

**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**

Ana Cristina Pimentel Noronha Bellini

**Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento: uma análise sobre as
práticas no 6º ano do ensino fundamental.**

Juiz de Fora
2025

Ana Cristina Pimentel Noronha Bellini

**Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento: uma análise sobre
as práticas no 6º ano do ensino fundamental**

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: Prof^a. Dr. Lívia Fagundes Neves

Juiz de Fora

2025

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

Bellini, Ana Cristina Pimentel Noronha.
Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento : uma análise sobre as práticas no 6º ano do ensino fundamental / Ana Cristina Pimentel Noronha Bellini. -- 2025.
166 f.

Orientador: Livia Fagundes Neves
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. alfabetização. 2. ensino fundamental. 3. formação continuada. I. Neves, Livia Fagundes, orient. II. Título.

Ana Cristina Pimentel Noronha Bellini

Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento: uma análise sobre as práticas no 6º ano do ensino fundamental

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
graduação
Profissional 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:
Educação

Aprovada em 28 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Lívia Fagundes Neves - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Prof.(a) Dr.(a) Mônica da Motta Salles Barreto
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 12:58, 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 **Livia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:37, 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 **Mônica da Motta Salles Barreto, Usuário Externo**, em 14/05/2025, às 16:21, 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 **2301311** e o código CRC **AFB652FF**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e perseverança, por guiar meus passos durante toda essa jornada.

Ao meu amado marido Delano, meu companheiro de todas as horas, que esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores, oferecendo apoio, passeios, momentos relaxantes e incentivo. Sua compreensão, paciência e carinho foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar a essa etapa tão importante da minha vida.

À minha querida filha, razão do meu maior orgulho, que me motiva a seguir em frente e ser sempre uma pessoa melhor. Que este trabalho sirva de inspiração para que ela nunca desista dos seus sonhos e acredite sempre no poder do conhecimento.

À minha mãe por sempre acreditar em mim e no poder da oração para que esse desafio fosse mais leve.

À minha amiga Anna, por estar sempre ao meu lado, seja para um café, para me oferecer suporte emocional ou para ouvir todas as palavras acumuladas ao longo dessa jornada.

Aos amigos Cristina, Isa e Henrique, que sempre receberam a mim e toda a minha família de braços abertos em seu apartamento, em Juiz de Fora, para um bom papo na varanda.

Agradeço a todos os profissionais da Educação Básica de São Lourenço que contribuíram com minha pesquisa e aos colegas da Turma de Mestrado 2022, pelo companheirismo e pela superação das dificuldades juntos. Os dias dos encontros presenciais ficarão para sempre na minha memória.

Agradeço ao governo estadual, que, por meio do Programa Trilhas de Futuro, possibilitou minha participação neste Mestrado Profissional, e aos professores do Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Registro minha gratidão especial à Assistente de Suporte Acadêmico (ASA) Mônica da Motta Salles Barreto, pelo apoio constante, ao ASA Vitor Marques, pelos ajustes finais no texto, e à minha orientadora, Prof^a Dr^a Livia Fagundes Neves, por sua orientação e parceria nesta conquista.

Essa trajetória foi marcada pela colaboração e apoio de muitas pessoas. A todos vocês, meu muito obrigada!

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
(Cora Coralina, 1997, p.145)

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tem como objetivo geral compreender de que maneira os/as estudantes, que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS), estão sendo recebidos/acolhidos pela Instituição, no sentido de desenvolverem suas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento. A necessidade desta pesquisa decorre da constatação da pesquisadora de que os/as estudantes, provenientes da Escola Estadual Eurípedes Prazeres (EEEP), instituição onde trabalhava até 2023, concluíam o 5º ano, de uma forma geral, com uma grande defasagem nas habilidades de leitura e escrita e, ao ingressarem na escola lócus do trabalho apresentavam muitos desafios na etapa final do Ensino Fundamental. O trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, especificamente em um estudo de caso e, no intuito de atingir o objetivo proposto, define como objetivos específicos: descrever os resultados das avaliações, relativas às habilidades de leitura e escrita dos/das estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches nos anos anteriores ao seu ingresso na instituição, bem como nas avaliações diagnósticas ao ingressarem nesta escola; analisar quais ações são desenvolvidas pela Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, que contribuem para sanar a defasagem na alfabetização e no letramento dos/das estudantes; e propor soluções e estratégias a fim de minimizar as possíveis lacunas verificadas no processo de alfabetização e letramento desses/dessas estudantes do 6º ano da escola objeto deste estudo. Para embasar a discussão, o arcabouço teórico desta pesquisa aborda estudos como os de Ferreiro e Teberosky (1986), Freire (2022), Soares (2004, 2005, 2016, 2017), Street (2014), (Kleiman (1995), Tardif (2014) e Gatti (2008, 2010, 2017). Já como instrumentos da pesquisa qualitativa, foi realizada a entrevista com o diretor e especialista em educação da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, além de uma roda de conversa com os/as professores/as do 6º ano da mesma instituição de ensino. De posse das análises da roda de conversa e das entrevistas, que revelaram lacunas nas habilidades de leitura e escrita, dificuldades na compreensão textual e na produção escrita, além da necessidade de fortalecer a formação continuada dos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à

alfabetização, elaborou-se um Plano de Ação Educacional com duas ações principais para minimizar as dificuldades dos alunos em leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental: (1) projeto Biblioteca Viva para transformar a biblioteca em um espaço dinâmico de letramento; (2) formação continuada: estratégia para qualificação docente com oficinas integradas às reuniões pedagógicas. Assim, espera-se contribuir, a partir desse estudo e do plano de ação sugerido, com as pesquisas no campo da alfabetização e do letramento, mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa que ainda recebe muitos/muitas estudantes com defasagem na leitura e na escrita.

Palavras-chave: alfabetização; Ensino Fundamental; formação continuada.

ABSTRACT

This study, developed within the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), aims to understand how sixth-grade students entering Elementary Education at Escola Estadual Dr. Humberto Sanches (EEHS) are welcomed and supported by the institution in developing literacy and reading/writing skills. The need for this research stems from the researcher's observation that students from Escola Estadual Eurípedes Prazeres (EEEP), where she worked until 2023, generally completed the fifth grade with significant gaps in reading and writing skills. Upon transitioning to EEHS, these students faced considerable challenges in the final years of elementary education. This qualitative research, structured as a case study, outlines the following specific objectives: (1) to describe the results of assessments related to the reading and writing skills of sixth-grade students at EEHS, both prior to their enrollment and in diagnostic evaluations upon admission; (2) to analyze actions implemented by EEHS to address literacy gaps among students transitioning from the fifth grade at EEEP; and (3) to propose strategies to mitigate identified deficiencies in literacy development for sixth-grade students. The theoretical framework draws on studies by Ferreiro and Teberosky (1986), Freire (2022), Soares (2004, 2005, 2016, 2017), Street (2014), Kleiman (1995), Tardif (2014), and Gatti (2008, 2010, 2017). Based on the analysis of the focus group discussions and interviews, which revealed gaps in reading and writing skills, challenges in text comprehension and written production, as well as the need to strengthen continuing education for teachers to enhance pedagogical practices related to literacy, an Educational Action Plan was developed. This plan outlines two key initiatives to address students' difficulties in reading and writing during the final years of elementary education: (1) the Living Library Project, aimed at transforming the school library into a dynamic literacy space; and (2) Continuing Education, a strategy to enhance teacher qualifications through workshops integrated into pedagogical meetings. This study and its proposed action plan aim to contribute to research in the field of literacy, particularly in the final years of elementary education, which continues to enroll many students with persistent gaps in reading and writing.

Keywords: literacy; elementary education; continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Foto da entrada da escola, mostrando a escada e a rampa.....	39
Figura 2	– Sala de informática e biblioteca.....	40
Figura 3	– Vista do pátio, ao fundo a entrada da escola.....	40
Figura 4	– Vista lateral com janelas das salas no 2º pavimento e ao fundo quadra, parquinho e almoxarifado.....	41
Figura 5	– Quadra.....	41
Figura 6	– Parte da Ata do Conselho de Classe da turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em 2019	49
Figura 7	– Avaliação diagnóstica inicial de Geografia do aluno A.R. do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	51
Quadro 1	– Distribuição de professores da EEEP por etapa de ensino.....	42
Quadro 2	– Formação acadêmica de equipe pedagógica da EEEP.....	42
Quadro 3	– Atores e funções na escola pesquisada EEHS	89
Quadro 4	– Formação dos participantes das entrevistas e roda de conversa.	92
Quadro 5	– Principais achados, por eixos temáticos, das entrevistas e roda de conversa realizadas na EEHS.....	115
Quadro 6	– Relação entre eixos temáticos, achados identificados e ações do plano de ação educacional (PAE) sugeridos para a EEHS.....	118
Quadro 7	– Síntese da ação do Projeto Biblioteca Viva.....	124
Quadro 8	– Síntese da ação formação continuada: estratégia para qualificação docente.....	129
Gráfico 1	– Comparativo do 5º ano do Ensino Fundamental da média em Língua Portuguesa do Saeb em 2021.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Comparativo dos resultados do 5º ano do Ensino Fundamental no Proeb de Língua Portuguesa nos últimos três anos divididos pelo padrão de desempenho.....	45
Tabela 2	– Classificação do 5º ano do Ensino Fundamental por proficiência média do Proeb em Língua Portuguesa das escolas estaduais e municipais de São Lourenço em 2021.....	46
Tabela 3	– Classificação do 5º ano do Ensino Fundamental por nível em Língua Portuguesa do Saeb em 2017 e 2019.....	46
Tabela 4	– Resultado do Ideb das últimas três edições em um comparativo entre a média do país, do estado e da escola.....	47
Tabela 5	– Cálculo do Ideb 2021 de todas as escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Lourenço.....	48
Tabela 6	– Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2021.....	59
Tabela 7	– Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2022.....	59
Tabela 8	– Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2023.....	60
Tabela 9	– Resultado do Proeb do 9º ano dos Anos Finais Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da EEHS nos últimos três anos dividido por padrão de desempenho.....	61
Tabela 10	– Resultado do Saeb do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEHS nas últimas três edições em um comparativo entre a média nacional e estadual.....	62
Tabela 11	– Resultado do Ideb do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEHS nas últimas três edições em um comparativo entre a média nacional e estadual.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apaes	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEEP	Escola Estadual Eurípedes Prazeres
EEHS	Escola Estadual Doutor Humberto Sanches
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
Peub	Professor para Uso da Biblioteca
PETs	Plano de Estudos Tutorados
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRE	Secretaria Regional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PANORAMA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENÁRIO NACIONAL	20
2.2	HISTÓRICO E DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO MINEIRO.....	30
2.3	CENÁRIO DAS ESCOLAS	36
2.3.1	Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Escola Estadual Eurípedes Prazeres	37
2.3.2	Os Anos Finais do Ensino Fundamental: Escola Estadual Doutor Humberto Sanches	55
3	ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DOS DESAFIOS DA MUDANÇA DE CICLO DOS ALUNOS QUE CHEGAM NÃO ALFABETIZADOS AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
3.1	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	66
3.1.1	Alfabetização e letramento	67
3.1.2	Mudança de ciclo: o ingresso dos alunos ao 6º ano do Ensino Fundamental com defasagem e a formação do professor especialista.....	76
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	85
3.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RODA DE CONVERSA	89
3.3.1	Caracterização dos atores participantes da pesquisa	91
3.3.2	Processo de acolhida aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.....	93
3.3.3	Leitura, escrita e a formação dos professores	98
3.3.4	As políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento na prática da escola.....	108
3.3.5	Conclusão da análise das entrevistas e roda de conversa	113

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	117
4.1	PROJETO BIBLIOTECA VIVA.....	121
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAÇÃO DOCENTES.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA COM O DIRETOR E A ESPECIALISTA DA ESCOLA DE ANOS FINAIS – HUMBERTO SANCHES.....	140
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	141
	APÊNDICE C – SUGESTÃO DE PAUTA PARA REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO PROJETO BIBLIOTECA VIVA	143
	APÊNDICE D – SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADA DA AÇÃO 2.....	145
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
	ANEXO A – ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO.....	149
	ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR DO REFORÇO ESCOLAR DE 2023.....	153

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – do Centro de Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), apresenta uma análise dos resultados dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva da defasagem de alfabetização e do letramento.

A alfabetização e o letramento são conceitos que fazem parte da formação educacional dos estudantes, sendo necessário compreender suas distinções e inter-relações para abordar o problema da defasagem escolar. Segundo Magda Soares (2017), enquanto a alfabetização envolve o domínio do sistema de escrita, o letramento refere-se à aplicação dessas habilidades nas práticas sociais e culturais. No entanto, no contexto brasileiro, a fusão desses processos tem levado ao que Soares chama de "desinvenção da alfabetização", o que agrava as dificuldades de aprendizagem e contribui para a defasagem.

Autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) reforçam a importância de respeitar as etapas do desenvolvimento da escrita nas crianças, alertando que a inadequação no acompanhamento dessas etapas pode gerar defasagem. Paulo Freire (2022), por sua vez, destaca que a alfabetização deve ser um ato de conhecimento que leva em conta o contexto social e cultural do aluno.

Dentro do contexto educacional, tenho¹ como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia, desde 2009, mesmo ano em que comecei a trabalhar como professora em uma escola particular. A primeira experiência foi com turmas de 4º e 5º anos, dividindo as aulas através de um trabalho de pluridocência². Lecionava as disciplinas de Ciências, Matemática e Arte.

Em 2011, fui contratada por outra escola particular. Durante os seis anos de contrato, atuei com todas as séries/anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

¹ O uso da 1ª pessoa do singular neste trabalho justifica-se pela posição da pesquisadora como participante ativa no processo investigativo. Portanto, seu uso se dará nos relatos de experiência pessoal e profissional.

² A pluridocência, de acordo com Pinho (2018, p.20), é "o sistema (...), no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais" (apud Formosinho & Machado 2008, p.12).

mas, a maior parte com alunos no final do ciclo de alfabetização (4º e 5º anos). Nessa ocasião, o trabalho era de regência de turma, o que significa que eu era responsável por todas as disciplinas.

Minha nomeação como professora do estado de Minas Gerais se deu em 2016, mesmo ano em que iniciei minhas atividades como servidora efetiva na escola que trouxe como foco inicial desta pesquisa, dedicando-me apenas ao cargo público. No momento da posse, havia a opção de escolher a turma para iniciar o trabalho e, por identificação adquirida ao longo da trajetória no magistério, escolhi exercer minhas atividades na turma de 5º ano.

Fiz minha segunda licenciatura em Matemática, em 2018, e essa formação possibilitou a atuação, através de contrato temporário na mesma escola, para trabalhar com o conteúdo de Laboratório de Matemática, no Projeto de Educação Integral e Integrada, desde 2021, com os/as estudantes do final do ciclo complementar.

O fato é que, desde que me formei, grande parte da minha experiência é com turmas de 4º e 5º anos, anos/séries nos quais esperamos encontrar estudantes com habilidades e competências relativas ao ciclo de alfabetização já consolidadas.

Contudo, ao longo do tempo, foi ficando cada vez mais evidente entre os docentes uma significativa queda no aproveitamento dos estudantes na escola, o que levou, inicialmente, a uma construção deste caso de gestão, analisando os dados e evidências da Escola Estadual Eurípedes Prazeres (EEEP), os quais apontavam para uma defasagem de alfabetização e letramento junto aos estudantes no final do ciclo complementar dos Anos Iniciais.

Tendo em vista recolher dados para o processo inicial do mestrado profissional, durante uma observação participante na escola Eurípedes Prazeres no último trimestre de 2022, utilizando uma metodologia que possibilitou um envolvimento ativo nas atividades escolares, incluindo aulas, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, as questões relacionadas à defasagem de alfabetização e letramento, também ficaram evidentes, além de poderem ser demonstradas a partir das análises de documentos, como fichas de conselho de classe e resultados nas avaliações externas em larga escala. A partir desses dados, coletados entre 2017 e 2022, foi possível perceber que o número de alunos com defasagens no processo de alfabetização crescia significativamente ao longo dos anos analisados. Esse aumento foi agravado

pelos efeitos da pandemia de COVID-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021, período em que as aulas presenciais foram suspensas e o acesso desigual às atividades remotas aprofundou as dificuldades de aprendizagem. Como consequência, os resultados das avaliações estaduais e nacionais externas foram comprometidos, revelando uma realidade educacional que não correspondia ao progresso esperado. Essas evidências foram decisivas para a escolha do tema do caso de gestão.

No entanto, em junho de 2023, em meio a escrita deste trabalho, a referida escola foi absorvida pelo município, através do Projeto Mãos Dadas³, e, como se concentrava exclusivamente no atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fez surgir a necessidade de ampliar a pesquisa e trazer para o contexto a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS). Isso porque, com a transferência da gestão da escola Eurípedes Prazeres para o município de São Lourenço a partir de 2024, esta não estaria mais sob administração estadual, o que implicaria não atender mais aos critérios estabelecidos entre o PPGP e o programa Trilhas do Futuro – Educadores⁴, programa do qual a pesquisadora faz parte. Daí a continuidade do trabalho em outra escola estadual.

A luz do problema inicial, cuja análise seria realizada buscando questionar a defasagem de alfabetização e letramento ao concluírem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi necessária a transposição das indagações, observando esses mesmos discentes, porém iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental em outra instituição.

A seleção da EEHS foi baseada em dois critérios distintos. Primeiramente, foi escolhida devido ao fato de ser uma das escolas de Anos Finais da cidade que, de acordo com o zoneamento⁵, recebe boa parte dos alunos provenientes da EEEP.

³ O Projeto Mãos Dadas, do Governo de Minas Gerais, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.482/2021, busca fortalecer a educação pública municipal através da cooperação entre estado e municípios, promovendo a municipalização de escolas estaduais com apoio técnico e financeiro.

⁴ De acordo com o site <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-educadores-2023>, o “Trilhas de Futuro – Educadores é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação. Regulamentado pela Resolução 4.583/2021”.

⁵ Lei nº 11.700 que garante a todas as crianças com mais de 4 anos de idade o direito de estudar na escola mais próxima de casa.

Dessa maneira, seria dada continuidade à pesquisa já iniciada com o mesmo grupo de estudantes anteriormente observado.

Além disso, outro critério considerado foi em razão de a pesquisadora deste trabalho passar a fazer parte do quadro de pessoal da EEHS como Professora para Uso da Biblioteca (Peub) a partir de 2024, visto que na cidade não havia mais nenhuma escola estadual com os Anos Iniciais para que pudesse continuar lecionando.

A partir do exposto, o presente trabalho tem como enfoque a seguinte questão de pesquisa: como a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches está planejando e desenvolvendo as ações para receber os/as estudantes com defasagem em alfabetização e letramento, no 6º ano?

Dessa forma, o objetivo geral é compreender de que maneira os/as estudantes que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS) estão sendo recebidos/acolhidos pela instituição, no sentido de desenvolverem suas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento.

Como objetivos específicos desta pesquisa temos: (i) descrever os resultados das avaliações, relativas às habilidades de leitura e escrita dos/das estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches nos anos anteriores ao seu ingresso na instituição, bem como nas avaliações diagnósticas ao ingressarem na referida escola; (ii) analisar quais ações são desenvolvidas pela Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, que contribuem para sanar a defasagem na alfabetização e no letramento dos/das estudantes; e (iii) propor soluções e estratégias, a fim de minimizar as possíveis lacunas verificadas no processo de alfabetização e letramento desses/dessas estudantes do 6º ano da escola objeto deste estudo.

Para cumprir com os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta introdução. No segundo capítulo, o caso de gestão é apresentado, utilizando-se da legislação que rege a educação no âmbito nacional e estadual. Além disso, é apresentado um contexto histórico e institucional das escolas escolhidas para a pesquisa, com a apresentação das evidências da defasagem de alfabetização e letramento dos/das estudantes.

O terceiro capítulo é referente a apresentação dos apontamentos teóricos metodológicos que subsidiam a discussão desta pesquisa. Nesse sentido, apresenta-

se uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento e sobre a formação do professor em meio a defasagem de aprendizagem. Este capítulo subdivide-se em uma seção a qual apresenta a metodologia utilizada na pesquisa – qualitativa, apresentando os instrumentos que serão utilizados (entrevistas, roda de conversa e análises de documentos). São feitas, ainda, neste capítulo, as análises dos dados coletados.

O Plano de Ação Educacional (PAE), no quarto capítulo, baseado na ideia de melhorar as condições proporcionadas aos estudantes durante o ingresso no Ensino Fundamental Anos Finais, tem como objetivo criar oportunidades para aumentar o desempenho dos estudantes e assegurar seu direito à aprendizagem.

Por fim, o quinto capítulo compreende as considerações finais desta pesquisa que considera a defasagem na alfabetização e letramento uma questão crítica, pois impacta diretamente o desenvolvimento humano e a cidadania, afetando o acesso a oportunidades educacionais e sociais. Essa lacuna pode levar a consequências graves, como evasão escolar e exclusão social, especialmente em um mundo onde a capacidade de compreender textos é essencial. Um plano de melhorias nessa área precisa ser embasado em uma análise abrangente da situação atual, com propostas específicas adaptadas ao contexto em questão. Esse trabalho pretende contribuir não apenas para o avanço do conhecimento na área, mas, também, para fornecer orientações práticas úteis para educadores e formuladores de políticas.

2 PANORAMA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como objetivo descrever os resultados das avaliações, relativas às habilidades de leitura e escrita dos/das estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches nos anos anteriores ao seu ingresso na instituição, bem como nas avaliações diagnósticas ao ingressarem nesta escola.

Para iniciar uma descrição das normatizações que orientam as ações de intervenção pedagógica no país, faz-se necessária uma retrospectiva breve das mais relevantes políticas nacionais voltadas para tal temática, tendo como marcos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Nas seções seguintes será tratada a questão, inicialmente observada na Escola Estadual Eurípedes Prazeres, de defasagem na alfabetização dos alunos no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em como esses/essas estudantes são recebidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENÁRIO NACIONAL

Diante do problema deste caso de gestão, que busca responder ao questionamento de como a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches está planejando e desenvolvendo as ações para receber os/as estudantes com defasagem em alfabetização e letramento no 6º ano, faz-se necessário traçar um histórico sobre como esse tema vem sendo abordado ao longo do tempo, sob a perspectiva da legislação nacional voltada para a educação.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em especial no capítulo III – seção I, trouxe várias contribuições significativas em relação à educação no Brasil, refletindo o compromisso do Estado em garantir o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Dessa forma, temos descrito no artigo 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Outro aporte, intimamente ligado à faixa etária retratada nesta dissertação, está descrito no artigo 208 – inciso I no qual apresenta a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, garantindo que a educação básica seja acessível a todos:

Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Essa lei ainda prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), um instrumento fundamental para estabelecer metas e diretrizes para o desenvolvimento da educação no país. Logo, o artigo 214 determina

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988).

Outra importante medida, da década de 1990, que contribuiu para auxiliar no processo educacional e apoia este estudo de caso, foi o início do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma importante iniciativa do governo brasileiro que tem como objetivo avaliar a qualidade da educação no país. Após a realização em formato amostral nos dois primeiros ciclos, em 1990 e 1993, editaram a Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. O Saeb fornece informações valiosas sobre o desempenho dos estudantes, permitindo o monitoramento da qualidade do ensino e o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. No começo, focavam no Ensino Fundamental, no entanto, desde 2021, os alunos do 3º ano do Ensino Médio passaram a fazer esta avaliação, que tem como objetivos:

Avaliar a qualidade da educação, saber se todos têm condições iguais de acesso à escola e de permanência nela, e investigar a qualidade do ensino no país.

Estimular que mais pessoas conheçam a área de avaliação e façam pesquisas sobre o tema.

Traduzir seus dados em forma de indicadores que auxiliem a entender a educação brasileira. Você já deve ter ouvido falar de um deles, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Inep também produz vários outros indicadores com os dados do Saeb; Fornecer dados e evidências para que o governo crie políticas públicas a fim de melhorar a educação (Brasil, 2023a).

Os testes do Saeb são baseados em matrizes de referência que orientam a construção dos itens. Essas matrizes, desenvolvidas pelo Inep, são organizadas a partir de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver na etapa da educação básica avaliada. Fundamentam-se na legislação educacional brasileira e na contribuição de professores, pesquisadores e especialistas, que definem as competências essenciais para cada etapa. Ressaltam que as matrizes de referência diferem dos currículos escolares, pois são recortes específicos para os testes e não incluem orientações metodológicas ou estratégias de ensino. Oferecem uma base tanto para os participantes do teste, assegurando transparência e uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados obtidos (Brasil, 2023b).

Já as escalas funcionam como réguas, construídas com base nos parâmetros dos itens usados nos testes. Conforme ilustrado no Anexo 1, a posição de cada item na escala estabelece uma linha divisória: participantes com proficiência acima dessa linha têm maior probabilidade de acertar o item, enquanto aqueles abaixo têm menor probabilidade. Essa descrição auxilia na interpretação dos resultados, fornecendo uma base para conclusões e decisões destinadas a melhorar tanto o processo educacional quanto os resultados obtidos (Brasil, 2023b).

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa do Saeb são classificadas em diferentes níveis para refletir o desempenho dos alunos. No Ensino Fundamental, os níveis vão de 1 a 9, enquanto, no Ensino Médio, os níveis variam de 1 a 8. Cada nível é definido por uma faixa de pontuação, que indica o grau de proficiência dos alunos em habilidades e competências específicas, conforme estabelecido nas matrizes de referência. A posição de um item na escala indica uma probabilidade maior ou menor de os estudantes responderem corretamente, dependendo de sua proficiência (Inep, 2021).

Em consonância com a CF, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil.

O artigo 32 desta lei estabelece a duração do Ensino Fundamental e trata da obrigatoriedade do ensino para crianças na faixa etária dos seis aos quatorze anos de idade. Em 2005, a LDB foi alterada para incluir o Ensino Fundamental de nove anos, preferencialmente a ser realizado no 1º ao 9º ano, em vez do tradicional 1º ao 8º ano. Eis o texto com a alteração

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental apresenta uma importante característica que é uma divisão entre os Anos Iniciais e Finais, faixa etária desta pesquisa. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem os primeiros cinco anos de escolaridade, do 1º ao 5º ano. Durante esse período, o foco principal é proporcionar uma educação de qualidade que inclua o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme estabelecido pela LDB. A alfabetização é um dos principais objetivos dos Anos Iniciais. O ensino nessa etapa é ministrado de forma presencial, tornando a presença dos alunos na escola obrigatória.

Já os Anos Finais do Ensino Fundamental abrangem os quatro últimos anos de escolaridade, do 6º ao 9º ano. Nessa fase, os alunos continuam a aprofundar seus conhecimentos em diversas áreas, incluindo Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, entre outras. Uma característica importante dos Anos Finais é que, de acordo com a LDB, é progressivamente implantada a educação a distância, desde que atendidas a regulamentação e as condições estabelecidas pela lei. Isso significa que, parte do ensino nos Anos Finais pode ser realizado por meio de tecnologias educacionais, além do ensino presencial.

A divisão entre Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental tem o objetivo de adaptar a abordagem educacional às necessidades de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, proporcionando uma base sólida para seu crescimento acadêmico e pessoal. Além disso, essa divisão leva em consideração as mudanças cognitivas e sociais que ocorrem durante o período escolar, permitindo que o ensino seja mais adequado às características de cada fase.

Outra lei que atende à CF é o Plano Nacional de Educação (PNE). Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, essa lei estabelece as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de um período de 10 anos, abrangendo o período de 2014 a 2024. Portanto, o atual PNE está em vigor desde a data de sua promulgação, em 2014, e tem como objetivo orientar as políticas educacionais e promover melhorias na qualidade da educação em todo o país durante a década em que está em vigor⁶.

O PNE estabelece um conjunto de metas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, passando pelo Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Cada uma dessas metas tem como objetivo aprimorar a qualidade da educação, garantir a universalização do acesso, promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência e populações indígenas, e fortalecer o sistema educacional como um todo.

Uma característica do PNE é a participação da sociedade civil em sua elaboração, implementação e avaliação. Isso garante que as políticas educacionais sejam moldadas de acordo com as necessidades e expectativas da população. O diálogo entre governo, educadores, estudantes, pais e outros atores sociais é essencial para o sucesso do PNE.

A alfabetização representa um dos passos na jornada escolar do indivíduo, marcando o início da sistematização das habilidades de leitura e escrita no contexto da educação formal. É o processo pelo qual se adquire a habilidade de ler e escrever, abrindo as portas para o mundo do conhecimento. Nos Anos Iniciais da educação, a alfabetização é a chave para a compreensão, interpretação e construção do saber. Nesse contexto, o PNE destaca a importância de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ele ainda coloca a equidade no centro de suas metas. A alfabetização é vista como um instrumento crucial para a promoção da equidade educacional, uma vez que permite que todas as crianças tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizado. O plano reconhece que a alfabetização de qualidade é uma condição

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024. Até o momento da finalização deste trabalho (março de 2025), o novo PNE, proposto pelo Projeto de Lei nº 2614/2024, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional.

prévia para a participação efetiva na sociedade e no mercado de trabalho, contribuindo para a redução das desigualdades.

Ressalta também a importância de não apenas garantir que as crianças sejam alfabetizadas, mas que sejam alfabetizadas com qualidade. Isso implica adotar abordagens pedagógicas baseadas em evidências, formar professores qualificados e oferecer materiais didáticos adequados. Além disso, a avaliação constante dos processos de alfabetização é uma ferramenta importante para identificar áreas que precisam de melhorias.

Essa é uma percepção que se faz presente na EEEP, ficando evidente nos conselhos de classe esses esforços – pelo menos nos registros – em realizar uma contínua avaliação dos processos no decorrer da alfabetização como, por exemplo, na ata do 3º bimestre de 2022 cuja professora do 4º ano fez as seguintes considerações em relação ao estudante A.V.⁷

Ele participa do reforço escolar. Apresentou grande avanço na alfabetização, já consegue ler e interpretar pequenos textos e questões. Aluno com bom desenvolvimento intelectual e participativo nas aulas. A professora tem trabalhado desde o início do ano a escrita, pois é um ponto que o aluno apresenta dificuldades (letra muitas vezes fica ilegível), mas já apresentou grandes avanços nesse último bimestre (Ata de reunião, EEEP, 2022).

Este recorte exemplifica a importância da avaliação contínua na alfabetização. A professora do 4º ano destaca o progresso significativo de um aluno, A.V., que, apesar das dificuldades iniciais na escrita, melhorou substancialmente após participar do reforço escolar. Este progresso evidencia a eficácia das intervenções pedagógicas personalizadas. A observação e o registro sistemáticos, como o mostrado na ata, são necessários para ajustar métodos de ensino e garantir o desenvolvimento contínuo dos alunos, contribuindo para a superação das defasagens na alfabetização e letramento.

O PNE reconhece que a alfabetização é um desafio que vai além da sala de aula e sugere ações coordenadas entre diferentes setores da sociedade. O envolvimento das famílias, das comunidades e de organizações da sociedade civil é essencial. Além disso, parcerias com os municípios, os estados e a União são cruciais

⁷ Será utilizado o recurso da sigla para que seja preservado o anonimato do estudante.

para garantir recursos financeiros e apoio técnico necessários para o sucesso das políticas de alfabetização.

Ainda nessa perspectiva, temos o programa "Novo Mais Educação", uma ação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino. O programa surgiu a partir da Portaria nº 1.144/2016, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e oferecer atividades complementares aos alunos da rede pública de ensino.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental representam um período de descobertas e construção do conhecimento. A ampliação da jornada escolar por meio de programas como o "Novo Mais Educação" desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao oferecer atividades complementares, esses programas possibilitam um aprendizado mais amplo e integral para as crianças, abrangendo não apenas as disciplinas regulares, mas, também, atividades que promovem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

A alfabetização e a leitura são os pilares sobre os quais todo o processo educacional é construído. Ferraro (2014) menciona que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são o momento crítico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É nessa fase que as crianças aprendem a decodificar as letras, formar palavras e, finalmente, compreender textos. A ênfase na alfabetização é crucial porque essas habilidades são a chave para o acesso ao conhecimento em todas as disciplinas.

A alfabetização não se limita apenas à capacidade de decifrar letras e palavras. Ela também envolve a compreensão e a interpretação de textos, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento analítico, a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisões informadas. A leitura amplia os horizontes das crianças, enriquecendo seu vocabulário e conhecimento sobre o mundo.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial adotar abordagens pedagógicas eficazes para a alfabetização e a leitura. Isso inclui a promoção de práticas de ensino baseadas em evidências, que considerem as necessidades individuais dos alunos. Além disso, o envolvimento dos educadores, a formação contínua e o uso de materiais didáticos adequados são fatores críticos para o sucesso nessa empreitada educacional.

Em resumo, a ênfase na alfabetização e leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é importante para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças. A ampliação da jornada escolar, por meio de programas como o "Novo Mais Educação", proporciona uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento dessas habilidades.

O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é uma iniciativa governamental brasileira criada através da Portaria do MEC nº 867 de 4 de julho de 2012, para combater o analfabetismo e garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade. O Pnaic está alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação, com foco na alfabetização como um dos pilares essenciais para a melhoria da qualidade da educação no país.

Em um país vasto e diversificado como o Brasil, a alfabetização é um dos pilares mais importantes da formação cidadã e o Pnaic emerge como um instrumento estratégico para assegurar que todas as crianças tenham acesso à alfabetização de qualidade.

A alfabetização é um dos marcos na construção do conhecimento, pois envolve o domínio do sistema de escrita alfabética, como a decodificação de letras e a formação de palavras. No entanto, a compreensão textual e os processos de letramento — entendidos como a participação nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita — antecedem, acompanham e ultrapassam o processo de alfabetização. O Pnaic compreende que essa habilidade é alicerce de uma educação sólida, indispensável para que as crianças possam participar efetivamente na sociedade do conhecimento.

Dentre seus objetivos, está o de “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (art. 5, inciso I). Esse objetivo não é apenas um objetivo educacional, mas um compromisso com a justiça e a equidade social. O Pnaic reconhece que a alfabetização é o meio pelo qual as crianças adquirem o poder de ler e escrever não apenas as palavras, mas também o mundo que as cerca.

Para atingir esse objetivo, o plano investe na formação de professores, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas atualizadas e eficazes. Professores bem preparados são essenciais para o sucesso da alfabetização, pois são eles que

orientam os primeiros passos nessa jornada. Além disso, o plano enfatiza a importância de materiais didáticos de qualidade que sejam adequados ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

O Pnaic também compreende que a alfabetização não ocorre apenas na sala de aula, mas é um processo que envolve a família e a comunidade. A participação ativa dos pais e responsáveis no desenvolvimento da alfabetização é valorizada como um fator crucial para o sucesso.

Conforme Freire (2022), a alfabetização é mais do que a mera aquisição de habilidades técnicas; é a porta de entrada para o mundo do conhecimento, da cultura e da cidadania. Quando uma criança aprende a ler e escrever, ela ganha a capacidade de se expressar, compreender o mundo e tomar decisões informadas. Além disso, a alfabetização de qualidade é um mecanismo de combate às desigualdades sociais, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades educacionais e profissionais.

Em última análise, o Pnaic é uma iniciativa que reflete o compromisso do Brasil com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação é a chave para a transformação. Ao investir na alfabetização na idade certa, o país está investindo no futuro de suas crianças e na construção de um país mais educado, inclusivo e próspero. É, portanto, uma ferramenta fundamental para a construção dessa visão de um Brasil onde todos têm a oportunidade de ler e escrever o seu próprio destino.

Outro documento importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, um dos marcos mais significativos da educação brasileira nas últimas décadas. Ela estabelece os objetivos de aprendizado que todos os estudantes do país devem alcançar em cada etapa da educação básica. No contexto da alfabetização, a BNCC desempenha um papel crucial, uma vez que delinea as competências e habilidades que as crianças devem desenvolver nessa fase crítica de sua formação educacional.

Um dos principais desafios da alfabetização é garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o documento promove a equidade ao definir os mesmos padrões de aprendizado para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, geográfica ou étnica. Isso é fundamental para combater as desigualdades educacionais que persistem no Brasil.

Além disso, a BNCC, assim como a LDB e o PNE, enfatiza, também, a importância da formação de professores. Segundo o documento, os professores bem preparados desempenham um papel central no processo de alfabetização e oferece orientações específicas sobre como eles podem ajudar as crianças a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. O documento também destaca a relevância de materiais didáticos de qualidade que sejam adequados ao desenvolvimento cognitivo das crianças como, por exemplo, um aplicativo de jogo educativo de palavras cruzadas pode ser adaptado para crianças em diferentes estágios de alfabetização, oferecendo pistas visuais ou sonoras para auxiliar na identificação das palavras.

A BNCC, da mesma forma que as outras diretrizes, reconhece que a alfabetização não pode ser uma jornada solitária. Ela precisa envolver a participação ativa das famílias e das comunidades. Portanto, o documento incentiva a interação entre escola, família e comunidade como parte essencial do processo educacional, conforme podemos perceber no trecho que fala que a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...] (Brasil, 2018, p.16).

Contudo, a implementação eficaz da BNCC na alfabetização requer investimentos significativos em infraestrutura escolar, formação de professores e materiais didáticos. Vasconcelos *et al.* (2021) apontam em seu estudo que

foi possível perceber a relação significativa entre os investimentos públicos em Educação e a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros, bem como a importância dessas duas variáveis no desempenho escolar. Portanto, o desempenho do aluno não depende somente de seu próprio esforço. Cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino (Vasconcelos *et al.*, 2021).

A partir do exposto, buscou-se demonstrar como as legislações nacionais podem servir de base para que os estados se organizem em prol das políticas

educacionais estaduais. Dessa forma, na próxima seção, será apresentado como o estado de Minas Gerais tem estruturado suas ações a partir desses marcos, especialmente por meio do Plano Estadual de Educação (PEE), do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e das resoluções normativas da Secretaria de Estado de Educação.

2.2 HISTÓRICO E DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO MINEIRO

O primeiro documento a ser analisado diz respeito ao Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE). Instituído pela lei estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, neste documento são estabelecidas as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no estado de Minas Gerais. Ele é elaborado de acordo com as diretrizes constituídas pelo Plano Nacional de Educação e considera as necessidades e peculiaridades da educação no estado.

O PEE é fundamental para orientar as políticas educacionais em Minas Gerais e garantir a qualidade da educação oferecida aos estudantes, pois estabelece diretrizes claras, metas e estratégias que visam atender às necessidades específicas do estado.

Importante considerar, também, que ele foi elaborado em consonância com as metas e objetivos estabelecidos pelo PNE, que têm como horizonte temporal um período de 10 anos.

Em relação ao Ensino Fundamental, o plano define ações para fortalecer esse segmento, focando na melhoria da aprendizagem, na redução do abandono escolar e na promoção da equidade, como podemos encontrar no art. 2º inciso IX o qual aponta que “a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade” (Minas Gerais, 2018).

Vale ressaltar que o PEE é construído com a participação de diversos atores da comunidade educacional, como gestores, educadores, estudantes, pais e representantes da sociedade civil. Esse processo de construção coletiva visa garantir que o plano reflita as necessidades e aspirações da educação no estado e contribua para a melhoria contínua do sistema educacional mineiro.

Outro importante documento que orienta a prática pedagógica nas escolas públicas do estado é o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, através da Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019. Esse currículo foi criado para garantir que a educação oferecida aos estudantes mineiros esteja alinhada com as diretrizes nacionais da BNCC, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades regionais e as características do contexto educacional local.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura mineira. O CRMG reconhece a importância de incluir elementos da cultura local no currículo, o que ajuda os alunos a se conectarem com suas raízes e a compreenderem melhor a história e a identidade de Minas Gerais. Isso contribui para uma educação mais significativa e inclusiva, tendo em vista que é “fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões” (Minas Gerais, 2018b, p. 8).

Mais do que, simplesmente, transmitir conhecimentos, o documento dá uma orientação aos professores. Também promove o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz e a colaboração, preparando os alunos para os desafios do século XXI. Os currículos elaborados a partir da BNCC

têm papéis complementares para a garantia do direito à aprendizagem, assegurando, assim, que os estudantes desenvolvam competências, que se definem como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Minas Gerais, 2018b, p. 21).

Além disso, o CRMG promove a ideia de educação integral, reconhecendo que o aprendizado não se limita às quatro paredes da sala de aula. Ele incentiva a participação dos estudantes em atividades extracurriculares, esportivas e culturais, enriquecendo sua formação e proporcionando uma visão mais ampla do mundo.

O currículo também oferece diretrizes importantes para a formação de professores, orientando-os sobre como implementar o currículo de forma eficaz e como promover uma educação de qualidade. Isso ajuda a garantir que os educadores estejam bem preparados para atender às necessidades dos alunos e alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Outro documento que se tornou necessário analisar foi a Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 4.692, uma vez que ele é um instrumento normativo, emitido pela Secretaria de Educação do estado, com o objetivo de regulamentar aspectos específicos relacionados à educação.

Em relação ao reforço escolar, visa apoiar os estudantes que enfrentam desafios acadêmicos e ajudá-los a atingir os objetivos educacionais. A resolução define claramente os critérios para a participação dos alunos, os horários e a carga horária das atividades, a metodologia de ensino a ser empregada e os recursos alocados para garantir a eficácia do programa.

Em consonância com a Resolução 4.692/21, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou, e deu início em 2023, um guia sobre o Agrupamento Temporário como Estratégia de Intervenção Pedagógica. O Agrupamento Temporário é uma estratégia que consiste em agrupar os alunos em equipes temporárias para realizar atividades colaborativas e produtivas. O objetivo é promover a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a autonomia dos estudantes com “as ações pedagógicas para a superação das defasagens de aprendizagem e consolidação das habilidades de alfabetização e letramento” (Minas Gerais, 2021).

O guia apresenta orientações sobre como planejar e organizar as atividades do Agrupamento Temporário na escola, incluindo a definição dos objetivos, a escolha das atividades, a formação das equipes, a distribuição de tarefas e a avaliação dos resultados. Também são apresentados exemplos de atividades que podem ser realizadas em diferentes áreas do conhecimento, como leitura, produção textual, pesquisa, debate e resolução de problemas.

Além disso, o guia destaca a importância da mediação do professor no processo do Agrupamento Temporário, que deve orientar e acompanhar os alunos durante as atividades, promovendo a reflexão e o diálogo. O texto também ressalta a necessidade de utilizar recursos didáticos adequados e de avaliar o desempenho dos alunos de maneira formativa e participativa.

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) é uma iniciativa crucial do estado de Minas Gerais no campo da avaliação educacional. Foi instituído através da Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000 e trata-se de um sistema que tem como principal objetivo monitorar e avaliar o desempenho das

escolas públicas, fornecendo informações valiosas para melhorar a qualidade da educação e promover a equidade no acesso aos recursos educacionais. O Simave é um exemplo de como a avaliação pode ser uma ferramenta para o aprimoramento do sistema educacional.

Em uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), são promovidas avaliações sistêmicas de aprendizagem, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), aplicadas ao final dos ciclos escolares.

Através da leitura do Portal do Simave podemos compreender que o desempenho escolar de qualidade depende da realização dos objetivos curriculares estabelecidos para cada etapa de escolaridade. A partir desses objetivos, são definidos padrões de desempenho estudantil que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes, medido por meio de testes de proficiência, e acompanhar sua evolução ao longo do tempo. Esses padrões indicam as tarefas que os alunos são capazes de realizar com base nas habilidades desenvolvidas.

Para uma escola ser considerada eficaz, é essencial que ela proporcione padrões de aprendizagem adequados para todos os alunos, independente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas uma parte dos alunos atinge o nível de qualidade esperado, as desigualdades educacionais aumentam, resultando em maiores índices de repetência, evasão e abandono escolar (Simave).

Os padrões de desempenho apresentados no Portal Simave (Minas Gerais, 2023) são o avançado (alunos com desenvolvimento além do esperado, necessitando de estímulos para continuar avançando), o recomendado (alunos que consolidaram as habilidades e competências esperadas, mas ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem), o intermediário (alunos que não desenvolveram plenamente as habilidades essenciais, necessitando de atividades de reforço) e o baixo (alunos com deficiências significativas de aprendizagem, necessitando de ações pedagógicas de recuperação).

Alguns pontos a serem destacados em relação ao sistema é o fato de não se limitar a avaliar apenas o desempenho dos estudantes em testes padronizados. Ele adota uma abordagem abrangente que inclui a avaliação de diversos aspectos da

educação, como infraestrutura escolar, formação de professores, práticas pedagógicas, gestão escolar e outros fatores que impactam a qualidade da educação.

Embora o Simave seja uma ferramenta importante para monitorar a qualidade do ensino, é essencial evitar uma visão utópica das avaliações externas. Bonamino e Sousa (2012) apresentam uma crítica sobre os riscos e limitações das avaliações em larga escala na educação. Embora essas avaliações visem promover a accountability e melhorar o aprendizado, elas frequentemente resultam em um estreitamento do currículo, conhecido como "ensinar para o teste" (Bonamino e Sousa, 2012, p. 383), onde professores focam apenas nos conteúdos avaliados, negligenciando competências não cognitivas e objetivos mais amplos da educação. Assim, uma abordagem otimista e simplista das avaliações externas pode obscurecer suas implicações reais, que incluem a possibilidade de distorções nas práticas pedagógicas e uma visão estreita do que a educação deve abranger. Portanto, é essencial que se adote uma perspectiva crítica e informada sobre as avaliações, reconhecendo tanto seu potencial quanto seus riscos.

Entre as escolas pesquisadas neste trabalho, a Eurípedes Prazeres – por atender exclusivamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – realiza o PROALFA no 2º ano e o Proeb com os alunos do 5º ano. Já a Humberto Sanches o faz no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e no 3º ano do Ensino Médio.

Desde 2020, iniciou-se um novo formato em âmbito estadual, uma Avaliação Diagnóstica desenvolvida a partir das habilidades trabalhadas nos Planos de Estudo Tutorado – PETs, durante o regime especial de atividades não presenciais (Reanp) devido à Covid19⁸. O memorando nº 01 de 25 de setembro de 2000 ainda apontava que, “a partir dos resultados, cada estudante teria acesso a um Plano Individual de Estudos com indicações de materiais de revisão ou aprofundamento dos conteúdos e habilidades abordados”.

Dessa forma, esse formato se aperfeiçoou, e segue sendo aplicado nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental até os alunos do 3º ano do Ensino Médio na forma

⁸ A pandemia se deu por uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, havendo a necessidade de isolamento social. De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, o nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

de Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo e Avaliação Intermediária formativa ao longo do processo.

Nas Avaliações Diagnósticas e Intermediárias, os cadernos de teste incluem questões de múltipla escolha, organizadas com diferentes níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil). Para Língua Portuguesa e Matemática, os cadernos são divididos em três tipos de blocos: Blocos Principais, Blocos de Integração e Blocos de Equalização. Os Blocos Principais são elaborados com base na matriz de habilidades essenciais para a etapa em questão; os Blocos de Integração abordam habilidades que os estudantes deveriam ter consolidado em etapas anteriores, organizadas em marcos de desenvolvimento; e os Blocos de Equalização incluem itens que permitem comparar avaliações e séries, abrangendo habilidades de séries anteriores. As matrizes de referência para as Avaliações Diagnósticas e Formativas foram desenvolvidas com base nos Planos de Curso da rede de ensino (Minas Gerais, 2023).

Os principais indicadores de desempenho apresentados nesta avaliação incluem a proficiência média, o número e a porcentagem de estudantes em cada nível de aprendizagem, e o percentual de acertos nas habilidades avaliadas, sendo possível visualizar a proficiência média e a distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis de aprendizagem. Com base na proficiência média obtida, o desempenho dos estudantes pode ser classificado em três níveis, que são defasagem (até 30 pontos), aprendizado intermediário (entre 31 e 70 pontos) e aprendizado adequado (71 pontos ou mais) (Minas Gerais, 2023).

Um dos pilares fundamentais do Simave (Minas Gerais, 2023) é promover a equidade na educação. Isso significa que o sistema se esforça para identificar desigualdades educacionais e buscar estratégias para superá-las. Ele procura garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica, tenham igualdade de oportunidades no sistema educacional.

Além disso, fornece informações valiosas para gestores educacionais, escolas, professores e outros envolvidos na educação. Esses dados ajudam a orientar a tomada de decisões, permitindo que as escolas e as redes de ensino identifiquem áreas que precisam de melhorias e adotem medidas concretas para alcançar resultados mais positivos, trabalho que acontece nas escolas aqui referenciadas.

Outro ponto importante é o fato de ser dinâmico e buscar a melhoria contínua da educação. Ele não se limita a avaliar o status atual, mas também acompanha o

progresso ao longo do tempo, permitindo que as escolas e as redes de ensino acompanhem suas trajetórias de desenvolvimento.

Vale lembrar que o sistema está em conformidade com as diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para garantir que as políticas educacionais de Minas Gerais estejam alinhadas com as metas nacionais.

Dentre as diversas políticas públicas desenvolvidas a fim de atingir uma educação de qualidade no país, não podemos deixar de considerar como todo esse planejamento executivo chega até as vias práticas em cada instituição de ensino. Na próxima seção, tratamos desse contexto educacional conhecendo as escolas delimitadas por este trabalho.

2.3 CENÁRIO DAS ESCOLAS

As políticas públicas desempenham um papel na estruturação e no desenvolvimento de uma sociedade, visando sempre à melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos. No âmbito educacional, essa relevância se torna ainda mais evidente, uma vez que a educação é um dos pilares essenciais para o progresso social (Santos, 2000). Entre os diversos temas abordados, a alfabetização e o letramento emergem como questões centrais, sendo objeto de intensas pesquisas que buscam desvendar os fatores que influenciam a aprendizagem (Soares, 2017). Compreender esses aspectos é crucial para a formulação e a reformulação de políticas que promovam uma educação mais inclusiva e eficaz, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

As próximas subseções têm por objetivo apresentar o caso de gestão que busca analisar como se dá a transição entre os Anos Iniciais e finais com foco nos alunos com defasagem de alfabetização.

Iniciaremos explorando o contexto dos alunos nos Anos Iniciais da Escola Estadual Eurípedes Prazeres, os quais estão chegando ao final do ciclo complementar dos Anos Iniciais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental com defasagem na alfabetização e letramento e, em seguida, investigando como a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches atua no recebimento/acolhimento desses estudantes.

2.3.1 Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Escola Estadual Eurípedes Prazeres

Ao refletirmos sobre as questões relativas à alfabetização e letramento, somos automaticamente levados aos Anos Iniciais da educação básica, mais especificamente ao Ensino Fundamental. É nessa etapa que as crianças são introduzidas ao universo da leitura e da escrita, adquirindo as habilidades necessárias para se tornarem leitores proficientes e autônomos. De acordo com a resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, na Seção I, o Ensino Fundamental é organizado por dois ciclos contínuos. O parágrafo primeiro aponta que

§1º- O ciclo da alfabetização, formado pelo 1º e 2º ano, tem o foco no processo de alfabetização para garantir aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, permitindo, assim, seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções e o significado e uso das quatro operações matemáticas (Minas Gerais, 2021, Art. 33).

Já o 3º, 4º e 5º anos fazem parte do chamado ciclo complementar que tem por objetivo, além de concretizar as aprendizagens do ciclo anterior,

[...] ampliar as práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, ampliando a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, possibilitando ao estudante lidar com sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Minas Gerais, 2021, Art. 33).

Essa resolução ainda orienta no art. 35 sobre o papel da escola em promover e articular atividades de forma a garantir a alfabetização e o letramento visto que “são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos com sucesso”.

Para compreender as funções exercidas por um professor efetivo no Estado de Minas Gerais, a Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977, regulamenta no art. 13, institui que cabe ao professor:

a elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para o aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (Minas Gerais, 1977, Art. 13).

Diante desse olhar, temos a Escola Estadual Eurípedes Prazeres que está localizada no município de São Lourenço, no sul de Minas Gerais. Com uma população de 46.539 (IBGE, 2021), a cidade é uma das menores em extensão territorial do estado, não possuindo zona rural, apenas urbana.

A escola fica localizada em uma rua sem saída e possui um prédio padrão de construção de escolas do estado. Logo na entrada, temos um pequeno jardim. Nesse local, as crianças costumam aguardar pelas famílias no horário de saída. Para acessar o prédio existe uma escada e, ao lado, uma pequena rampa fora dos padrões de acessibilidade.

Ao entrar, temos acesso a parte administrativa do prédio como secretaria, sala da direção, supervisão, na qual acontecem as reuniões individualizadas e é possível resolver pendências de forma rápida e eficiente, além da sala do financeiro, sala de material e xerox, pequeno almoxarifado e banheiro.

Ainda no primeiro piso temos a biblioteca da escola, a qual tornou-se um espaço utilizado para vários fins, pois, além de guardar e realizar empréstimos de livros, também é utilizada para aulas de reforço e como espaço para as crianças que fazem uso do transporte escolar aguardem o início da aula e, ao término do horário escolar, esperarem o transporte para irem embora. Nessa sala ocorrem, ainda, as reuniões de módulo II, que são reuniões semanais de caráter coletivo entre os professores de educação básica, especialistas e direção com duração de até 2 horas. Em anos anteriores, o local acumulava livros antigos, deixando uma poluição visual e restringindo a possibilidade de uso. Apenas em 2022 foi organizada, mesmo que ainda de forma improvisada, de maneira a expor os livros e permitir que os alunos fizessem empréstimos e usufríssem do ambiente para leitura.

O espaço da cantina, no qual as crianças têm acesso a merenda escolar, é limpo e organizado e está integrado ao pátio, onde as crianças podem aproveitar para interagir com os colegas e lancharem ao mesmo tempo. Os recreios costumam ser agitados, com muita correria e brincadeiras. Os alunos podem usufruir de um espaço grande para se divertirem, além de um pequeno parquinho inaugurado em 2020. Os recreios são acompanhados pelo quadro de pessoal de forma organizada no início do ano. Diretora, supervisoras e professoras de biblioteca e eventual se revezam nos horários.

A quadra esportiva fica no fundo do terreno e é utilizada para as aulas de Educação Física e para a realização das festividades da escola. A escola conta, ainda, com duas salas de armazenamento de material esportivo. Há, também, dois banheiros e bebedouro. Por possuir cobertura apenas superior, a quadra esportiva exige limpeza constante visto que fica muito suja, além de molhar quando chove.

A sala dos professores compõe esse mesmo 1º pavimento. É um ambiente equipado para atender às necessidades da equipe pedagógica, possuindo geladeira, micro-ondas, computador, sofá, mesa, armários e bebedouros. Ao lado ficam os banheiros feminino e masculino para atender aos alunos.

Figura 1 – Foto da entrada da escola, mostrando a escada e a rampa



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 – Sala de informática e biblioteca



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 – Vista do pátio, ao fundo a entrada da escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Vista lateral com janelas das salas no 2º pavimento e ao fundo quadra, parquinho e almoxarifado



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5 – Quadra



Fonte: arquivo pessoal

No segundo pavimento temos 8 salas de aulas. Uma sala menor é utilizada para aulas de reforço e como brinquedoteca. No ano de 2022, apenas 5 salas eram

ocupadas no turno da manhã e 7 no turno da tarde. A outra sala é usada pelo período integral, ou seja, ocupada pelos dois turnos.

Para acessar esse andar, o prédio conta apenas com escada. Dessa forma, caso a escola receba algum aluno cadeirante, será necessário reativar uma sala que, atualmente, é utilizada como almoxarifado, a qual fica no pátio, próximo à cantina.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola possui uma diretora e duas supervisoras, uma para cada turno, sendo apenas a supervisora da tarde contratada. Já o corpo docente, de um total de 25 professores, 14 são efetivos e 11 contratados. O quadro 1 apresenta a distribuição de professores por etapa de ensino.

Quadro 1 – Distribuição de professores da EEEP por etapa de ensino

Etapa de ensino	Número de docentes
Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 1º ao 5º ano	14
Ensino Fundamental em Tempo Integral – 4º ano	4
AEE – Professor de apoio	3
Professor de Uso da Biblioteca	2
Professor Eventual	1
Professor Reforço Escolar	1

Fonte: PPP, 2022a.

Com relação à formação acadêmica da equipe, temos o quadro 2 com os dados.

Quadro 2 – Formação acadêmica da equipe pedagógica da EEEP

Nome	Formação
APM ⁹	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em: Gestão Escolar; Psicopedagogia.
ACA	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Inclusiva.
ACPNB	Licenciatura em Pedagogia e Segunda Licenciatura em Matemática; Especialização em Design Instrucional em EAD.
AMA	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Inclusiva.
BMDC	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.

⁹ Os nomes foram substituídos por siglas para preservar a identidade da equipe.

CRSB	Normal Superior; Especialização em: Gestão Escolar; Psicopedagogia; Educação Especial e Inclusiva.
DHS	Licenciatura em: Pedagogia; Educação Especial; Bacharelado em Biblioteconomia; Especialização em: Psicopedagogia e Educação inclusiva; Psicopedagogia Institucional; Educação Especial; Terapia Educacional; Ensino Religioso; Mestrado em Tecnologia da Educação.
FCC	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Inclusiva.
FJFC	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em: Gestão Escolar; Educação Especial e Inclusiva.
IAP	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Personal Trainer e Musculação.
JAA	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial e Inclusiva.
JCGBS	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar.
JPA	Licenciatura em História;
JNC	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva
LCP	Ensino Médio
LFCD	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Supervisão Pedagógica.
MDSM	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Psicomotricidade.
MSS	Normal Superior; Licenciatura em Matemática; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional;
MSMA	Normal Superior; Especialização em: Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento.
NNMO	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.
RMR	Licenciatura em Pedagogia; 2ª licenciatura em Educação Especial Especialização em Ciências da Religião
RCNF	Licenciatura em Letras
SNCA	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.
SFO	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em: Psicopedagogia; Educação Especial e Inclusiva.
TDR	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em: Gestão Escolar; Educação Especial e Inclusiva.

Fonte: PPP, 2022a.

Evidenciando a parte pedagógica da EEEP, precisamos observar que seu atendimento é exclusivo aos Anos Iniciais. No ano de 2022, apresentava 12 turmas, totalizando 241 alunos. No período da manhã são 3 turmas de 4º ano (sendo um integral) e 2 turmas de 5º ano com um total de 98 alunos. Já no turno da tarde, são 3 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º e 3º com 143 alunos.

O Nível Socioeconômico da escola é considerado médio alto, de acordo com o portal QEdu (QEdu, 2022). Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), respondidos pela escola anualmente.

No entanto, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da EEEP (PPP, 2022a), o qual realiza um diagnóstico da realidade da escola e da comunidade, mesmo o índice constando “médio alto”, o território onde a comunidade está inserida é de baixo poder aquisitivo, onde há famílias e crianças em vulnerabilidade. Isso certamente impacta na forma como o aluno vem estudar, pois, às vezes, ele encontra-se com fome, ou cansado porque dormiu mal, em consequência das condições de moradia. Temos uma grande parte de estudantes cadastrados no Programa Social do Governo que recebem o Auxílio Bolsa Família. De acordo com a base de dados da secretaria da E.E. Eurípedes Prazeres, cerca de 25% dos estudantes no ano de 2022 eram beneficiários desse programa.

Uma análise importante para entender como se dá o desempenho da EEEP pode ser feita por meio da avaliação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Vamos explorar os resultados das últimas edições do Proeb de Língua Portuguesa na tabela 1.

É notório na tabela 1 que a escola apresenta desempenho acima da média em comparação ao resultado estadual e da superintendência regional. Porém, quando contrastamos com as escolas da cidade, notamos que a EEEP está entre as últimas posições, conforme veremos na tabela 2.

Tabela 1 – Comparativo dos resultados do 5º ano do Ensino Fundamental no Proeb de Língua Portuguesa nos últimos três anos divididos pelo padrão de desempenho

Ano	Padrão de desempenho	Estado	SRE	EEEP
2018	Proficiência	222,1	226,3	239,7
	Baixo	8,8%	8,0%	8,8%
	Intermediário	25,3%	24,9%	19,1%
	Recomendado	35,0%	33,6%	23,5%
	Avançado	30,9%	33,6%	48,5%
2019	Proficiência	222,4	233,4	238,8
	Baixo	10,4%	3,8%	4,4%
	Intermediário	23,4%	19,2%	16,7%
	Recomendado	33,6%	39,4%	32,2%
	Avançado	32,6%	37,6%	46,7%
2021	Proficiência	215	219	218
	Baixo	12%	9%	6%
	Intermediário	27%	23%	26%
	Recomendado	35%	46%	48%
	Avançado	25%	22%	20%

Fonte: Minas Gerais (2023)

Para realizar uma investigação mais clara com o contexto escolar, será apresentado, também, um comparativo com os dados de todas as escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto da rede estadual quanto municipal.

Tabela 2 – Classificação do 5º ano do Ensino Fundamental por proficiência média do Proeb em Língua Portuguesa das escolas estaduais e municipais de São Lourenço em 2021

ESCOLAS	PROFICIÊNCIA MÉDIA
E.M. Ismael Junqueira de Souza	255
E.M. Frei Osmar Dirks	240
E.M. Coronel Manoel Dias Ferraz	238
E.E. Professor Antonio Magalhães Alves	229
E.M. Dona Ida Mascarenhas Lage	229
E.M. Melo Viana	220
E.M. Dr. Emílio Abdon Póvoa	219
E.E. Eurípedes Prazeres	218
E.M. Manoel Monteiro	210

Fonte: Minas Gerais (2023)

A situação apresentada na tabela 1 demonstra o momento preocupante em que a escola foco desta pesquisa se encontra comparada às outras escolas da cidade que atendem ao mesmo segmento.

Outra estatística que pode ser mais detalhada é o Saeb. Na próxima tabela podemos acompanhar os resultados no comparativo entre a EEEP com o município, o estado e o Brasil.

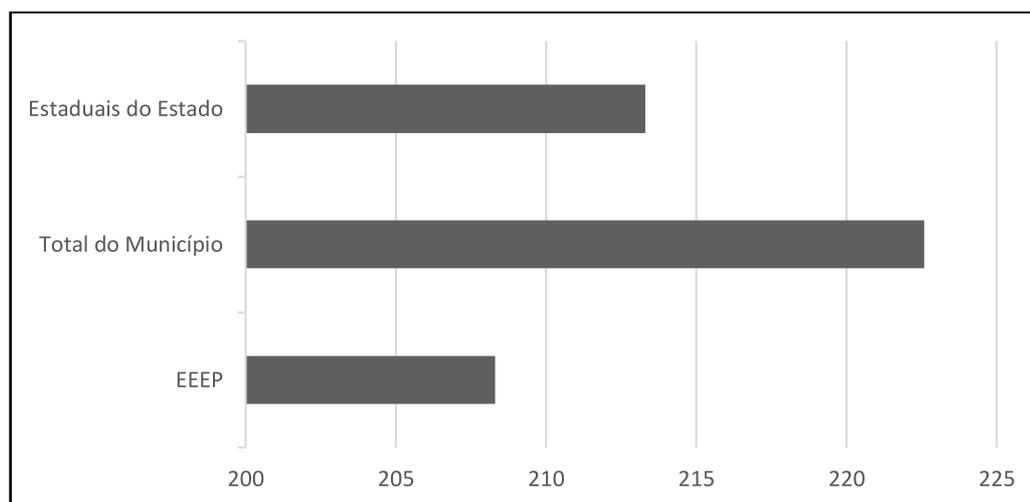
Tabela 3 – Classificação do 5º ano do Ensino Fundamental por nível em Língua Portuguesa do Saeb em 2017 e 2019

		Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
2017	Brasil	3,69	7,95	11,88	15,39	17,84	17,32	13,59	7,79	3,87	0,66
	Estado	2,65	5,97	9,55	13,60	17,28	18,55	16,04	10,11	5,24	1,01
	Município	0,20	1,70	3,17	12,57	19,50	17,82	25,23	11,13	6,54	2,14
	EEEP	0,00	1,18	6,86	13,66	12,54	21,47	30,63	6,80	5,68	1,18
2019	Brasil	3,20	7,90	12,32	15,90	18,24	17,29	13,25	7,56	3,47	0,87
	Estado	2,04	5,23	9,02	13,16	17,16	18,98	16,49	10,80	5,69	1,45
	Município	0,51	1,67	3,62	9,48	20,29	21,52	21,29	12,39	6,75	2,49
	EEEP	0,00	2,47	3,75	5,15	23,21	24,44	24,29	5,19	10,17	1,34

Fonte: Brasil (2023b)

Nessas edições temos um equilíbrio estatístico da escola no desempenho dos estudantes e equiparidade com o município. Já o gráfico 1 corresponde ao ano de 2021 do Saeb.

Gráfico 1 – Comparativo do 5º ano do Ensino Fundamental da média em Língua Portuguesa do Saeb em 2021



Fonte: Brasil (2023b)

Apesar de não ter sido publicada a classificação por nível no ano de 2021, percebemos uma queda nessa linha evolutiva do resultado que é uma pequena variação negativa em comparação às outras instâncias.

Temos outra variante nessa investigação que é o Ideb. A tabela 4 apresenta a evolução desse índice com foco nos dados da rede estadual.

Tabela 4 – Resultado do Ideb das últimas três edições em um comparativo entre a média do país, do estado e da escola

Ano	Ideb	Brasil	Estado	EEPP
2017	Resultado	6,0	6,5	7,2
	Meta Projetada	5,6	6,4	6,5
2019	Resultado	6,1	6,5	7,1
	Meta Projetada	5,9	6,6	6,7
2021	Resultado	5,9	6,0	5,9
	Meta Projetada	6,1	6,8	6,9

Fonte: QEdu (2023)

No entanto, apesar do bom desempenho no Ideb no comparativo com instâncias maiores que podemos acompanhar no quadro 2, quando isolamos o dado da aprendizagem que é utilizado para o cálculo, e é obtido através dos resultados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), temos um contraponto que merece destaque, conforme a tabela 5.

Tabela 5 – Cálculo do Ideb 2021 de todas as escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Lourenço

Escola	Aprendizagem	Fluxo	Ideb
E.M. Ismael Junqueira de Souza	7,42	0,89	6,6
E.M. Frei Osmar Dirks	6,73	0,99	6,6
E.M. Dona Ida Mascarenhas Lage	6,38	0,94	6,0
E.M. Melo Viana	6,27	0,94	5,9
E.M. Coronel Manoel Dias Ferraz	6,87	0,85	5,8
E.E. Eurípedes Prazeres	5,92	1	5,9
E.M. Dr. Emílio Abdon Póvoa	5,98	0,95	5,7
E.E. Professor Antonio Magalhães Alves	5,83	0,96	5,6
E.M. Manoel Monteiro	6,07	0,88	5,3

Fonte: QEdU (2023)

O desempenho comparativo da escola no resultado final somente é melhor devido ao fluxo, visto que não há casos de reprovação na escola. Se observarmos atentamente, a escola possui o 2º índice mais baixo de aprendizagem.

A ausência de reprovação na escola pode ser compreendida à luz da Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que orienta as instituições da rede estadual de Minas Gerais a organizarem o ensino fundamental em ciclos contínuos, especialmente nos anos iniciais. Essa normatização estabelece que a avaliação deve ter caráter diagnóstico, formativo e contínuo, priorizando a aprendizagem dos estudantes e a adoção de estratégias de recuperação paralela antes de qualquer medida de retenção. Nessa lógica, o fluxo escolar é mantido de forma a assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, respeitando os tempos e processos de cada aluno.

Além disso, o artigo 32 da LDB reforça que o ensino fundamental tem por objetivo garantir a formação básica do cidadão, promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender, mediante o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A lei indica que o processo de aprendizagem deve ser favorecido por uma proposta pedagógica inclusiva e eficaz, o que justifica a adoção de políticas que minimizam as reprovações, sobretudo nos ciclos iniciais, entendendo que o insucesso escolar não pode ser tratado apenas como responsabilidade do aluno.

Dessa forma, voltamos a atenção para a parte inicial desse caso de gestão cujo foco está nos estudantes que estão concluindo o ciclo complementar com defasagem de alfabetização e letramento.

Algo que chama atenção é o fato de que muitos dos alunos que chegaram ao 5º ano com essa defasagem já eram apontados com alguma dificuldade desde 2019 nos conselhos de classe, período em que deveriam concluir o ciclo de alfabetização. A Figura 6 é um recorte de um exemplo de ata no qual quatro dos alunos que foram indicados para algum tipo de atividade recuperadora em 2022, eram citados pela professora no 2º ano com dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática, e realizavam reforço ou recuperação paralela.

Figura 6 – Parte da Ata do Conselho de Classe da turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em 2019

CONSELHO DE CLASSE							
ESCOLA ESTADUAL EURÍPEDES PRAZERES							
Ano de Escolaridade: 2º Ano A		Turno: Tarde		Professora: [nome]			
Data: 11/07/2019		Aproveitamento geral da Turma no bimestre: () ótimo (X) muito					
ALUNOS	ALUNOS DESTAQUES		ALUNOS COM DIFICULDADES		ALUNOS NO REFORÇO OU RECUPERAÇÃO PARALELA		ALUNOS COM ATIV. DIFERENCIADA
	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
[nome suprimido]	X		X	X	X	X	
[nome suprimido]	X		X	X	X	X	
[nome suprimido]	X	X		X			
[nome suprimido]			X	X	X	X	
[nome suprimido]	X	X					
[nome suprimido]			X	X	X	X	

Fonte: Imagem registrada pela autora – imagem com nomes suprimidos.

No início do ano letivo, o primeiro contato entre os estudantes e a professora acontece durante as dinâmicas desenvolvidas na semana de acolhimento e boas-vindas. Em seguida, a fim de realizar uma verificação das habilidades e competências já consolidadas, é aplicada uma avaliação diagnóstica interna. Essa avaliação contempla todas as disciplinas e é desenvolvida pelas professoras com base nos conteúdos do ano anterior. Esse trabalho é realizado por toda a equipe docente a fim de levantar as principais habilidades já consolidadas pelos discentes, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, bem como sinalizar àquelas que precisam ser retomadas com o intuito de cumprir a legislação e garantir o avanço necessário para encerrar os Anos Iniciais.

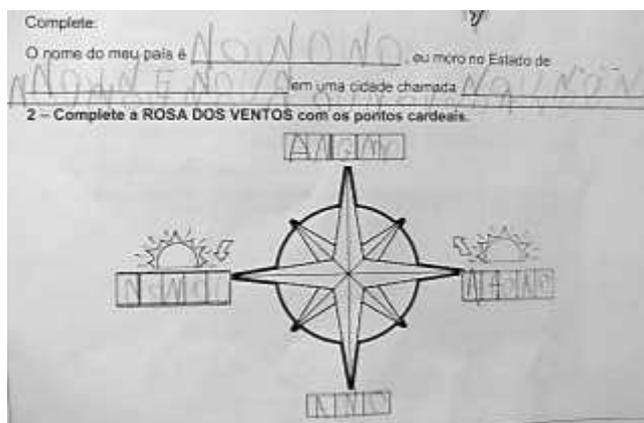
Frente aos resultados, a professora do ano vigente, juntamente com a supervisão, realiza uma análise do desempenho individual associado ao conselho de classe do ano anterior. Dessa forma, é possível explorar o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, comparar o resultado dessa avaliação diagnóstica inicial com o resultado final do aluno no ano anterior. Nessa análise, é comum encontrar semelhança nos nomes citados nos conselhos como preocupantes com os nomes dos alunos que apresentam resultados mais baixos na diagnóstica interna inicial.

Um exemplo que demonstra o fato retratado é a avaliação de Geografia do aluno A.R¹⁰. Como mostra a figura 7, as respostas dadas são condizentes com nível pré-silábico. Ferreiro (2011) descreve como “escrita com letras convencionais, mas sem diferenciações”.

Outras atividades realizadas em sala também auxiliam nessa análise inicial e, sempre que necessário, a professora realiza pequenas intervenções individuais para avaliar mais de perto cada situação.

¹⁰ As atividades dos alunos aqui apresentadas foram realizadas e cedidas pelas professoras regentes de turma e professora para uso da biblioteca, de alunos dos 4º e 5º anos, aplicadas no início do ano letivo.

Figura 7 – Avaliação diagnóstica inicial de Geografia do aluno A.R. do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais



Fonte: Imagem registrada pela autora

Além das avaliações diagnósticas do início do ano, há também as avaliações bimestrais, as quais reforçam as impressões do início do ano. Após aproximadamente dois meses de aula, os alunos são submetidos a uma avaliação elaborada pelo docente de acordo com conteúdos ministrados ao longo desse período.

Outro ponto preocupante se dá em relação aos alunos que, mesmo lendo e escrevendo, não possuem entendimento das questões e necessitam de auxílio constante para a realização das atividades.

O déficit na alfabetização e autonomia para realizar as atividades acabam prejudicando o desempenho dos discentes em todas as disciplinas.

Emília Ferreiro (2011) discute a construção do conhecimento da linguagem escrita e o processo de alfabetização. Ela chama atenção para a importância de não apenas ensinar as crianças a decodificar as palavras, mas, também, a compreender o sentido das mensagens escritas. Segundo a autora, é necessário trabalhar a consciência fonológica e a compreensão de texto de forma integrada para que as crianças se tornem leitores proficientes.

De maneira semelhante, Paulo Freire (2022) aborda a necessidade de empoderar os estudantes para que se tornem sujeitos críticos e capazes de exercer autonomia no processo de aprendizagem. Ele defende que o domínio da leitura e escrita é um elemento fundamental para o exercício da cidadania, e essa competência deve ser desenvolvida de forma crítica e reflexiva.

Após essas análises, foi apontado que, 25 dos 98 alunos, entre o 4º e 5º anos, encontravam-se com defasagem de leitura e escrita, havendo necessidade de ajuda constante para a realização das atividades.

Nesse ponto, já temos um problema que desperta atenção pelo alto número de alunos representados nesse recorte.

De acordo com o PPP (2022a), na Escola Estadual Eurípedes Prazeres, para além do que é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são realizadas ações que compõem o “Fortalecimento da Aprendizagem”, que visam contribuir para a formação dos estudantes, reduzindo desigualdades na aprendizagem. Dentre as atividades, destaca-se: Escola Acolhedora; sábados letivos; reforço escolar e intervenção pedagógica.

A Escola Acolhedora se desenvolve ao longo de todo o ano letivo. Nesta ação, a escola busca promover um acolhimento inicial e contínuo aos seus alunos, funcionários e comunidade escolar durante todo o ano letivo. Esse acolhimento vai além da simples recepção e integração dos estudantes à escola. Ele busca estabelecer laços emocionais e fortalecer os vínculos entre todos os membros da comunidade escolar. No início do ano, a escola realiza atividades específicas de integração, como visitas guiadas, apresentação dos professores e funcionários, reuniões com os pais, entre outras ações, para que os alunos se sintam acolhidos e confortáveis em seu novo ambiente escolar. Ao longo do ano, atividades e estratégias para fortalecer continuamente os laços incluem momentos de diálogo, rodas de conversa com palestras, por exemplo.

Os “sábados letivos” é outra ação focada em temáticas interdisciplinares multiculturais, de fomento à arte e a ciência, visando construir possibilidades de interação entre a comunidade escolar, troca de experiências, fortalecimento de vínculos, dentre outras experiências, contribuindo de forma significativa e prazerosa para o cumprimento das dez competências gerais do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

A escola trabalha com o programa “GIDE AVANÇADA – Gestão para Resultados Pedagógicos”, que visa atingir metas da atividade-fim, processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo o foco em resultados e fortalecendo o espírito em equipe. A gestão para resultados pedagógicos permite identificar e resolver os problemas educacionais, focando nas causas fundamentais, por meio de ferramentas

gerenciais. A GIDE foi implantada no ano de 2020, no modelo Regime especial de aulas não presenciais (REANP) em decorrência da pandemia. No ano de 2021, a GIDE também seguiu no modelo REANP, tendo auxiliado a Escola na melhoria dos resultados de desempenho e na busca ativa dos alunos. Atualmente, o programa está sendo desenvolvido de forma presencial (PPP, 2022a).

A intervenção pedagógica é realizada uma vez por semana, elaborada pelo professor regente de turma. A construção da intervenção é feita de acordo com um diagnóstico a respeito da aprendizagem dos alunos e também se baseia nas notas dos bimestres anteriores. As atividades são preparadas com base nos objetivos de conhecimentos e habilidades que ainda não foram consolidadas pelo educando, conforme o art. 92 da resolução 4692/21, de forma a garantir, no ano em curso, estratégias de intervenção pedagógica para atendimento aos estudantes que ainda apresentam defasagens na(s) habilidade(s) do(s) componente(s) curricular(es) do ano anterior, visando a um desenvolvimento na aprendizagem do aluno.

Ainda em 2021, houve a necessidade de implementar o reforço escolar de duas maneiras diferentes, sendo os alunos separados de acordo com nível de aprendizagem: não alfabetizados e alfabetizados com baixo desempenho. Utilizando como base de observação o conselho de classe do ano anterior, as professoras iniciaram as primeiras atividades diagnósticas no decorrer das primeiras semanas de aula. Após reunir os resultados dessas atividades, a supervisora pedagógica realizou uma atividade de leitura e interpretação com todos os alunos a fim de corroborar com as evidências coletadas pelas regentes. Dessa forma ficou definido o plano de ação inicial.

Divididos em 3 grupos de acordo com o nível de dificuldade, a professora para uso da biblioteca (PEUB) realiza atividades de alfabetização com 13,26% dos alunos do turno. Essas aulas acontecem de 2 a 3 vezes por semana, por grupo, com atividades do componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática, e são contemplados conteúdos do ciclo de alfabetização básica.

Há, também, um atendimento de reforço escolar no extraclasse, exclusivo com alunos do 5º ano. Quatro vezes por semana, de terça a sexta, após o término do horário regular, das 11h50 às 12h40 (6º horário), 27,9% dos discentes alfabetizados, porém com desempenho abaixo do esperado, recebem aulas ministradas por uma professora contratada dos componentes curriculares, Língua Portuguesa e

Matemática, trabalhando com os alunos em cima das habilidades que ainda não foram consolidadas, por meio de metodologias ativas¹¹. É também realizado um diagnóstico dos alunos, através de uma avaliação, a fim de que o trabalho realizado no reforço escolar esteja coerente com o nível que o aluno se encontra.

Não há alunos que fazem parte das duas estratégias de propostas de atendimento. Isso significa que dos 98 alunos do turno da manhã, 25,51% estão recebendo aulas complementares.

Isso demonstra que, apesar de algumas medidas terem sido tomadas ao longo dos últimos anos, não podemos apontar apenas a pandemia como geradora do problema.

O fato é que, mesmo com aulas de reforço, não observamos avanço por parte de alguns alunos dentro das metodologias aplicadas pela escola, visto que nos conselhos de classe dos anos subsequentes, grande parte dos nomes de estudantes citados eram recorrentes, levando assim a autora deste trabalho a apontar sobre a relevância de uma investigação mais detalhada para entender quais as reais necessidades da escola, a fim de elaborar novas propostas pedagógicas.

Todavia, durante este movimento de investigação para esta pesquisa, a escola recém-apresentada, passou pelo processo de adesão ao Projeto Mãos Dadas.

Em consonância com o art. 211 da Constituição Federal e art.10, II da Lei de Diretrizes e Bases, o Projeto Mãos Dadas ampliou os investimentos a fim de angariar a adesão de mais municípios na transferência da administração dos Anos Iniciais.

Através da Resolução SEE nº 4.583/2021 o projeto

tem como propósito a cooperação entre o Estado e municípios, priorizando o atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal. Dessa forma é feita a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, transferindo a responsabilidade pela gestão dessas escolas para os municípios, a fim de melhorar a qualidade do

¹¹ As metodologias ativas são estratégias que colocam o aluno no centro do processo educativo, exigindo sua participação ativa na construção do conhecimento. Entre essas metodologias destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, as rodas de conversa e os debates mediadores. BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rica-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf.

ensino e garantir uma educação mais eficiente para os alunos (Minas Gerais, 2021).

Com o intuito de atender a essa demanda, desde 2020, a prefeitura municipal de São Lourenço começou a receber propostas da SRE – Caxambu a fim de articular o processo mais conhecido como “municipalização” da EEEP.

Com o passar desses anos, reuniões e audiências públicas foram realizadas até que, em julho de 2023, os vereadores da cidade votaram favoráveis ao projeto apresentado pelo prefeito a fim de absorver a escola.

Diante desse novo cenário, em que a escola base de sustentação desta pesquisa traz à luz alunos com defasagem em alfabetização e letramento, ampliamos o olhar para outra escola da cidade, a qual recebe os/as estudantes, conforme será detalhado a seguir.

2.3.2 Os Anos Finais do Ensino Fundamental: Escola Estadual Doutor Humberto Sanches

A Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS) é a maior da rede na cidade. Seu início se deu quando, entre 1960 e 1963, algumas professoras primárias, integrantes do quadro efetivo de um grupo escolar na cidade, enfrentaram o desafio de trazer as crianças que não frequentavam a escola na favela Morro do Santo Cruzeiro. Diante das dificuldades de levá-las à escola, decidiram que a escola deveria ir até elas.

Após inúmeros esforços, liderados por Frei Osmar Dirks, conseguiram obter um prédio abandonado, o antigo hospital, que confrontava com a favela e era adequado para abrigar a escola. O Secretário da Educação de Minas Gerais na época, Senhor Faria Tavares, aprovou o plano e elogiou o projeto. Com o apoio do Secretário, o Decreto Lei nº. 7.636, publicado em 30 de maio de 1964, criou as Escolas Reunidas Dr. Humberto Sanches.

Inicialmente, a escola enfrentou desafios, incluindo falta de mobiliário adequado, mas se adaptou. A solução foi unir as classes do Externato São Francisco, que era uma escola particular com alunos de alto nível socioeconômico, às Escolas Reunidas. Os pais dos alunos do Externato passaram a contribuir para a escola recém-fundada.

O Secretário da Educação na época aceitou e aprovou o plano, e o Decreto Lei nº. 7.685, de 25 de junho de 1964, transformou as Escolas Reunidas no Grupo Escolar Dr. Humberto Sanches, pois o número de matrículas havia aumentado. A partir daí, a escola começou a atender não apenas a favela, mas toda São Lourenço.

De acordo com o PPP (2022b), a escola expandiu seus cursos ao longo dos anos, oferecendo o curso complementar e, posteriormente, as séries do Ensino Médio. Em 1980, inaugurou um novo prédio no atual endereço após a doação de um terreno pela prefeitura. Em 1994, com a municipalização das turmas da Pré-Escola, o Ensino Médio foi implantado, tornando-se uma instituição de referência em educação na região.

Ao longo dos anos, a escola teve uma série de diretores, todos comprometidos com a qualidade da educação. A Escola Estadual Dr. Humberto Sanches sempre foi pioneira na implementação de políticas públicas em educação em Minas Gerais, tornando-se um ponto de referência para o município de São Lourenço e região (PPP, 2022b).

Os bons índices e a localização da escola na cidade fazem com que a instituição permaneça como a maior em São Lourenço. Atualmente, atende aos anos Finais do Ensino Fundamental, tendo um total de 454 estudantes nesse segmento, e no Ensino Médio 557 alunos. Conta, ainda, com 54 docentes.

Na área da escola, existem duas bibliotecas disponíveis para a comunidade, consideradas em boas condições e são utilizadas pelos alunos com uma frequência média. Há espaços públicos adequados para atividades esportivas e de lazer, e os alunos os utilizam com uma frequência satisfatória, de acordo com a escola. No entanto, não há acesso público à internet devido à falta de instalações apropriadas, equipamentos e regulamentação clara que permita o acesso por meios próprios. Além disso, a comunidade não possui um espaço público para atividades culturais. O bairro tem duas Unidades Básicas de Saúde (UBS) que a escola considera em boas condições.

Em seus marcos, de acordo com o PPP (2022b), destaca o compromisso com uma gestão democrática ativa, buscando a integração do conhecimento científico com a experiência empírica da comunidade e do terceiro setor. Seu objetivo é formar cidadãos críticos, conscientes e empreendedores, promovendo o desenvolvimento integral e a preparação para a cidadania e a qualificação profissional.

A escola valoriza princípios como a autonomia pessoal e coletiva, discernimento, respeito às diferenças, solidariedade, responsabilidade, ética, cidadania e melhoria contínua. Também enfatiza a importância da participação da família no processo educacional, responsabilidade socioambiental, uso de tecnologias como ferramentas de aprendizado e excelência na qualidade pedagógica, com profissionais capacitados para estimular o pleno desenvolvimento dos alunos nos pilares do aprender a conhecer, fazer, conviver e ser (PPP, 2022b).

Em termos filosóficos, bem como fica claro no PPP (2022b), acredita que uma sociedade em construção almejada pela escola é aquela em que a família e os responsáveis participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, buscando a transformação e conscientização do papel social dos educandos. A escola visa formar cidadãos que compreendam seu papel na sociedade, estimulando o pensamento crítico, a conscientização de deveres e obrigações, bem como promovendo a autonomia e o autoconhecimento.

O mesmo documento ainda demonstra que a escola atua como um elo social, agregando conhecimento e preparando os alunos para os desafios da vida. Para isso, adota um novo currículo que enfatiza a construção do conteúdo de forma contextualizada, concreta e criativa, valorizando a afetividade e uma convivência social mais harmoniosa.

Além disso, deseja uma metodologia de ensino flexível, onde os professores tenham liberdade para adaptar o ensino aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos. Isso inclui a definição de objetivos claros, a promoção da participação de todos os alunos, o envolvimento ativo dos estudantes no processo educacional e a criação de atividades desafiadoras que atendam às diferentes formas de aprendizado e habilidades individuais. A escola valoriza o uso de recursos tecnológicos como ferramentas para adquirir novos conhecimentos e a abordagem do ensino de maneira contextualizada e problematizada (PPP, 2022b).

Conforme já mencionado anteriormente, a inclusão da EEHS neste estudo de caso se deve ao fato de que ela recebe os estudantes provenientes da EEEP. Portanto, é importante destacar a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais nesta escola.

Os estudantes são encaminhados para a EEHS com base em critérios de zoneamento residencial. Porém, não há informações pedagógicas disponíveis sobre

esses estudantes, o que resulta em um critério de enturmação baseado exclusivamente na aleatoriedade. Após algumas semanas, os professores podem fazer ajustes conforme necessário, desde que haja concordância de todo o corpo docente.

É importante destacar que a escola adota critérios que buscam equilibrar os diferentes perfis dos/das estudantes em todas as turmas, considerando aspectos como desempenho escolar, comportamento, socialização e necessidades específicas. O objetivo é formar grupos heterogêneos e equilibrados, evitando a concentração de estudantes com altas ou baixas defasagens em uma mesma turma. Os ajustes mencionados são realizados em comum acordo pelos professores, com base nas observações iniciais e visando o melhor aproveitamento pedagógico e convivência escolar.

A fim de compreender melhor essa realidade, é relevante analisar os resultados das principais avaliações externas dos últimos anos.

Iniciaremos com as avaliações formativas que foram aplicadas a partir de 2021 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nos estudantes da rede. A prova não tem como objetivo a atribuição de notas, mas serve como um importante instrumento para identificar as dificuldades de aprendizagem que precisam ser superadas pelos alunos e orientar o trabalho pedagógico dos professores. Ao longo desses 4 anos, houve algumas mudanças em relação a quantidade de avaliações aplicadas, mas basicamente temos uma avaliação diagnóstica realizada no início ano (dentro do 1º bimestre) e outras intermediárias.

Para tanto, a primeira análise apresentada na tabela 6 é das avaliações formativas aplicadas no 6º ano em 2021. Vale aqui ressaltar que grande parte dos alunos realizaram as avaliações em casa devido a pandemia de Covid-19.

Em 2021, os alunos apresentaram um bom desempenho, com participação superior a 80% nas avaliações. Contudo, em 2022, já a partir da 1ª avaliação trimestral, foi possível observar uma queda nos resultados, indicando uma mudança no padrão de aprendizagem dos estudantes. Essa alteração pode ser visualizada na Tabela 7, que apresenta os dados comparativos do desempenho ao longo do ano.

Tabela 6 – Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2021

Avaliação Formativa	Padrão de desempenho	REDE	EEHS
Diagnóstica	Muito Baixo	4	3
	Baixo	16	11
	Médio	30	28
	Alto	49	58
1ª trimestral	Muito Baixo	6	2
	Baixo	14	9
	Médio	31	35
	Alto	49	54
2ª trimestral	Muito Baixo	7	1
	Baixo	15	3
	Médio	21	24
	Alto	58	72

Fonte: Minas Gerais (2023)

Tabela 7 – Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2022

Avaliação Formativa	Padrão de desempenho	REDE	EEHS
Diagnóstica	Muito Baixo	7	7
	Baixo	29	20
	Médio	32	23
	Alto	32	50
1ª trimestral	Muito Baixo	7	20
	Baixo	24	36
	Médio	31	22
	Alto	38	22
2ª trimestral	Muito Baixo	11	26
	Baixo	31	50
	Médio	28	17
	Alto	30	7

Fonte: Minas Gerais (2023)

Os dados indicam uma melhoria geral no desempenho dos alunos entre 2021 e 2022, evidenciada pela redução na porcentagem de alunos classificados como "Baixo" e o aumento na categoria "Alto". A estabilidade na categoria "Médio" sugere que, enquanto alguns alunos estão progredindo para níveis mais altos, outros permanecem na mesma faixa de desempenho. No entanto, a manutenção de 7% de alunos na categoria "Muito Baixo" ainda é uma preocupação significativa. A escola deve continuar a implementar estratégias focadas no suporte a esses alunos para garantir que eles também possam progredir.

A partir de 2023 houve duas modificações na avaliação formativa conforme a tabela 8. A primeira é que passou a ser aplicada apenas uma diagnóstica e outra intermediária. Outra mudança foi a nomenclatura no padrão de desempenho.

Tabela 8 – Desempenho, em porcentagem, do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS nas avaliações formativas de 2023

Avaliação Formativa	Padrão de desempenho	REDE	EEHS
Diagnóstica	Defasagem	29	56
	Aprendizagem Intermediário	33	18
	Aprendizado Adequado	39	26
Intermediária	Defasagem	37	37
	Aprendizagem Intermediário	24	20
	Aprendizado Adequado	39	43

Fonte: Minas Gerais (2023)

O comparativo entre os dados de 2021 e 2022 revela um progresso positivo no desempenho dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da EEHS, com uma diminuição na porcentagem de alunos em níveis de baixo desempenho e um aumento naqueles com desempenho alto. No entanto, a estabilidade em algumas categorias e a persistência de alunos em dificuldades indicam que ainda há espaço para melhorias

e intervenções pedagógicas. A análise contínua e a adaptação das estratégias de ensino serão essenciais para sustentar e ampliar esses avanços.

A categoria "Defasagem" em 2023 (37%) sugere que ainda há um número significativo de alunos que precisam de apoio adicional.

Outro importante desempenho que podemos acompanhar se dá através do resultado do Proeb do 9º ano do Ensino Fundamental conforme a tabela 9. Isso porque essa avaliação, apesar de não ser aplicada nos estudantes nesse período de transição entre os anos iniciais e finais, auxilia na observação do desempenho dos alunos ao longo do tempo, se mostrando relevante uma vez que destaca a importância das avaliações externas na compreensão e no acompanhamento da defasagem de alfabetização e letramento.

Tabela 9 – Resultado do Proeb do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da EEHS nos últimos três anos dividido por padrão de desempenho

Ano	Padrão de desempenho	Estado	SRE	EEHS
2019	Proficiência	246	246	246
	Baixo	21%	21%	24%
	Intermediário	46%	46%	36%
	Recomendado	27%	27%	35%
	Avançado	5%	5%	5%
2021	Proficiência	248	251	261
	Baixo	20%	18%	9%
	Intermediário	49%	49%	56%
	Recomendado	26%	28%	25%
	Avançado	5%	5%	9%
2022	Proficiência	241	244	246
	Baixo	24%	22%	20%
	Intermediário	48%	48%	50%
	Recomendado	24%	24%	22%
	Avançado	4%	5%	9%

Fonte: Minas Gerais (2023)

Mesmo que a avaliação não ocorra durante a transição, os dados obtidos são essenciais para a análise do desempenho dos alunos e para a implementação de estratégias que visem a superação das dificuldades identificadas.

A análise dos dados da Tabela 9 revela um panorama misto para a EEHS em relação ao desempenho em Língua Portuguesa. A escola demonstrou melhorias significativas entre 2019 e 2021, especialmente na redução do número de alunos com baixo desempenho. No entanto, a queda em 2022 e a estagnação em alguns padrões de desempenho indicam que a escola deve continuar a monitorar e ajustar suas estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos possam progredir e alcançar níveis adequados de alfabetização e letramento. Conforme foi dito anteriormente neste trabalho, é preciso considerar, na leitura desses resultados, o fato de que os alunos realizaram as avaliações em casa durante a pandemia de Covid19. A continuidade das intervenções e a análise dos fatores que impactam o desempenho são essenciais para sustentar e melhorar os resultados educacionais.

Além da avaliação estadual acima, temos a participação também na avaliação nacional para análise. Dessa forma a tabela 10 mostra os resultados no Saeb.

Tabela 10 – Resultado do Saeb do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEHS nas últimas três edições em um comparativo entre a média nacional estadual

Ano	Brasil	Estado	EEHS
2017	254,32	254,53	268,84
2019	256,05	256,33	263,48
2021	256,02	256,78	271,97

Fonte: QEdu (2023)

A análise dos dados da Tabela 10 revela que a EEHS teve um desempenho notável em 2021, superando as médias nacional e estadual. No entanto, precisamos ressaltar que nesse período os alunos realizaram as avaliações em casa devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Já em sala de aula em 2022, houve uma queda na proficiência que pode ser um reflexo de desafios enfrentados

durante a transição de métodos de ensino, especialmente considerando o impacto da pandemia, que afetou a continuidade e a qualidade do aprendizado.

Nesse comparativo da tabela 11, temos o desempenho da escola no Ideb nos âmbitos nacional e estadual.

Tabela 11 – Resultado do Ideb do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEHS nas últimas três edições em um comparativo entre a média nacional e estadual

Ano	Ideb	Brasil	Estado	EEHS
2017	Resultado	4,5	4,4	5,1
	Meta Projetada	4,8	5,1	5,4
2019	Resultado	4,7	4,6	4,8
	Meta Projetada	5,1	5,3	5,6
2021	Resultado	5,0	5,0	5,2
	Meta Projetada	5,3	5,6	5,9

Fonte: QEdU (2023)

A análise dos dados da Tabela 11 revela que a EEHS teve um desempenho notável em 2017 e 2021, superando as médias nacional e estadual. A leve queda em 2019 destaca a importância de monitorar continuamente a qualidade do ensino e implementar intervenções quando necessário. Em 2021, observou-se uma recuperação nos resultados; no entanto, é importante considerar que as avaliações desse ano foram aplicadas de forma remota, devido à pandemia da COVID-19, o que pode ter influenciado os dados. Ainda assim, os resultados sinalizam o esforço da escola em manter o vínculo pedagógico e investir na qualidade da aprendizagem, mesmo em um cenário atípico.

Embora os dados apresentados revelem que a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches não apresenta desempenhos inferiores às médias nacional ou estadual, a análise mais detalhada do contexto educacional revela um desafio oculto: a presença significativa de estudantes que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental com defasagens importantes em leitura e escrita. Portanto, o caso de gestão aqui investigado se justifica justamente por buscar evidenciar essas lacunas internas, muitas vezes invisíveis aos grandes indicadores, mas perceptíveis pelas

equipes escolares e refletidas nas dificuldades de consolidação da alfabetização e do letramento.

Diante de todos os contextos e informações aqui apresentados, os quais nos auxiliam a compreender o caso de gestão em estudo, partimos para o capítulo analítico, cuja finalidade se dá em aprofundar a compreensão do caso. Finalizada a exposição do caso de gestão, contexto, dados e evidências, seguimos para o terceiro capítulo, em que apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos, além da análise dos dados gerados por meio de entrevistas e roda de conversa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DOS DESAFIOS DA MUDANÇA DE CICLO DOS ALUNOS QUE CHEGAM NÃO ALFABETIZADOS AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No capítulo anterior apresentamos o contexto das ações voltadas à alfabetização no âmbito nacional e na rede estadual de Minas Gerais, bem como nas escolas da rede na cidade de São Lourenço. Observamos como se configuram as políticas e programas nas etapas de ensino que abrangem o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais, em atenção especial à defasagem da alfabetização na transição entre ciclos do Ensino Fundamental o qual apresenta diversos desafios para os alunos.

À luz das questões previamente abordadas neste estudo de caso, relacionadas ao desafio da transição dos alunos com defasagem de alfabetização do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual da cidade, temos como objetivo neste capítulo analisar as ações desenvolvidas pela escola Estadual Doutor Humberto Sanches, que contribuem para sanar a defasagem na alfabetização e no letramento dos/das estudantes.

Para alcançar esse propósito, organizamos este capítulo em três seções: na primeira, apresentamos o embasamento teórico que aborda a temática da alfabetização e letramento, além de demonstrar os desafios da transição entre os segmentos e a formação dos docentes. Reconhecemos que a continuidade dos conteúdos curriculares desempenha um papel crucial no êxito da aprendizagem.

Para isso, discutimos conceitos teóricos acerca da alfabetização e do letramento uma vez que são objetivos deste trabalho investigar as lacunas entre os anos, relativas a esses processos, e propor soluções para minimizá-las.

Abordamos, ainda, questões relativas à formação continuada de professores, pois defendemos neste espaço que, para que haja uma transição harmônica e assim se possa traçar ações concretas, é necessário, primeiramente, capacitar os docentes.

Na segunda seção, detalhamos a metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados, descrevendo os procedimentos adotados para a coleta de dados, incluindo uma roda de conversa realizada com os professores da instituição em estudo, juntamente com entrevista junto ao diretor e especialista em educação básica.

Finalmente, na última seção deste capítulo, procedemos à análise dos dados obtidos, por meio dos instrumentos de coleta desta pesquisa. Almejamos que as informações e resultados coletados possam contribuir para a formulação de Plano de Ação Educacional (PAE) o qual poderá colaborar para minimizar os desafios educacionais semelhantes aos identificados nesta pesquisa.

3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES

Nesta seção, buscamos tecer uma discussão acerca do processo de mudança dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como apontar como esse momento pode ser desafiador para a equipe pedagógica a qual recebe alunos que passam por essa fase ainda com defasagem de alfabetização.

A dificuldade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pode resultar, de maneira geral, em lacunas no aprendizado dos estudantes. Soares (2004) discute que a dificuldade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está diretamente relacionada ao que ela denomina "desinvenção da alfabetização" (Soares, 2004, p.11), referindo-se à perda de especificidade do processo de alfabetização ao longo do tempo. Essa perda de foco, segundo a autora, pode contribuir para o fracasso na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras, resultando em lacunas significativas no aprendizado dos estudantes. Ela enfatiza que a alfabetização deve ser entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, sendo crucial que ocorra em um contexto de letramento, onde os alunos participem de práticas sociais de leitura e escrita.

Consideramos essencial compreender que todo indivíduo já está imerso no universo da leitura e escrita mesmo antes de iniciar sua jornada escolar (Soares e Batista, 2005). Contudo, como aponta Freire (2022), nota-se uma lacuna entre a escola e o ambiente do aluno, como se este adentrasse a instituição desprovido de qualquer conhecimento prévio da língua.

Se essa situação é difícil para o professor regente de turma dos Anos Iniciais que passam todo o período responsável pelo aluno, torna-se ainda mais complexo para os professores regentes de aula dos Anos Finais, que por vezes encontram com o aluno por 50 minutos no dia.

Simultaneamente, entendemos que a equipe gestora tem um importante papel no momento em que recebe esses alunos e precisa desenvolver ações efetivas para sanar essas dificuldades oriundas dos Anos Iniciais. Todas as políticas públicas norteadoras precisam ser expostas e debatidas para que as estratégias sejam traçadas.

Diante do exposto, realizaremos o levantamento teórico sobre alfabetização e letramento, bem como exploraremos o processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva do professor especialista.

3.1.1. Alfabetização e letramento

Há bastante tempo, temos debatido a questão da alfabetização no país. Ferraro (2014) destaca que o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a alfabetização no Brasil enfrentou obstáculos ao longo da história na garantia do direito à educação e na promoção da alfabetização.

Ferraro (2014, p. 84) aponta que os problemas mal compreendidos referentes à alfabetização no país persistem até os dias atuais, citando a expressão "erradicação do analfabetismo" em documentos como o Projeto de Lei sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020, o que demonstra a necessidade contínua de repensar as abordagens educacionais no país.

Consideramos que a alfabetização, além de ser uma habilidade essencial, é um marco significativo no desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças. Esse processo vai muito além do simples ato de decodificar letras; ele representa a aquisição de ferramentas fundamentais para a compreensão do mundo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a capacidade de expressão por meio da linguagem escrita.

Esses são aspectos defendido por Soares e Batista (2005, p. 24), quando apontam que a alfabetização, que compreende o ensino e a aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica, é intrinsecamente vinculada às capacidades motoras e cognitivas dos aprendizes. A maestria desse sistema de representação linguística exige não apenas a compreensão de suas propriedades distintas em relação a outros sistemas, como o desenho, mas também a automatização das relações entre o que é escrito e sua representação.

Nesse processo, entendemos que as habilidades motoras desempenham um papel crucial, envolvendo não apenas a direção correta da escrita na página, mas também a competência no uso de diversos instrumentos de escrita. Além disso, consideramos as capacidades cognitivas essenciais para a aprendizagem de posturas corporais adequadas durante as atividades de leitura e escrita, bem como para o desenvolvimento da caligrafia. Assim, a alfabetização se revela como um processo integral que une o entendimento do sistema de escrita com a proficiência nas habilidades motoras e cognitivas necessárias para sua aplicação eficaz.

A luz de Ferreiro e Teberosky (1986), reconhecemos que a alfabetização é um tema muito debatido no campo da educação e a abordagem psicogenética da linguagem escrita surge com o propósito de transcender a visão convencional da alfabetização.

Soares e Batista (2005) contribuem para esta discussão ao afirmarem que a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem que envolve a aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever. É o momento em que a criança ou o adulto aprende a decodificar os símbolos da escrita, associando-os aos sons da língua e compreendendo seu significado.

Soares (2004) aponta a relevância da teoria da psicogênese a qual

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (Soares, 2004, p. 10 e 11).

Soares e Batista (2005), no contexto da escrita alfabética, afirmam que a alfabetização envolve o domínio dos grafemas, que são as letras ou combinações de

letras que representam os sons da língua. É por meio desse domínio que se torna possível a leitura e a escrita de palavras, frases e texto. Consideramos que a alfabetização não se limita apenas ao aspecto técnico de decodificar e codificar os símbolos da escrita, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos. É por meio da alfabetização que adquirimos a capacidade de compreender e interpretar diferentes tipos de textos, bem como de expressar ideias e sentimentos por escrito.

Ressaltamos que, de acordo com Soares e Batista (2005), a alfabetização não se restringe apenas à fase inicial da educação, mas é um processo contínuo e progressivo ao longo da vida. À medida que se avança na escolaridade, a alfabetização se aprofunda e se amplia, permitindo o acesso a conhecimentos mais complexos e a uma maior autonomia na leitura e na escrita.

Soares (2016) apresenta a ideia de que a alfabetização é um processo que envolve o aprendizado do sistema de escrita, ou seja, das relações entre os sons da fala e as letras que os representam. Ela destaca que a alfabetização é uma etapa importante na aprendizagem da leitura e escrita, mas não deve ser confundida com o conceito mais amplo de letramento, que envolve não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas, também, as práticas sociais em que essas habilidades são utilizadas. A confusão entre os conceitos de letramento e alfabetização pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

Vale lembrar “que uma criança não saiba ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 39).

Diversos autores se dedicam à pesquisa e à proposição de métodos para identificar em qual estágio de alfabetização uma criança se encontra. Neste estudo, abordaremos a proposta apresentada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conforme delineados em seu livro "Psicogênese da Língua Escrita".

No primeiro nível, Soares (2016) resume que é possível distinguir entre as duas formas fundamentais de representação gráfica, ou seja, desenho e escrita, envolvendo o uso de grafismos que imitam as formas essenciais da escrita. Quando o modelo é a escrita cursiva, é comum observar linhas onduladas, também conhecidas como garatujas. Se o padrão for a escrita impressa, é notável o reconhecimento de linhas curvas e retas, ou uma combinação entre elas.

Além disso, a criança, ao passar por essa fase, demonstra compreensão de duas características fundamentais do sistema de escrita: “arbitrariedade e linearidade” (Soares, 2016, p. 65). Sendo assim, temos o

NÍVEL 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas e curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 183).

Um exemplo típico é a utilização de símbolos ou grafismos que não guardam correspondência direta com as letras convencionais. Neste nível “a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 189).

Na próxima fase, a pré-silábica, Soares (2016) sintetiza que há utilização de letras que não se alinham com seus valores fonéticos e que não guardam correspondência com as características sonoras da palavra, mantendo a consideração das hipóteses da quantidade mínima e da variedade. Dessa forma, o

NÍVEL 2 – A hipótese central deste nível é a seguinte: Para onde ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que se faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significados por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, assim, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição notável (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 189).

No nível silábico, temos o emprego de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente com letras dispostas de forma aleatória, sem guardar correspondência com as propriedades sonoras das sílabas. Em seguida, observamos a transição para letras que adquirem valor sonoro, representando um dos fonemas presentes na sílaba.

NÍVEL 3 – Este nível é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 193).

Quando começamos a analisar a sílaba em seus componentes menores, os fonemas, Soares (2016) sintetiza que, ao escrever uma palavra percebemos que as letras passam a desempenhar o papel de representar não apenas a sílaba em si, mas também os fonemas individuais que compõem essa sílaba. Esse processo indica uma compreensão mais refinada da estrutura sonora das palavras durante o desenvolvimento da escrita ao que chamamos de nível silábico-alfabético o qual é descrito como

NÍVEL 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõem e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209).

Por fim, no nível alfabético, observa-se uma compreensão plena da correspondência entre letras e sons por parte da criança. Nesse estágio, ela utiliza o sistema alfabético de maneira mais eficiente na escrita, formando palavras de maneira convencional. Um exemplo característico desse estágio é a produção de escrita que segue padrões convencionais, sem ocorrências significativas de omissões ou trocas de letras. Isso evidencia a consolidação do domínio do sistema alfabético na expressão escrita da criança e é descrito como

NÍVEL 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de

compreensão do sistema de escrita. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209).

Ao longo da explicação sobre a EEEP, pôde-se identificar exemplos desses níveis por meio das atividades dos estudantes. No capítulo 2, seção 2.3.1 em que a escola é descrita, acompanhamos alguns exemplos de dificuldades de compreensão e produção escrita, como a do aluno A.R. que simplesmente insere "NONONO" nos espaços designados para as respostas das atividades. Outro caso é o aluno P.N., no ditado da palavra "esquilo", escreve "ELO". Se consideramos que a faixa etária dessas crianças são de 9 e 10 anos, trazemos à tona a preocupação levantada por Soares (2017, p. 132) na qual, diante das evidências empíricas que apontam para a ineficácia do processo de alfabetização e das novas propostas conceituais e teóricas, surge uma potencial “crise teórica e metodológica” na esfera do ensino para a aprendizagem inicial da língua escrita pela criança. Esse cenário implica em “divergências e confrontos” sobre o que realmente se mostra eficaz no processo de alfabetização.

Quando pensamos em alfabetização e letramento, bem como esse processo interfere na defasagem apresentada pelos alunos, precisamos compreender que o letramento

extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

O modelo autônomo de letramento considera a escrita como “um produto completo em si mesmo”, independente do contexto de sua produção. Nesse modelo, a ênfase está na capacidade do sujeito interpretar e produzir textos abstratos, como ensaios expositivos e argumentativos. Ele destaca a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma neutra, sem considerar as influências contextuais e sociais. No contexto escolar, esse modelo pode ser ideologicamente determinado, direcionando os alunos por caminhos preestabelecidos de acordo com

sua classe social ou etnia, em vez de considerar sua inteligência ou potencialidade. (Kleiman, 1995, p.21).

Kleiman discute como esse modelo enfatiza a lógica em seu funcionamento e como isso influencia diversas características, incluindo a relação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomia entre oralidade e escrita, e as atribuições de poder e qualidades à prática da escrita e aos grupos que a adotam.

No que diz respeito à correlação entre letramento e desenvolvimento cognitivo, Kleiman (1995) ressalta estudos empíricos e etnográficos que comparam estratégias de resolução de problemas em grupos letrados e não-letrados. Além disso, alerta para o risco de concepções deficitárias e preconceitos quando se associa a escrita diretamente ao desenvolvimento cognitivo, sem considerar as estruturas culturais e de poder presentes no contexto de aquisição da escrita na escola.

Já quanto a dicotomização entre oralidade e escrita, Kleiman (1995) evidencia a tendência de separar polarizadamente essas formas de comunicação. A prática do letramento, muitas vezes centrada na produção de textos escritos, pode levar a uma valorização da escrita em detrimento da oralidade, com consequências na percepção de formalidade, planejamento e elaboração de conteúdos.

Em relação às consequências cognitivas da aquisição da escrita, Kleiman (1995) destaca a visão da escrita como um elemento liberador e transformador. A posse da escrita é considerada como um atributo intrínseco dotado de poder transformador das estruturas mentais, permitindo operações mais abstratas e influenciando a consciência, elevando a condição do ser consciente.

A distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, proposta por Street (2014), é fundamental para compreender as diferentes abordagens desse campo. No modelo autônomo, o letramento é entendido como um conjunto neutro e universal de habilidades técnicas, como ler e escrever, que funcionaria independentemente dos contextos sociais. Já o modelo ideológico, defendido pelo autor, reconhece que toda prática de letramento é situada social e culturalmente, sendo permeada por relações de poder, valores e significados próprios de cada grupo. Esse modelo desafia a visão de que o letramento leva automaticamente ao progresso cognitivo e social, propondo que diferentes contextos geram diferentes letramentos. Kleiman (1995), ao incorporar essa perspectiva ao contexto brasileiro, reforça que as práticas de letramento são determinadas pelas instituições e pelas interações sociais

em que se inserem, o que exige uma leitura atenta da diversidade de práticas existentes na escola e fora dela.

Kleiman (1995) segue com o modelo ideológico de letramento e destaca que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, enfatizando que os significados específicos atribuídos à escrita por um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Ao contrário do modelo autônomo, que pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso, o modelo ideológico não estabelece uma dicotomia entre grupos orais e letrados, mas investiga as características das áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Esse modelo considera a pluralidade e a diferença como elementos importantes para a elaboração de programas pedagógicos culturalmente relevantes e críticos. Essa concepção se alinha à noção de “letramentos” no plural, proposta por Street (2014), que reconhece a existência de múltiplas formas de uso da leitura e da escrita, cada uma situada em contextos sociais específicos. Essa perspectiva amplia a noção tradicional de alfabetização, permitindo que práticas não escolares também sejam reconhecidas como válidas e significativas.

Como destaca Street (2014), toda prática de letramento carrega consigo valores e ideologias, refletindo as relações de poder e as normas sociais de determinado grupo. Portanto, as práticas escolares não são neutras: elas selecionam e legitimam certos usos da linguagem escrita em detrimento de outros, o que pode excluir ou silenciar as experiências prévias de muitos alunos. Essa compreensão amplia a perspectiva sobre o letramento, exigindo da escola uma postura mais crítica e inclusiva quanto às práticas que adota.

Dessa forma, as práticas de letramento na escola são influenciadas pelo modelo autônomo de letramento, que enfoca a aquisição da escrita como um processo neutro, visando desenvolver a capacidade dos alunos de interpretar e escrever textos abstratos, como ensaios expositivos e argumentativos. Essa abordagem reproduz desigualdades sociais e culturais, limitando o acesso equitativo ao conhecimento e reforçando padrões de exclusão (Kleiman, 1995). Para enfrentar essa lógica excludente, é essencial que os professores compreendam a perspectiva do modelo ideológico de letramento em sua formação inicial e continuada. Street (2014) enfatiza que, ao reconhecerem as práticas sociais de letramento em suas múltiplas formas, os

docentes poderão construir práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Soares (2004, 2017) conclui que, no Brasil, a discussão sobre letramento e alfabetização tem sido marcada por uma fusão inadequada dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento em detrimento da alfabetização. Essa fusão inadequada tem levado a um certo apagamento da alfabetização, o que a autora denomina de "desinvenção da alfabetização".

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (Soares, 2017, p. 36).

Ela destaca a importância de reconhecer a especificidade de cada um desses processos e a necessidade de uma abordagem que integre, mas não dilua, as diferenças entre letramento e alfabetização.

Soares e Batista (2005) destacam a importância de criar um ambiente alfabetizador na sala de aula, que proporcione aos alunos oportunidades de interação com diferentes tipos de textos e práticas de leitura e escrita. São sugeridas algumas estratégias para criar esse ambiente, como a organização de cantinhos de leitura e a disponibilização de materiais diversos. Além disso, Soares (2004) também ressalta a importância de uma formação adequada para os educadores lidarem de forma eficaz com o letramento e a alfabetização no contexto educacional brasileiro.

A reinvenção da alfabetização proposta por Soares (2017) destaca a necessidade de revisão dos processos de ensino da língua escrita, devido aos resultados precários na aprendizagem inicial da leitura e escrita no Brasil. A autora defende a importância de recuperar a especificidade do processo de alfabetização, sem dissociá-lo do letramento. Ela ressalta que a reinvenção da alfabetização não deve ser entendida como um retorno a paradigmas anteriores, mas sim como uma forma de avançar, mantendo os progressos conquistados nas últimas décadas. A autora enfatiza a importância de reconhecer a inter-relação entre alfabetização e letramento, sem perder a autonomia e a relevância de cada um desses processos no contexto educacional brasileiro (Soares, 2004).

Observamos como as instituições de ensino abordadas neste estudo reforçam a preocupação em relação ao desempenho dos alunos, destacando a persistência da

defasagem na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa situação demanda especial atenção e deve ser o centro das ações voltadas para a melhoria educacional. Como relatado no capítulo anterior, as evidências corroboram com a ideia da Soares quando fala que

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras ocorre insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Antes ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrando na etapa inicial do Ensino Fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o Saesp, o Simave), nacionais (como o Saeb, o Enem) e até internacionais (como o Pisa) – espraia-se ao longo de todo o Ensino Fundamental, chegando mesmo ao Ensino Médio, e se traduz, em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um fator, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso em alfabetização (Soares, 2017, p. 36 e 37).

A defasagem na alfabetização, objeto de estudo nesta pesquisa, integrou esse referencial teórico com o propósito de ilustrar os conceitos de alfabetização e letramento. Compreender a complexidade desses processos é importante para analisar os desafios encontrados pelos estudantes ao ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental sem o domínio das competências básicas de leitura e escrita. Assim, o embasamento teórico apresentado sustenta a relevância da investigação proposta e aponta para a necessidade de refletir sobre o papel da escola e da formação docente diante dessa realidade. Na próxima subseção, abordaremos o processo de transição e formação dos professores.

3.1.2 Mudança de ciclo: o ingresso dos alunos ao 6º ano do Ensino Fundamental com defasagem e a formação do professor especialista

Diversos desafios emergem com a chegada dos/das estudantes ao 6º ano do Ensino Fundamental, conforme abordamos neste estudo. Problemas como o aumento no número de professores, a ampliação no número de matérias, a interação com colegas mais velhos, a maior distância percebida em relação aos professores e responsáveis, a mudança de escola e, sobretudo, as mudanças abruptas nas

metodologias educacionais são alguns dos fatores que podem complicar a passagem dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental I para o primeiro do Ensino Fundamental II. De fato, Paula *et al.* (2018) apontam que

este fato torna ainda mais relevante a necessidade de compreender e atender as especificidades dos estudantes e dos profissionais de educação que se envolvem neste momento tão significativo e importante da vida escolar do mesmo (Paula, *et al.*, 2018, p. 35).

Destacamos que alunos com defasagem de alfabetização carregam mais esse fator, associado às expectativas para o 6º ano.

Segundo os autores Prado e Tassa (2023), a transição para o 6º ano do Ensino Fundamental altera profundamente a rotina do aluno, que pode experimentar sentimentos de angústia e deslumbramento diante da nova realidade escolar. Esse período de mudanças exige que a escola e os professores articulem ações pedagógicas que atenuem os impactos emocionais desse momento.

Além disso, Prado e Tassa (2023) enfatizam que, além das mudanças no ambiente escolar, essa fase coincide com uma das principais transformações da vida dos estudantes: a transição da infância para a adolescência. Esse período traz consigo desafios físicos e emocionais, como ansiedade e curiosidade por novas possibilidades.

Portanto, a necessidade de compreender e atender as especificidades dos estudantes durante essa transição, conforme apontado por Paula (*et al.* 2018), deve incluir não apenas questões pedagógicas, mas também uma abordagem que leve em consideração os aspectos psicológicos e socioemocionais envolvidos.

Outro importante ponto que consideramos neste trabalho é que esta transição acontece entre escolas diferentes e

quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos Anos Iniciais para a fase dos Anos Finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (Brasil, 2013, p. 20).

O mesmo documento revela a preocupação relacionada ao cenário aqui apresentado no que tange ao processo de absorção das escolas de Anos Iniciais pelos municípios visando o “bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos” observando que

a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos Anos Iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos Anos Finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental (Brasil, 2013, p. 120).

No entanto, apesar das mudanças na legislação ao longo dos últimos anos, “ainda não se observou grandes avanços quanto aos aspectos pedagógicos da transição do 5º para o 6º ano no ensino público” (Paula, *et al.* 2018, p. 38).

Diante de uma demanda tão complexa, receber nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, cuja expectativa é avançar com o currículo, alunos com defasagem de alfabetização tornam tudo ainda mais difícil. Entendemos, assim, que o papel do professor especialista passa a ter um peso na prática cotidiana, pelo fato de ele não ser habilitado para alfabetizar o aluno.

É importante perceber que, de acordo com a LDB 9.394/96, temos a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, expressa no artigo 61:

Art. 61º. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996).

Já o artigo 62 continua estabelecendo que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996).

Para finalizar, o artigo 63º estabelece as responsabilidades dos institutos superiores de educação

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Frente às indagações que permeiam a formação dos professores, Gatti (2017, p. 722) aponta que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 35).

Ao abordar a defasagem em alfabetização no 6º ano do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, lançamos mão da ideia de Tardif (2014), na qual é evidente um desafio intrínseco relacionado à formação dos professores. O problema reside no fato de que a formação baseada em um modelo de conhecimentos restrito impacta a prática docente de diversas maneiras. A posse de um conjunto limitado de conhecimentos pelos professores pode restringir sua capacidade de compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Essa limitação, por sua vez, não apenas compromete a eficácia do ensino, mas também dificulta a adaptação a diferentes contextos e às diversas necessidades dos alunos.

O autor ainda complementa que essa limitação de conhecimentos também pode impactar a eficácia do ensino, pois os professores podem não estar preparados para lidar com situações desafiadoras ou inesperadas que surgem em sala de aula. A falta de variedade de conhecimentos pode resultar em abordagens pedagógicas limitadas e pouco eficazes para atender às necessidades de todos os alunos “a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática” (Tardif, 2014, p. 261). Além disso, os professores reconhecem que muitos dos aprendizados vêm das interações com colegas, indicando que as experiências compartilhadas com pares são fundamentais para sua formação (Tardif, 2014, p. 230).

Gatti (2017) defende que as concepções educacionais consolidadas nos séculos XIX e XX são questionadas diante dos movimentos históricos contemporâneos, especialmente no contexto de demandas desafiadoras do trabalho escolar. A “fragmentação disciplinar” e temporal dos currículos mostra-se em desacordo com a complexidade sociocultural atual, resultando em licenciaturas desalinhadas com as realidades das escolas e salas de aula. Essa conjuntura destaca a necessidade de repensar as abordagens formativas para os professores, integrando-as às dinâmicas contemporâneas e às exigências do trabalho educacional (Gatti, 2017, p. 725).

Consideramos importante adotar uma nova perspectiva na educação e desenvolver uma consciência mais crítica em relação às práticas formativas no campo da docência. Novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas são necessárias para superar obstáculos e promover uma efetiva pedagogia (Gatti, 2017).

Refletir sobre a formação de professores e criar estratégias para transformar as práticas educacionais nas salas de aula da educação básica requer considerar a interação de diversas condições intrínsecas a essa formação. Isso inclui analisar os “movimentos societários” contemporâneos e suas implicações, com foco nas lutas por dignidade social e equidade no acesso aos bens sociais e educacionais.

Diante da realidade educacional, entendemos ser essencial adotar ações que efetivamente contribuam para reduzir as desigualdades geradas pelo sistema escolar. A preocupação central é assegurar aprendizagens efetivas e significativas para as novas gerações, sendo as escolas e os professores os principais agentes desse processo (Gatti, 2017, p. 734).

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (Gatti, 2008, p. 62).

Conforme Gatti (2010), apesar de algumas modificações em decorrência das novas diretrizes, constata-se que nas licenciaturas destinadas aos professores especialistas ainda persiste a predominância da antiga abordagem que prioriza a oferta de formação direcionada à área disciplinar específica, com pouca ênfase na formação pedagógica.

Gatti, Barreto e André (2011) apontam que, devido aos sérios problemas relacionados ao processo de aprendizagem nas escolas, a preocupação com as licenciaturas aumenta consideravelmente. Isso abrange não apenas as estruturas institucionais que abrigam essas licenciaturas, mas também os currículos e os conteúdos formativos nelas incluídos. Essa preocupação é acentuada pela crescente complexidade da sociedade contemporânea.

As autoras Gatti e Nunes (2009) analisaram cursos de formação de professores em Letras – Língua Portuguesa e concluíram que a escolha entre uma matriz curricular com ênfase na especialização ou aquela que prioriza a formação para a docência pode levar a aparentes desequilíbrios na estrutura dos cursos, alternando entre o

fomento da especialização precoce e o enfoque exclusivo na pedagogia. Além disso, apontam que a reflexão sobre os dados revelou uma série de questões relevantes, incluindo a necessidade de reavaliar o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, reconhecendo a importância da formação contínua dos docentes e a urgência de estabelecer uma conexão mais estreita entre a formação inicial e a prática em sala de aula.

Diante da complexidade que envolve a atuação do professor, observamos, por meio de alguns dados, outro problema enfrentado pelas escolas. O estudo de Alves e Silva (2013, apud Gatti, 2017, p. 730) acerca da distribuição de professores que atuam nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições de ensino públicas, que têm formação na área de atuação, conforme prescrito nas normas, mostra que

dos que lecionam Língua Portuguesa, somente 54% tem formação na área específica, em Biologia, 50%, em Matemática 38%, em Educação Física, 36%, em História, 34%, em Química, 33%, em Geografia, 29% e em Física, 17%. Considerando as regiões brasileiras, as maiores discrepâncias estão na região nordeste, e as menores discrepâncias estão na região sudeste. Isto nos sinaliza que temos muito que caminhar para prover as redes de ensino com docentes com formação em áreas específicas do currículo da educação básica (Alves e Silva, 2013, apud Gatti, 2017, p. 730).

Percebemos a falta de políticas abrangentes e eficazes voltadas para a formação inicial de profissionais da educação, tanto em termos de estrutura quanto de currículo. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que os cursos existentes operam de maneira isolada, focados em disciplinas específicas por área ou campo, sem uma abordagem integrada voltada para a preparação efetiva dos futuros professores. Entendemos que a divisão entre os diferentes cursos, assim como dentro de cada um deles, precisa ser abordada através de políticas bem definidas, aceitas de maneira consensual e desenvolvidas com responsabilidade, evitando decisões apressadas de natureza política momentânea.

Considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar

penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (Tardif, 2014, p. 228).

Reconhecer os professores como protagonistas dotados, aplicadores e geradores de conhecimento específico em sua profissão destaca a importância dessa perspectiva. Essa relevância se fundamenta no papel central que os professores desempenham na estrutura escolar, agindo como mediadores essenciais da cultura e dos saberes escolares no dia a dia com os alunos. Em última análise, a missão educativa da escola repousa sobre os ombros dos professores (Tardif, 2014).

A investigação dos saberes e da subjetividade dos docentes representa uma tentativa de adentrar no âmago do processo concreto de escolarização, conforme se desenrola no trabalho diário em interação com os alunos e outros agentes educacionais. Fenômenos análogos indicam uma transformação gradual, porém positiva, na formação para o magistério, proporcionando cada vez mais espaço aos professores em atividade, que se tornam parceiros dos professores universitários na formação de futuros colegas (Tardif, 2014).

Além disso, se o desempenho dos professores exige conhecimentos específicos inerentes à sua profissão, a formação de professores deve, em grande parte, pautar-se nesses conhecimentos. É notório que a formação de professores tenha sido e ainda seja predominantemente orientada por conteúdos e lógicas disciplinares, em detrimento de uma abordagem profissional (Tardif, 2014).

O desafio primordial para a formação de professores nos próximos anos é abrir espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo, reconhecendo a expertise dos profissionais da educação. A formação ainda é predominantemente organizada em torno de lógicas disciplinares, fragmentada e especializada, com disciplinas desconectadas entre si. Entendemos ser imperativo evoluir para uma abordagem que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento, incorporando uma lógica de formação profissional baseada na análise das práticas, tarefas e conhecimentos dos professores em serviço, promovendo um enfoque reflexivo para lidar com os desafios reais do trabalho docente (Tardif, 2014).

A preocupação não se limita a atribuir exclusivamente ao professor e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho atual das redes de ensino.

Reconhecemos que outros fatores e atores também desempenham papéis relevantes nesse contexto. É isso que afirma a autora Gatti, quando diz que

múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1359).

Gatti, Barreto e André (2011) revelam que, diante de adversidades, o respaldo didático-pedagógico promovido pela Secretaria de Educação consiste em ações para assistir os professores no desempenho de suas atividades em sala de aula, constituindo um suporte crucial para o desenvolvimento das práticas educacionais, visando otimizar o alcance das metas estipuladas para a aprendizagem dos alunos. Dentre as formas de apoio, incluem-se guias curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço ou recuperação, classes de apoio, cursos de formação, horário destinado ao trabalho coletivo, e outras iniciativas. Além disso, destacam-se elementos como horas dedicadas ao planejamento do trabalho pedagógico, a presença de professores de apoio para estudantes com dificuldades ou necessidades especiais, formação continuada para implementação do currículo e enfrentamento de desafios de aprendizagem, bem como a participação em diversos programas de apoio ao ensino, incluindo o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd).

Esse panorama auxilia a ideia aqui sustentada de que não há como obtermos uma continuidade na educação dos alunos com defasagem na alfabetização e letramento que chegam à escola de Anos Finais aqui pesquisada, pelo fato de que na sua formação já encontramos problemas até relacionados à própria atuação como especialista nos Anos Finais, limitando sua atuação como alfabetizador.

Podemos finalizar dizendo que, assim como Paula (*et al.* 2018), que ainda há muito a ser realizado para garantir que a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental ocorra com ênfase nas necessidades dos alunos nessa fase, bem como no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

A próxima seção apresenta o percurso metodológico desta pesquisa em busca de identificar as ações desenvolvidas na Escola Estadual Doutor Humberto Sanches que contribuem para sanar a defasagem na alfabetização dos alunos.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A origem desta pesquisa está vinculada à experiência diária, observações e reflexões decorrentes do trabalho da pesquisadora no cargo de Professora da Educação Básica. Este cargo está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos alunos e intimamente ligado às decisões gestoras na implementação das políticas públicas de alfabetização. Essa posição proporciona a oportunidade de acompanhar e compreender as reflexões e desejos da equipe pedagógica no que tange ao melhor exercício profissional.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, buscou explorar as ações desenvolvidas pela equipe gestora e pedagógica frente aos desafios de receber alunos no processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental com defasagem de alfabetização e de letramento da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches.

A coleta de dados foi organizada em duas grandes etapas. A primeira consistiu na análise documental com o objetivo de contextualizar o cenário educacional. A segunda etapa incluiu observação de campo, entrevistas semiestruturadas com gestores e especialistas, e uma roda de conversa com os professores do 6º ano. Essas entrevistas, a princípio previstas para ocorrerem de forma coletiva, foram realizadas individualmente devido a imprevistos de agenda, e seguiram um roteiro estruturado. Já a roda de conversa foi conduzida com perguntas abertas, e buscou captar a percepção dos docentes sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar com os alunos em defasagem.

Inicialmente, a pesquisa foi realizada através do levantamento documental e, posteriormente, um estudo do PPP e Regimento Escolar, leitura de Atas de reuniões coletivas, consulta em avaliações, bem como a busca por informações em sites oficiais como o QEdU e sistemas de informação da SEE/MG, o Simave. Os documentos foram categorizados e analisados para dar suporte ao estudo do caso e evidenciar a

existência do problema de alunos saindo do 5º ano do Ensino Fundamental da EEEP com defasagem de alfabetização e letramento.

Com a transição administrativa da escola de anos iniciais para a rede municipal, tornou-se necessário ampliar a análise documental para a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches. Nesse novo cenário, o acesso aos documentos institucionais da EEHS ocorreu de forma tranquila, com total cooperação da equipe gestora, que se mostrou receptiva e colaborativa durante todo o processo.

A ausência de resistência por parte da gestão escolar de ambas as escolas facilitou a obtenção de dados relevantes e a identificação de um caso pedagógico legítimo e respaldado institucionalmente, o que confirmou a pertinência da investigação centrada nos desafios de alfabetização e letramento enfrentados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no contexto da transição entre os segmentos.

A etapa seguinte desta pesquisa envolveu uma observação de campo, motivada pelo processo de absorção da escola de estudantes oriundos dos anos iniciais que era, inicialmente, era o foco da investigação, e devido à falta de familiaridade da pesquisadora com o cotidiano das escolas de Anos Finais.

Quando tratamos da pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção do projeto, também a sucedem. Muitas vezes, por exemplo, é necessária uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa (Deslandes, 1994, p. 31).

Optou-se por realizar a observação durante a primeira semana de aula de 2024 ocorrida no mês de fevereiro. O propósito era apenas acompanhar como a gestão e os professores conduziam suas atividades para receber e interagir com os alunos que acabavam de fazer a transição dos anos iniciais para os anos finais e para que a pesquisadora pudesse conhecer um pouco sobre o dia a dia da escola.

Após a devida autorização da direção da escola, a pesquisadora acompanhou uma aula de cada componente curricular dentre àquelas com maior carga horária e que serão incorporadas na próxima etapa.

Essa observação foi enriquecedora, pois permitiu compreender como se dava o acolhimento dos alunos no início do ano letivo. Foi possível observar o comportamento dos professores nas primeiras aulas com os estudantes recém-

chegados à escola, bem como acompanhar uma pequena reunião de boas-vindas com as famílias, na qual foram repassados recados gerais. Os professores se mostraram abertos à observação externa, o que contribuiu para o levantamento de informações relevantes ao estudo. Além disso, a postura colaborativa da equipe escolar demonstrou que o caso selecionado para investigação, envolvendo as dificuldades de alfabetização e letramento no 6º ano do Ensino Fundamental, possuía respaldo institucional e pertinência pedagógica.

Para dar suporte à pesquisa e compreender os fatores que poderiam contribuir com a questão de como a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches está planejando e desenvolvendo as ações para receberem alunos com defasagem em alfabetização e letramento, no 6º ano do Ensino Fundamental, foram propostas entrevistas coletivas semiestruturadas com a parte gestora e especialista.

A respeito das entrevistas, os autores Bogdan e Biklen (1999) destacam a importância da qualidade e proximidade na relação entre o entrevistador e o entrevistado, enfatizando a abordagem minuciosa e aprofundada na coleta de dados qualitativos. Além disso, ressaltam a necessidade de evitar perguntas que possam ser respondidas com "sim" ou "não", buscando explorar detalhes e pormenores para obter informações significativas durante a entrevista.

O agendamento das entrevistas se deu por meio de convite pessoal, no qual ajustou-se previamente a disponibilidade de horários, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados. O termo de consentimento livre e esclarecido, preparado em duas vias, foi devidamente assinado, e as orientações para a condução da entrevista foram fornecidas. Cabe destacar que os sujeitos preferiram a entrevista on-line, pois não dependia de deslocamento para a realização, o que tornou o horário mais flexível e viável para todos. Sobre as entrevistas no modo não presencial, os autores Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio destacam que

com o advento da Internet, grande parte dessas conversas migrou para os ambientes de troca instantânea de mensagens on-line, que se popularizaram rapidamente. [...], desde então, a coleta de dados por meio de entrevistas on-line, baseadas no modelo das conversas cotidianas informais que também ocorrem on-line, se tornou um procedimento de pesquisa sério e viável (Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias; Di Luccio, 2009).

Diferentemente do planejado inicialmente, as entrevistas ocorreram de forma individual por conta de imprevistos por parte dos entrevistados e, além da especialista

dos do turno do Ensino Fundamental, foi convidada também outra especialista que trabalha diretamente com as situações relacionadas aos estudantes.

Dessa forma, foram entrevistados os profissionais que atuam na EEHS: diretor e especialistas da Educação Básica (EEB) do Ensino Fundamental Anos Finais. Esses diálogos ocorreram após a elaboração de um guia específico, conforme descrito no Apêndice A, abordando questões relacionadas à perspectiva de cada entrevistado, relacionada às ações que envolvem os alunos com defasagem de alfabetização e de letramento e como a participação de cada um está vinculada a esse tema. Foi explorada a relevância de promover, no ambiente escolar, um olhar atento às necessidades desses/dessas estudantes e garantia de educação de qualidade para todos.

Dando continuidade à coleta de dados, após a escuta do gestor e especialistas, a pesquisa voltou-se para os professores que atuam diretamente com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Buscando traçar o perfil desses profissionais, utilizou-se como recurso metodológico uma roda de conversa, com perguntas semiestruturadas, conforme estruturado no Apêndice B. As rodas de conversa, segundo Pinheiro (2020) são importantes instrumentos de pesquisa, pois

a utilização de rodas de conversa é estabelecida sob o propósito de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes. Os exemplos a que tivemos acesso até o momento possuem uma busca por procedimentos democratizantes, que oportunizem partilhas de experiências de diferentes matrizes culturais e/ou, ademais, criem condições para reflexões críticas sobre determinada prática ou condição (Pinheiro, 2020).

Cabe dizer que, para estabelecer um critério na escolha dos profissionais do 6º ano do Ensino Fundamental, os quais participariam dessa roda, foram priorizados os professores que desenvolvessem os componentes curriculares com maior carga horária – Língua Portuguesa (dois professores), Matemática, História, Geografia e Ciências – conforme resolução SEE Nº 4.234, de 22 de novembro de 2019. Além disso, pela relevância na pesquisa, foi convidada para a roda de conversa a professora responsável pelo reforço escolar. Importante destacar que o quadro docente envolvido na roda de conversa não contempla a totalidade dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo sido excluídos apenas aqueles cujas disciplinas, como Educação

Física, Arte e Ensino Religioso, não apresentavam relação direta com o foco da investigação sobre alfabetização e letramento.

A roda de conversa ocorreu de forma descontraída e participativa, com envolvimento entusiasmado por parte dos docentes. Todos os professores convidados compareceram e contribuíram ativamente com suas experiências, exceto o professor de Geografia, que não pôde participar por conta de um imprevisto de trabalho.

Assim, com os dados coletados durante a pesquisa de campo em mãos, passou-se para a fase de análise, reconhecendo que os resultados obtidos não representam declarações conclusivas, mas sim reflexões sobre o objeto de investigação, assim como aponta Minayo (1994) quando diz que

a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar (Minayo, 1994).

Dessa forma, ficou então, o trabalho dividido em duas etapas, conforme quadro 3 abaixo, totalizando 3 entrevistas e 1 roda de conversa com um total de 8 pessoas.

Quadro 3 – Atores e funções na escola pesquisada EEHS

INSTRUMENTO	CARGO	ESCOLA	nº de pessoas
Roda de Conversa	Professores	EEHS	6
Entrevista	Diretor	EEHS	1
	Especialistas		2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A combinação dessas duas técnicas de pesquisa permitiu uma triangulação de dados, assegurando que as conclusões do estudo fossem melhor fundamentadas. Assim, o objetivo final foi obter uma compreensão ampla e mais detalhada dos fenômenos investigados, permitindo uma análise para o desenvolvimento de propostas ou intervenções educacionais baseadas nos resultados encontrados.

Era esperado que a metodologia aplicada permitisse uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados no processo de transição escolar, especificamente na defasagem de alfabetização e letramento dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. E, conforme expectativa inicial, as entrevistas e a roda de conversa revelaram, de fato, aspectos importantes dessa fase, destacando as principais dificuldades e potencialidades das ações educativas vigentes. Com isso, o que era almejado era não apenas identificar os fatores que contribuíram para a defasagem, mas também propor estratégias concretas para reduzi-la através do Plano de Ação Educacional (PAE).

Concluído o percurso metodológico, a próxima seção segue com os aspectos mais pertinentes para a compreensão do tema com a descrição e análise dos dados.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RODA DE CONVERSA

Nesta seção, são apresentados os resultados das entrevistas e roda de conversa realizadas com os professores, especialistas educacionais e o diretor da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, analisados com base nas concepções de autores que abordam as dificuldades de leitura e escrita, considerando os métodos de alfabetização, letramento, assim como aqueles que discutem a formação dos professores. O objetivo era que essas análises servissem de base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), a ser detalhado no quarto capítulo, com a finalidade de aprimorar as práticas pedagógicas dos professores, visando reduzir as defasagens de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos da escola em questão.

A partir das análises das entrevistas, são apresentadas as seguintes subseções: 3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa; 3.3.2 Processo de acolhida aos alunos no 6º ano; 3.3.3 Leitura, escrita e a formação dos professores; e 3.3.4 As políticas públicas na prática; e 3.3.5 Conclusão da análise das entrevistas.

A seguir, portanto, tem-se o perfil dos atores desta pesquisa, de modo a analisar as formações acadêmicas e as experiências profissionais de cada um desses sujeitos.

3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa

Esta subseção tem como objetivo descrever os participantes da pesquisa, que incluem os profissionais atuantes na escola envolvidos no caso de gestão – professores, especialistas educacionais e o diretor.

No âmbito deste estudo de caso, destaca-se que, para garantir a identidade e a confidencialidade dos participantes, optou-se por não utilizar seus nomes reais. Em seu lugar, foram atribuídos codinomes a cada um, garantindo sua privacidade. Essa abordagem visa permitir que os dados sejam analisados e os resultados divulgados de forma ética, preservando os envolvidos durante todo o processo. Os codinomes designados para a equipe gestora e os professores seguirão um padrão da letra P, em alusão a palavra “profissional”, seguido do numeral de 1 a 9, atribuído de forma aleatória.

Nesse contexto, apresenta-se abaixo, o quadro 4 que detalha as formações e experiências dos participantes que trabalham na instituição em questão. O objetivo é oferecer uma visão ampla do perfil do corpo docente mais diretamente ligada aos alunos que estão iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental, facilitando a compreensão sobre a formação e as experiências de cada um.

O quadro 4 apresenta informações sobre a escolaridade, especializações, anos de experiência profissional total e com alunos do 6º ano. Ele evidencia que todos os profissionais possuem formação em nível superior, atendendo à legislação vigente sobre a formação inicial de educadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) regulamenta essa formação, conforme disposto no artigo 62, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 2).

De acordo com a LDB, os profissionais da escola que cumprem esses requisitos legais garantem uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e metodológicos.

Quadro 4 – Formação dos participantes das entrevistas e roda de conversa

Função	Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação da função	Tempo de atuação com 6º ano
Professor P1	Letras – português/inglês	Linguística Literatura Comparada Tradução simultânea	20 anos	17 anos
Professor P2	Letras Normal Superior	Educação Especial e Inclusiva Na área de Português Psicopedagogia	23 anos	Não soube com exatidão
Professor P3	Matemática e Ciências (licenciatura curta) Matemática de Ensino Fundamental. Matemática e Química do Ensino Médio.	Metodologia da Matemática Educação Infantil Psicopedagogia Gestão Escolar	34 anos	Não soube com exatidão
Professor P4	Bacharel e licenciada em História	Na área de História	13 anos	13 anos
Professor P5	Ciências Biológicas	Duas na área de Ciências Biológicas Atendimento Educacional Especializado	8 anos	3 anos
Professor P6	Magistério Pedagogia Letras	Neuropsicopedagogia clínica e institucional	16 anos	1 ano
Diretor P7	Licenciatura Geografia Pedagogia	Gestão escolar Mestrado em educação	16 anos	-
Especialista P8	Magistério Pedagogia	Gestão escolar	9 anos	1 ano
Especialista P9	Pedagogia	Orientação Educacional	8 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Vale nesse momento incluir a informação de que, apesar de alguns terem pedagogia na sua formação, apenas P1 e P2 possuem experiência com Anos Iniciais. Em relação ao 6º ano do Ensino Fundamental, a professora P6 é a única que tem sua primeira experiência com a série.

O quadro destaca ainda aspectos relevantes sobre a experiência profissional da equipe. Dentre os professores, somente P5 tem menos de dez anos de atuação na

carreira, evidenciando um elevado nível de conhecimento e prática na área educacional.

Entre os professores, todos mencionaram experiências variadas no campo da educação, incluindo atuação nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), em cursos livres, no ensino superior, no sistema prisional, entre outros. Essa diversidade de vivências reflete uma ampla bagagem profissional, que enriquece significativamente as trocas de conhecimentos com os colegas e favorece o desenvolvimento de práticas educacionais bem estruturadas.

Quanto às especialistas, a escola estabeleceu uma divisão de tarefas que define funções específicas para cada uma. A profissional identificada como P8 possui atribuições voltadas ao trabalho com os professores, enquanto P9 desempenha um papel mais direto junto aos alunos e às famílias. Essa organização está alinhada às diretrizes da Lei Estadual 15.293/2004, no seu art. 6º que estabelece as atribuições na carreira de Especialista em Educação Básica (EEB), conforme descrito:

[...]

- 2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade; (Minas Gerais, art. 6º, anexo II, 2004).

Após uma breve análise sobre os profissionais e suas formações, passa-se à apresentação dos resultados das entrevistas relacionadas a acolhida dos/das estudantes na EEHS. Com base nos eixos temáticos estabelecidos para este estudo, são exploradas as percepções e práticas dos profissionais da escola diante dessas questões.

3.3.2 Processo de acolhida aos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental

Esta subseção tem o objetivo de analisar o olhar para o processo de mudança do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, período que, conforme já demonstrado, marca um momento importante na trajetória escolar dos alunos, caracterizado por mudanças significativas na rotina, nos métodos de ensino e na organização escolar. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao implementar práticas

de acolhimento que auxiliem os estudantes nesse processo de adaptação, conforme aponta Prado e Tassa:

A principal característica desta fase é que ao invés da professora polivalente que além de ensinar estabelece uma relação de vínculo com a turma, entram na sala vários professores que carregam consigo uma forma e linguagem própria e direta de trabalhar os temas da respectiva disciplina. Também é relevante levar em consideração que além da mudança de ciclo e da nova rotina escolar, o aluno passará por uma das principais transformações ocorridas em sua vida que é a travessia da infância para a adolescência, portanto será um período de muitas transformações físicas e emocionais como a ansiedade e a curiosidade de novas possibilidades (Prado e Tassa, 2023).

Embora a transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental seja um tema relevante para o contexto educacional, este estudo não teve como foco central a análise desse processo. No entanto, foi necessário abordá-lo brevemente para contextualizar os desafios enfrentados pelos alunos que chegam ao 6º ano com defasagem em alfabetização e letramento.

Quando questionados acerca da acolhida dos estudantes no início do 6º ano, entre os esforços realizados, os sujeitos ouvidos destacaram a preocupação em familiarizar os alunos com o novo ambiente escolar. Muitos professores mencionaram a realização de *tours* pela escola como uma prática frequente no início do ano letivo. Durante essas visitas, os alunos conhecem a estrutura física, incluindo espaços como biblioteca, quadra, banheiros e salas administrativas, o que contribui para reduzir a sensação de desorientação. Essa prática também inclui a apresentação dos profissionais que atuarão com os alunos, como supervisores e diretores, criando um ambiente mais acolhedor e acessível. Os professores P7, P8 e P3 afirmaram que:

No geral, quando a gente recebe os alunos, a gente faz um acolhimento com os pais, com os alunos lá na quadra, explica a proposta da escola e tudo mais (P7, entrevista, 2024).

É, na realidade, mostra todo o ambiente escolar, para o aluno, como é o funcionamento, onde são os atendimentos, né? Mostrando a sala da direção, mostrando a sala da supervisão, onde funciona a biblioteca, laboratório de formato... enfim, mostra toda a estrutura física e apresenta também para os alunos quem vai trabalhar com eles, no caso, quem é a supervisora, quem é o diretor, qual que é o papel (P8, entrevista, 2024).

Eu, por exemplo, no começo do ano, pego as crianças e vou visitar a escola com eles, mostro a quadra, mostro tudo. O banheiro das meninas, o banheiro dos meninos, onde é a direção, onde é a

biblioteca. Eu mostro tudo, faço um tour na escola com eles, para eles poderem se localizar (P3, roda de conversa, 2024).

Outro aspecto que foi mencionado, durante a roda de conversa, foi a orientação sobre as novas dinâmicas escolares. Os professores relatam dedicar tempo para explicar as mudanças na rotina, como a troca frequente de professores e disciplinas, bem como para introduzir hábitos de organização pessoal. Estratégias como o incentivo ao uso de agendas, *planners* ou blocos de anotações são frequentemente mencionadas como meios de ajudar os alunos a se adaptarem à nova realidade. Nas palavras do P1:

A gente é instruído também a passar para o aluno como informações que são relevantes ao longo do ano, o tipo de planejamento, ou que a gente vai precisar de material, tente fazer com que eles realmente sejam úteis no momento de ingresso na escola. Eu também tenho essa rotina com eles já há bastante tempo, de informar sobre nossos combinados, eu deixo muito claro a forma como eu trabalho, a dinâmica de sala, e como é que eu vou abordá-los no momento de uma correção, de uma observação de conteúdo, a forma como eu trabalho. E, assim, do mais, eu também comento a respeito da importância da leitura, de se ter uma agenda, um planejamento, um planner, uma folhinha, um bloco, que eles possam sempre ter na bolsa, na mochila, para que eles anotem as tarefas, os dias de prova. Alguns alunos fazem isso automaticamente, já são organizados no caderno, já têm um espaço. Outros realmente precisam ser instruídos (P1, roda de conversa, 2024).

Conforme mencionado, os professores se preocupam em familiarizar os alunos com o novo ambiente escolar, realizando *tours* pela escola no início do ano letivo, para que os/as estudantes conheçam a estrutura física da escola e os profissionais que os atenderão. Além disso, enfatizam a importância de orientar os alunos sobre as novas dinâmicas escolares, como a troca de professores e disciplinas, e a introdução de hábitos de organização pessoal, como o uso de agendas e *planners*, para facilitar a adaptação à nova realidade. Essa fala vai ao encontro aos autores Prado e Tassa (2023) que afirmam que, para que

a educação possa se tornar uma ferramenta de desenvolvimento humano e intelectual efetivo, é preciso que as experiências vividas na escola permitam o amadurecimento cognitivo e psíquico dos indivíduos. Nesse processo, cabe à escola e aos professores a tarefa de articular ações no ambiente pedagógico, que sejam capazes de atenuar os impactos negativos do momento de mudanças que os alunos vivenciam ao serem promovidos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano, proporcionando aprendizados e reflexões sobre essa transição, gerando a autoconfiança e a autonomia dos alunos. É fato que essa

passagem altera de modo geral a rotina do aluno, pois nessa fase ele costuma experimentar sentimentos de angústia, bem como de deslumbramento diante da nova realidade que experimenta (Prado e Tassa, 2023).

Embora muitos compartilhassem da mesma opinião, uma visão diferente foi apresentada pela entrevistada P4 que destacou uma visão crítica e revelou limitações estruturais nesse processo. Ela ressaltou que, apesar dos esforços, a escola ainda enfrentava dificuldades em proporcionar um acolhimento pleno e adequado para os alunos do 6º ano, pois a ausência de um foco específico no acolhimento dos/das estudantes aponta para uma lacuna significativa no planejamento escolar, que parece priorizar aspectos conteudistas, em detrimento de abordagens mais humanizadas. Assim, segundo ela:

acredito que a gente deixa a desejar nesse acolhimento, por mais que a gente tente suprir alguma coisa ou outra, a escola é muito grande, muito grande, né? E o foco não é o acolhimento dos alunos sexto ano, então a gente tenta suprir algumas faltas, alguma necessidade imediata que a gente vê ali, mas dizer que a gente tem um trabalho voltado para um acolhimento de crianças do sexto ano, que chegam não preparados para poder enfrentar essas mudanças de horário, para enfrentar essas trocas de conteúdo, para perceber que o professor que está ali, talvez ele não tenha as características do professor da Educação Infantil, a gente não tem as características do professor de Educação Infantil, a gente é especializada em um conteúdo, então a gente é bem mais conteudista do que humanizado. Então, eu acho que a gente deixa, sim, a desejar também nesse acolhimento, mas a gente espera que isso seja feito na Educação Infantil, né? A gente espera que eles cheguem um pouco mais, a gente imagina que eles vão chegar preparados para aquilo, né? E a gente percebe que não, que eles caem de paraquedas ali mesmo, que não tem noção de como que vai mudar a rotina escolar deles a partir do sexto ano (P4, roda de conversa, 2024).

Essa percepção reforça a necessidade de um olhar ampliado que considere não apenas a transição física para um novo espaço escolar, mas também as mudanças emocionais e cognitivas que os alunos enfrentam nessa etapa de suas vidas.

A fala da professora acima destaca uma questão recorrente na formação docente que é o foco excessivo nos conteúdos disciplinares em detrimento de uma abordagem mais humanizada e reflexiva. Tardif (2014) aponta que a formação inicial dos professores ainda é predominantemente estruturada por lógicas disciplinares

fragmentadas, o que limita a capacidade dos docentes de articular os conhecimentos específicos com uma abordagem mais ampla e contextualizada da educação.

Gatti (2017) reforça essa crítica ao afirmar que a formação de professores precisa considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as realidades socioculturais dos alunos e os desafios do trabalho docente na escola. Segundo a autora, o modelo atual de formação tende a desconsiderar a complexidade da prática pedagógica, o que pode resultar em dificuldades para lidar com as diversas demandas da sala de aula.

Além disso, a expectativa de que os alunos chegam ao 6º ano já preparados para lidar com as novas dinâmicas escolares reflete um descompasso entre os diferentes ciclos do Ensino Fundamental. A fala de P4 expõe como essa preparação inicial, que deveria ser trabalhada desde a Educação Infantil, muitas vezes é negligenciada, resultando em alunos que enfrentam dificuldades para se adaptar a uma rotina mais fragmentada e exigente. Essa reflexão sublinha a importância de práticas contínuas e articuladas entre os ciclos escolares, de modo a garantir uma transição menos abrupta e mais eficiente para os estudantes.

Foi possível observar, durante a observação da pesquisadora no início do ano letivo de 2024, que a chegada ao 6º ano do Ensino Fundamental envolveu uma série de desafios, tanto para os alunos quanto para os professores. As práticas de acolhimento, como as visitas guiadas e as orientações sobre a nova dinâmica escolar, foram consideradas essenciais para ajudar os estudantes a se familiarizarem com o ambiente e se adaptarem à nova rotina. No entanto, também foram identificadas lacunas nesse processo, como apontado por alguns dos entrevistados, nas quais foi mencionado que, apesar dos esforços, muitos alunos chegaram ao 6º ano com dificuldades de organização, o que reforçou a importância da colaboração estreita entre escola e família.

A próxima subseção segue com a análise das entrevistas sob a perspectiva principal desta pesquisa que é a defasagem de alfabetização e letramento dos/das estudantes.

3.3.3 Leitura, escrita e a formação dos professores

Esta subseção tem o objetivo de descrever a visão e as práticas adotadas pelos profissionais da escola diante da chegada dos/das estudantes ao 6º ano ao Ensino Fundamental com defasagem de alfabetização e letramento. Dessa forma, iniciamos as entrevistas indagando sobre como cada um identificava essa situação entre os estudantes.

Nessa perspectiva, a escola inclui ações que acreditam ser fundamentais para lidar com esses desafios. Conforme relatado por P7, quando diz que:

a gente já deixa orientado com os professores a questão da avaliação diagnóstica. Portanto, assim, é um perfil da nossa escola, já tem algum tempo, da gente pedir para os professores no primeiro mês de aula fazer somente revisional, resgatando o que veio para trás. Inclusive porque a gente não conhece os alunos do 6º ano, porque vêm de outras redes. Às vezes vem da rede particular, vem da rede municipal, vem de outra escola do estado e não é nosso. Então, a gente não tem o conhecimento. Portanto, para fazer o equilíbrio das turmas, sem nenhuma informação é muito difícil, porque a gente não conhece as crianças. Então, à medida que vai chegando as matrículas, a gente vai colocando, vai distribuindo, depois que a gente vai reorganizando as turmas conforme a gente vai conhecendo o perfil deles. É um trabalho no começo do ano, porque isso não acontece só com o 6º ano, acontece com todas as turmas, o revisional. Só que com o 6º ano, às vezes tem que realmente ir lá nos princípios elementares para a gente entender o que eles sabem e o que não sabem. E a avaliação diagnóstica é um nível, é um instrumento que dá esse nivelamento para a gente (P7, entrevista, 2024).

Como descrito, esse procedimento busca, inicialmente, distribuir os alunos de forma numérica entre as turmas, conforme as matrículas são recebidas, sem considerar, nesse primeiro momento, o perfil acadêmico de cada estudante. No caso do 6º ano, essa organização se torna ainda mais desafiadora, pois os alunos vêm de diferentes redes de ensino e possuem trajetórias escolares variadas. A avaliação diagnóstica, nesse contexto, é um instrumento que possibilita a análise do nível de conhecimento dos estudantes. Com base nesses resultados, a escola realiza ajustes e realocações, se necessário, buscando equilibrar as turmas entre si e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Como reforça Luckesi (2005), a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como um ato mediador, que não apenas identifica lacunas no aprendizado, mas também orienta práticas que possibilitem o

desenvolvimento integral do estudante, respeitando suas especificidades e necessidades.

Um dos pontos recorrentes foi a dificuldade de os alunos desenvolverem a escrita de maneira clara e organizada. Como relatado a seguir por P1, muitos estudantes apresentam escrita confusa e difícil de entender.

Tem sido muito desafiante contornar aos aspectos do conteúdo do sexto ano em si, que se desenvolve aí pelas classes de palavras, pelo domínio já de algumas observações de frases, orações, períodos, eles começam a perceber os elementos das orações para escreverem melhor. E a memória deles também tem ficado muito mais curta... Ah, eu vi isso, não vi, não, você não falou nada ou falou, né? Essa desorganização que a gente reorganiza e cobra e as tentativas são muitas e muitas vezes frustrantes porque o aluno acaba não copiando a tempo, eles têm ritmos diferentes de escrita e escritas essas que são muitas vezes ininteligíveis, não dá para compreender, são ilegíveis, são inteligíveis, são letras com muitos, muitos garranchos. Formas ainda adaptadas de escrita, hora cursiva, hora de forma (P1, roda de conversa, 2024).

Nessa fala, que foi ratificada por outros colegas, observou-se uma mistura entre letra cursiva e letra de forma, demonstrando uma falta de consolidação de padrões de escrita desde os Anos Iniciais, etapa em que deveriam ter concluído o ciclo de alfabetização. Esse problema, segundo os professores, exige "cobranças constantes para que melhorem a caligrafia" (P1, roda de conversa, 2024).

As dificuldades mencionadas podem ser relacionadas às reflexões de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que destacam a importância do respeito às etapas de desenvolvimento da escrita. A inadequação ou interrupção nesse processo, como observado durante a pandemia, tende a gerar defasagens que impactam significativamente o desempenho dos estudantes em fases posteriores.

Outro aspecto importante é a dificuldade em compreender conceitos básicos de organização textual, como o que é um parágrafo, verso ou estrofe. Uma das entrevistadas destacou que é necessário utilizar exemplos extremamente simples, como colocar o dedinho para identificar margens ou espaços entre parágrafos, conforme ilustra o trecho a seguir:

Eu tenho alunos que não sabem o que é parágrafo. Eu tenho que chegar e falar assim, põe o dedinho, está vendo essa margem? Põe o dedinho, é esse espaço. Eles não sabem o que é um verso, uma estrofe. Eles têm muita dificuldade e tem hora, igual a colega falou, letra de forma, tem hora que é letra cursiva. Gente, eles não chegam até o final da linha. Eles não completam até ali no final da linha, para

pegar a próxima. Então, eles têm essa dificuldade e essa defasagem, por mais que eu faça as intervenções, que eu faça as intervenções, não é só naquela semana de intervenção, não. O tempo inteiro, eu volto com a matéria, a minha metodologia está sendo assim. Eu passo conteúdo, passo atividades revisionais para eles e assim, sempre é uma intervenção que não vai ter fim. E mesmo assim, tem dificuldade (P2, roda de conversa, 2024).

Um outro relato marcante que seguiu a fala anterior, trouxe à tona o nível extremo da defasagem apresentada por alguns alunos, que "fazem ondinha no caderno e acham que estão escrevendo". Assim, para P4:

A gente está pegando aluno com muita defasagem, aluno que faz ondinha no caderno e acha que está escrevendo. É absurdo. Você precisa fazer uma redação e fazer ondinha em 15, 20 linhas e te entregar aquilo. Você fala, não, isso aqui não é uma escrita. Você fez só ondinha no caderno. E não reconhece a diferença entre escrever e fazer ondinha (P4, roda de conversa, 2024).

Esse tipo de comportamento evidencia a ausência de uma compreensão básica sobre o que constitui a escrita. Segundo Ferreiro (2011), a aquisição da escrita é um processo que exige interações significativas e experiências práticas que conectem o aluno ao sistema de representação alfabética. A ausência dessas interações na fase inicial da alfabetização pode levar a concepções equivocadas, como as mencionadas pela professora.

A dificuldade em diferenciar entre fazer ondinha e efetivamente escrever reflete a falta de estímulos adequados nos primeiros anos escolares, o que pode estar relacionado à abordagem conteudista predominante em muitas práticas pedagógicas. Tardif (2014) argumenta que a alfabetização deve ir além da mecânica da escrita e incluir contextos que deem significado ao aprendizado, permitindo que os alunos reconheçam a função social da linguagem. Esse reconhecimento é essencial para que eles avancem no desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita.

Essa situação evidencia uma lacuna significativa no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, que os docentes têm tentado minimizar com intervenções pedagógicas constantes. No entanto, como ressaltado por um dos entrevistados, a "intervenção parece não ter fim" (P2, 2024), já que muitos alunos chegam ao 6º ano sem uma base consolidada para essa etapa do ensino. Esse cenário dialoga com a perspectiva de Soares (2004), que entende a alfabetização como um processo contínuo, mas ressalta que, ao longo da escolarização, espera-se

que os estudantes adquiram progressivamente certas habilidades fundamentais para sua trajetória acadêmica. O problema identificado na fala dos professores não está no fato de que a alfabetização continua ao longo do Ensino Fundamental, mas sim na ausência de um patamar mínimo esperado para os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as dificuldades encontradas pelos docentes revelam um descompasso entre o que se espera que os alunos tragam de bagagem escolar e a realidade observada, exigindo das escolas uma reestruturação contínua de estratégias para suprir lacunas de aprendizagem que deveriam ter sido trabalhadas nos anos anteriores.

Além das dificuldades mecânicas da escrita, os professores apontaram problemas de vocabulário. Muitos alunos desconhecem o significado de palavras comuns do dia a dia, exigindo adaptações constantes por parte dos docentes para que os estudantes compreendam os conteúdos. A esse respeito, o professor P5 comenta, durante a roda de conversa, que:

Quando eu falo do problema da leitura é desenvolver o nosso vocabulário, eles não conhecem palavras nenhuma. Por isso que na minha disciplina eu brinco que passo a aula para o popular brasileiro, porque tem palavras que eu escrevo, que são palavras que a gente usa no dia a dia, comuns, e a gente coloca lá no quadro, escreve, e eles não sabem o significado. Aí, o que acontece? Eu tenho que dar um jeito de passar aquilo de uma forma que eles entendam. Eu tenho que fazer e assim, dá mais trabalho. E com o letramento como as outras professoras comentaram, tem alunos lá que a gente pega o caderno e a gente não lê, porque é impossível (P5, roda de conversa, 2024).

A fala do professor P5 revela uma concepção de letramento que parece estar atrelada apenas à legibilidade da escrita e ao domínio mecânico do código escrito. No entanto, conforme discutem autores como Soares (2004) e Kleiman (1995), o letramento vai além da mera decodificação e escrita legível, englobando o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Essa perspectiva aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual sobre o tema entre os docentes, para que possam desenvolver estratégias mais alinhadas à compreensão ampla do letramento e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante identificado na fala do professor é a dificuldade de compreensão, tanto em relação ao significado das palavras quanto à grafia utilizada pelos alunos em seus cadernos. Esse problema se manifesta em dois níveis: primeiro,

no desconhecimento do vocabulário, que dificulta a interpretação dos conteúdos trabalhados; e segundo, na escrita dos estudantes, que muitas vezes apresenta traços de um processo de alfabetização inconcluso, tornando ilegível a produção textual. Essa dificuldade indica que os alunos não apenas enfrentam obstáculos na leitura e na escrita, mas também na construção de sentido a partir da linguagem escrita.

Esse problema de vocabulário e compreensão da escrita, descrito acima, evidencia a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas para atender às demandas desses alunos. Essa observação dialoga com as ideias de Paulo Freire (2022), que enfatiza a importância de uma prática pedagógica que considere o universo cultural e linguístico dos estudantes, promovendo uma alfabetização que de fato dialogue com a realidade dos educandos.

Ainda no campo da leitura, os docentes enfrentam desafios relacionados à interpretação textual. Muitos estudantes não conseguem compreender os textos que leem, o que compromete não apenas o aprendizado em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, como afirma a professora P3 a respeito da disciplina Matemática.

Eles estão sem base nenhuma, mas nenhuma. Tem aluno, por exemplo, que ele não sabe fazer uma divisão com um número só. Não sabe dividir 64 por 2. Ele não sabe. Na multiplicação, não foi ensinado para ele que tem que pular uma casa para fazer a segunda parte. Então, probleminhas das quatro operações, eles não interpretam, eles não conseguem. Eles ficam chamando, oh tia, é multiplicação, é soma, ah, eu vou subtrair, diminuir, né? Eles não sabem o que é para fazer, eles não conseguem interpretar um problema de Matemática (P3, roda de conversa, 2024).

Os relatos sugerem que a falta de vocabulário e o desconhecimento de estruturas textuais limitam a capacidade de interpretação de problemas matemáticos, que são vistos como uma dificuldade enorme. Essa questão está alinhada ao conceito de letramento, descrito por Soares (2016) como o uso competente da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e cognitivos. No caso dos alunos mencionados, a dificuldade em interpretar enunciados matemáticos indica que eles não apenas possuem lacunas na alfabetização, mas também não desenvolveram o letramento matemático, que envolve compreender e aplicar a linguagem escrita dentro da lógica específica da disciplina. Assim, sem essa habilidade, os estudantes não conseguem

identificar operações básicas em problemas matemáticos, pois a leitura mecânica dos enunciados não se traduz em compreensão e ação.

Além disso, os desafios mencionados foram associados às mudanças nas metodologias de alfabetização ao longo dos anos. Uma das professoras participantes da roda de conversa destacou a importância de uma abordagem concreta no ensino inicial da leitura e da escrita.

Hoje em dia, a alfabetização, ela é diferenciada, fonológica, fonética, e está faltando concreto. Têm muitos professores que vêm atualmente, eles usam muitos processos conteudistas, mas o concreto está faltando nessa base. Isso está atrapalhando a gente, são fases que nunca mais vão voltar, né? (P1, roda de conversa, 2024).

No contexto educacional, o termo base ou “abordagem concreta” pode ser compreendido como o suporte material e as experiências sensoriais que auxiliam a aprendizagem da leitura e da escrita. A manipulação de objetos, a experimentação com materiais diversos e a vivência de situações significativas são elementos essenciais para a construção do conhecimento nos primeiros anos de escolarização. Conforme Tardif (2014), o ensino deve ser adaptado às necessidades dos alunos, considerando suas experiências prévias e seu contexto sociocultural para que a aprendizagem seja efetiva.

Assim, a ausência dessa base pode impactar diretamente a consolidação das habilidades de leitura e escrita, especialmente entre os alunos mais vulneráveis. A falta de experiências significativas no processo de alfabetização pode dificultar a apropriação das estruturas da linguagem e, conseqüentemente, comprometer a interpretação textual em diversas disciplinas, como a Matemática. Isso reforça a necessidade de uma abordagem que integre elementos concretos e abstratos, promovendo uma aprendizagem de forma mais sistematizada, mais significativa e alinhada às necessidades reais dos estudantes.

Outro aspecto também revelado na roda de conversa foi a importância da avaliação inicial dos estudantes, realizada pelos professores por meio da leitura de textos específicos da própria disciplina. Essa estratégia permite diagnosticar as dificuldades em leitura e escrita logo no início do ano letivo, observando como os alunos lidam com os textos e conteúdos da matéria. O professor P5 destacou que essa prática é essencial para identificar quais estudantes apresentam defasagens significativas, como dificuldades na decodificação, compreensão e interpretação

textual. Dessa forma, ao analisar o desempenho dos alunos na leitura de textos matemáticos, científicos ou literários, os docentes conseguem mapear aqueles que necessitam de suporte adicional. Assim, a avaliação inicial não se limita a um instrumento formal, mas funciona como um diagnóstico contínuo, permitindo que o professor adapte suas estratégias pedagógicas e intervenções ao longo do ano.

Eu falo assim, agora a gente vai fazer leitura. Mas a minha leitura não é nem para gente, é para saber se eles estão sabendo ler. Porque aí eu já passo para orientadora o que que está acontecendo, se sabe ler. Assim ela vai lá, faz teste de leitura, faz teste de escrita, para ver se o aluno está tendo alguma dificuldade. Porque, às vezes, é um problema visual, ou auditivo, ou então o aluno não sabe ler e escrever. Mas no início tem muito aluno que não sabe mesmo escrever e ler. Aí a gente passa o caso para frente. Isso é muito importante (P5, roda de conversa, 2024).

Esse processo, descrito como essencial, reflete os princípios de uma avaliação diagnóstica efetiva, conforme Luckesi (2005), que a define como um mecanismo que deve apontar caminhos para intervenções adequadas e personalizadas.

Esses casos, ou seja, os estudantes identificados com dificuldades significativas de leitura e escrita, são então reportados à especialista educacional, que complementa a sondagem com testes específicos para verificar se as dificuldades estão relacionadas a fatores cognitivos ou físicos.

Após o início do ano letivo com revisão de conteúdo e a realização da sondagem, temos uma ideia do nível em que os alunos se encontram. O aluno que não corresponde ao esperado é encaminhado a mim para que seja verificado o nível da dificuldade, se está relacionado à defasagem ou outro aspecto que compromete seu avanço. É feita entrevista com a família para ciência da dificuldade do educando e solicitação do trabalho em parceria (escola/família). Mediante a fala dos responsáveis e da dificuldade da criança, é feito o encaminhamento ao profissional adequado para acompanhamento e possível diagnóstico, visto que há vários casos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental II ainda sem direcionamento. Entendemos que a inteligência emocional é fundamental para o avanço cognitivo do aluno (P9, entrevista, 2024).

Essa prática está em consonância com as ideias de Libâneo (2013), que destaca a importância da gestão democrática e da participação da família como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. A parceria entre esses agentes é essencial para que o aluno receba o suporte necessário tanto no âmbito escolar quanto no doméstico.

Casos que requerem acompanhamento especializado são encaminhados a profissionais externos para avaliação e diagnóstico. A identificação tardia de problemas, como dificuldades visuais, auditivas ou transtornos de aprendizagem, foi destacada como um dos principais entraves ao desenvolvimento acadêmico dos alunos. Esse diagnóstico, quando feito precocemente, pode evitar a ampliação das lacunas educacionais e promover avanços significativos no aprendizado, como discutido por Soares (2016).

Diante do cenário de defasagem educacional identificado nas entrevistas, os professores revelam sentimento de frustração e impotência ao lidar com alunos que apresentam graves dificuldades de alfabetização e letramento. As entrevistas trouxeram relatos que refletem diretamente o impacto da defasagem no cotidiano escolar, como no trecho abaixo:

Tem dia que eu saio desanimada. Porque a gente tenta... A gente faz, como diz o ditado, “das tripas coração” para eles poderem conseguir fazer aquela atividade, tudo. A gente explica, explica, explica. Passo de carteira em carteira. Tem dia que a gente sente que nada foi aprendido. É mais ou menos isso. A gente sai com aquele sentimento de que a gente não conseguiu fazer aquilo que a gente tinha planejado para sala de aula (P2, roda de conversa, 2024).

Essa frustração é ainda mais acentuada quando os docentes percebem que algumas turmas apresentam níveis de dificuldade tão distintas que metodologias que funcionam em uma sala não surtem o mesmo efeito em outra. Por exemplo, enquanto em uma turma estratégias como leitura compartilhada e debates funcionam para estimular a compreensão textual, em outra os alunos apresentam tanta dificuldade que é preciso recorrer a métodos mais estruturados, como atividades individuais de reconstrução de frases ou leitura guiada com apoio de imagens.

Além disso, os professores relatam que, dentro da mesma sala, é necessário explicar várias vezes um mesmo conceito e, mesmo assim, muitos alunos não conseguem reter o aprendizado. Há casos em que um conteúdo trabalhado intensivamente em uma aula precisa ser retomado quase do zero na aula seguinte, pois grande parte da turma não assimilou o que foi ensinado.

Esse descompasso demanda uma adaptação constante, gerando um cansaço emocional significativo.

Perante o exposto, fica evidente que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais são consideradas pela gestão, a qual empenha-se em fornecer o suporte

necessário e promover iniciativas que auxiliem os professores no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Então, quando a gente verifica o perfil do aluno depois que ele chega aqui para ser atendido pela supervisão [...] o que a gente faz muito é, durante as reuniões pedagógicas a gente procura instrumentalizar dizendo para eles quais são as dificuldades que nós enxergamos, dizer para eles criarem estratégias diferenciadas, recuperação paralela a cada bimestre que está na resolução [...] falar para os professores, dar uma atividade diferenciada para poder alcançar o nível dele, para poder ver se ele supera alguma dificuldade. Então, assim, o que a gente faz é essa mobilização.

E outra, a gente faz muito atendimento individual com os professores. Quando a gente vê aqueles casos, determinado componente curricular, a gente percebeu que nesse bimestre perdeu muita média. Aí, a supervisão e eu, a gente chama aqui e conversa com o professor. Lógico, não é colocando culpa no trabalho do professor, mas querendo mostrar para ele quais são as estratégias que ele pode começar a utilizar para a gente resgatar esses meninos (P7, roda de conversa, 2024).

Essa abordagem envolve criar estratégias diferenciadas, como recuperação paralela, e incentivar atividades adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, a gestão busca interagir diretamente com os professores para identificar dificuldades específicas e propor ajustes, sempre com um enfoque colaborativo e sem imputar culpa, mas incentivando práticas pedagógicas mais eficazes.

Os professores reconhecem a importância das reuniões pedagógicas como espaços de troca e planejamento, mas apontam que a falta de organização desses momentos compromete a efetividade das discussões e o alcance de consensos sobre as práticas pedagógicas.

Eu acho que está faltando um momento de interação organizado. Eu acho que esse momento poderia acontecer, sim. Né? Nas reuniões. Tem que ser organizado. Está faltando esse momento para nós. Eu sinto que a interação é muito menor. E o problema é muito maior (P1, roda de conversa, 2024).

Outro ponto levantado pelos professores diz respeito à extensão das pautas das reuniões, que muitas vezes inviabilizam discussões mais aprofundadas sobre os desafios enfrentados em sala de aula. “[...] a gente tenta passar isso nas reuniões. Só que aquilo tem... A pauta é extensa. Então, às vezes, a gente não consegue ter esse consenso entre os professores”, afirmou P2. Essa percepção reforça a necessidade de um planejamento que priorize as questões pedagógicas mais urgentes e promova a interação efetiva entre os docentes.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), a formação docente deve ser articulada com a realidade das escolas, promovendo momentos de reflexão e troca que favoreçam a qualificação das práticas pedagógicas. A falta de organização e qualidade nas reuniões pedagógicas pode limitar o potencial desses encontros como espaços de formação continuada, essenciais para que os professores desenvolvam estratégias mais efetivas para lidar com os desafios diários da sala de aula.

Os professores também reconhecem que, apesar das dificuldades, há apoio oferecido por colegas. Conforme destacado por P5 "eu comento na sala dos professores mesmo. Antes da entrada e durante um intervalo que é bem rápido. Mas é mais no início mesmo que a gente comenta de um aluno ou outro", apontando para a importância do diálogo e da troca de experiências entre os docentes.

Como Tardif (2014) argumenta, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática são indispensáveis para o desenvolvimento de competências docentes que atendam às necessidades do contexto escolar.

Muitos professores consideram o quantitativo de pessoal insuficiente para atender à alta demanda de alunos com dificuldades. "A orientadora trabalha um dia de manhã e um dia de tarde. Olha para você ver, tinha que ter um profissional ali... Um de manhã e um de tarde. Integral para poder suprir a demanda" (P5, 2024).

Esse tipo de relato evidencia a sobrecarga enfrentada pelos profissionais de apoio e a necessidade de contratação de mais colaboradores para atender às necessidades dos alunos de forma eficaz.

Em consequente, a especialista P9 (2024), apontada como elemento essencial no suporte aos professores que busca oferecer estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos, relata que

a escola precisa investir mais na capacitação contínua dos professores para lidar de forma mais efetiva. Os professores são orientados a realizar metodologias que conseguem minimizar a defasagem. O estudo de caso com a orientação educacional é sempre realizado para verificar qual melhor metodologia para aquele educando (P9, 2024).

Essa prática evidencia a importância de uma articulação entre a gestão escolar e o corpo docente, promovendo um trabalho mais integrado e eficiente.

Além disso, P9 enfatiza a relevância do trabalho interdisciplinar como ferramenta para superar os desafios. "Os professores são orientados sobre as

diversas metodologias que podem contribuir para o avanço do educando, principalmente o trabalho interdisciplinar, todos comprometidos a superar esse desafio." Essa abordagem, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, promovendo avanços tanto no aspecto acadêmico quanto no desenvolvimento integral dos alunos.

Dando sequência à análise das entrevistas, a próxima subseção examinará como as políticas públicas educacionais são efetivamente implementadas no cotidiano escolar. O foco recairá sobre as estratégias e práticas adotadas pela escola para traduzir essas diretrizes em ações concretas, visando atender às demandas pedagógicas e ao desenvolvimento dos alunos com defasagens de alfabetização e letramento.

3.3.4 As políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento na prática da escola

Nesta subseção, são analisados os resultados das entrevistas e da roda de conversa e observações realizadas na Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, com foco em como as políticas públicas educacionais são implementadas no dia a dia da instituição. Essa análise busca compreender de que forma as diretrizes estabelecidas por programas governamentais são traduzidas em ações pedagógicas concretas e como estas contribuem para minimizar as defasagens de alfabetização e letramento observadas nos estudantes. De acordo com P7 e P8

A gente praticamente tem todas as políticas públicas do Estado aqui. Nós temos o Novo Ensino Médio, a gente tem o reforço escolar, tem o reagrupamento. No que diz respeito à questão da correção de fluxo, da defasagem desses estudantes, a gente não tem ações de correção de fluxo (P7, entrevista, 2024).

A escola implementa as políticas públicas, quando propostas, com muita responsabilidade, pois sabemos da necessidade e da sua importância. Mas ainda há muitos desafios, como o entendimento da família, do próprio aluno (P8, entrevista, 2024).

Um dos entrevistados destacou: "Bom, as políticas públicas chegam para nós como se fosse cumprá-se. Tem o direcionamento, é claro, mas o nosso direcionamento vai mais pela prática do dia a dia" (P9, entrevista, 2024). Essa colocação reflete o descompasso entre as diretrizes estabelecidas pelas políticas e a

realidade das salas de aula. Tardif (2014) reforça que o trabalho docente exige adaptações constantes para atender às demandas concretas dos estudantes, algo que os professores frequentemente fazem mesmo com recursos limitados. Nesse contexto, observa-se que o cumprimento das políticas depende fortemente da flexibilidade e da criatividade dos educadores.

Outro ponto relevante das entrevistas foi a burocratização das ações educacionais.

Eu vejo uma parte muito burocrática de que a gente tem que cumprir sempre um determinado material. É lógico que isso facilita também o trabalho de quem vai estar atuando, mas eu sempre deixo claro para as profissionais que elas podem também estar trazendo outro material (P9, entrevista, 2024).

Essa preocupação dialoga com a análise de Soares (2017), que argumenta que a rigidez na escolha e no uso de materiais pode comprometer a criatividade pedagógica e limitar as possibilidades de ensino. Quando os professores se veem obrigados a seguir um único recurso didático, sem margem para adaptações, há o risco de desconsiderar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, restringindo sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Assim, a fala de P9 reforça a necessidade apontada por Soares de flexibilizar o uso dos materiais, permitindo que os educadores adaptem os recursos de acordo com as necessidades e realidades de suas turmas. Essa autonomia possibilita um ensino mais dinâmico, contextualizado e alinhado às demandas dos alunos, tornando o processo de alfabetização e letramento mais significativo e eficaz.

Como mencionado, atualmente, a escola adota duas principais iniciativas de políticas públicas educacionais: o reforço escolar no contraturno e o agrupamento pedagógico por necessidades. O reforço escolar é oferecido a alunos do 6º e 7º anos, com o objetivo de sanar lacunas de aprendizagem e fortalecer habilidades fundamentais, proporcionando um atendimento mais individualizado no período oposto ao regular. Já o agrupamento é voltado para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, organizando-os em grupos de acordo com suas necessidades educacionais. Essa estratégia permite abordagens pedagógicas mais direcionadas, especialmente para aqueles que apresentam defasagens significativas de aprendizagem.

O Programa de Reforço Escolar, instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, surge como uma resposta às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Seu objetivo central é proporcionar um espaço adicional para a aprendizagem, visando a recuperação das competências em Língua Portuguesa e Matemática que não foram adequadamente consolidadas durante o ensino regular. O programa é fundamentado em normas legais, como a Resolução SEE nº 4.692 de 2021 e o Decreto nº 9.765 de 2019, que destacam a importância de oferecer tempos e espaços diversificados para a educação de alunos com baixo rendimento.

O reforço escolar para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental é estruturado para atender especificamente às dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Esse suporte é oferecido quatro vezes por semana, com duas horas dedicadas a cada disciplina, ocorrendo no contraturno das aulas regulares – no caso da escola pesquisada – com uma carga horária adicional ao turno regular. No entanto, a gestão aponta desafios que comprometem a efetividade do programa, indicando a necessidade de ajustes para melhor atender às demandas dos estudantes.

O problema maior desses programas do Estado com relação a reforço escolar é porque a quantidade de aulas é muito pouca [...]. É difícil para o professor, um professor que tenha, desculpa, mas um bom professor vir para dar essas aulas. Então, quem que vem? É aquele que está lá para o final da listagem, é aquele que já não tem tanta tarimba¹², e a gente precisa de um professor não só habilitado em Língua Portuguesa ou habilitado em Matemática, a gente precisa ter um olhar para essas crianças, inclusive, às vezes, de experiência de Anos Iniciais, porque é o resgate que ele vai fazer (P7, entrevista, 2024).

Essa situação evidencia não apenas a dificuldade de atrair professores qualificados, mas também a necessidade de um planejamento mais robusto para atender às demandas reais dos alunos. Segundo Soares (2016), programas de reforço escolar só alcançam resultados efetivos quando combinam quantidade e qualidade no atendimento.

Além disso, essa observação reflete uma lacuna importante que é a necessidade de que os profissionais tenham experiência não apenas no conteúdo,

¹² Substantivo feminino que, quando usado no sentido figurado, significa tempo de prática em alguma profissão ou arte; experiência, jeito.

mas também na abordagem pedagógica adequada ao resgate das aprendizagens fundamentais. De acordo com Freire (2022), o educador deve ser um mediador sensível à realidade de seus alunos, adaptando suas práticas para estimular o aprendizado efetivo.

A profissional P6, contratada para o reforço escolar de Língua Portuguesa no ano de 2024, revelou que:

O que se percebe é que a maioria dos alunos tem muita dificuldade de leitura e a leitura é uma habilidade que antecede a escrita. Se o aluno tem dificuldade na leitura, conseqüentemente ele tem dificuldade na escrita, compreensão na leitura. A origem dessas dificuldades pode estar relacionada às funções executivas que não foram bem trabalhadas anteriormente (P6, entrevista, 2024).

Tal observação reflete um problema estrutural que vai além da escola como a ausência de um trabalho consistente nos Anos Iniciais, comprometendo habilidades como consciência fonológica e coordenação motora fina, essenciais para o desenvolvimento pleno da leitura e escrita. De acordo com Moraes (2015), essas habilidades representam os alicerces para a alfabetização e, sem elas, a aquisição do letramento torna-se fragmentada.

A profissional também destaca a importância de um planejamento cuidadoso para identificar as necessidades dos alunos.

Eu utilizo vários recursos. A princípio, para identificar a defasagem, eu aplico atividades para saber em que nível esses alunos estão e também aplico tarefas lúdicas como jogos pedagógicos, jogos digitais, músicas, vídeos e outros recursos (P6, entrevista, 2024).

Esse relato exemplifica boas práticas pedagógicas que se alinham às propostas de Ferreira e Teberosky (1986), as quais enfatizam o papel da ludicidade e da interação no processo de alfabetização. Segundo as autoras, a aprendizagem da leitura e da escrita não deve se restringir a exercícios mecânicos e descontextualizados, mas sim envolver atividades significativas que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam a construção do conhecimento de forma ativa e participativa. Ao utilizar jogos pedagógicos, recursos digitais, músicas e vídeos, a profissional cria um ambiente de aprendizagem dinâmico, propício ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a superação das defasagens identificadas.

Essa questão foi abordada pelo gestor, quando citou a questão da metodologia utilizada também foi amplamente discutida.

Já tivemos profissionais que entravam na sala de aula, praticamente era uma aula de Matemática que o menino tinha na sala de aula, uma aula de Língua Portuguesa que o menino já tinha na sala de aula, sendo que o processo tem que ser diferenciado (P7, entrevista, 2024).

Nesse contexto, Gatti (2017) alerta que a formação de professores para o reforço escolar deve priorizar metodologias que se distanciem do modelo tradicional, incentivando práticas inovadoras que dialoguem com as necessidades dos alunos.

Um dos profissionais comentou sobre a dificuldade da participação dos alunos no reforço escolar. "O problema também é de estar trazendo essas crianças para o reforço, que é uma outra situação que a gente visualiza de dificuldade" (P8, entrevista, 2024). Esse cenário evidencia um dos principais entraves apontados que é a adesão dos alunos. Freire (2022) reforça que a participação ativa da família é essencial para o sucesso de programas como este.

Outro desafio citado foi a falta de comunicação entre os responsáveis pelo reforço escolar e os demais professores. "Não sei o que que você vai dar, não sei o que que o aluno está fazendo, não sei quais são os alunos do reforço" (P3, roda de conversa, 2024). A ausência de integração dificulta o acompanhamento do progresso dos alunos, uma vez que o reforço não se alinha às demandas das disciplinas regulares.

Apesar dos obstáculos, os professores reconheceram avanços positivos:

A supervisão não dá retorno para gente. Mas eu tenho percebido, nas minhas aulas de português, [...] eu estou vendo que está sendo muito positivo para alguns alunos. Então, isso já é, nossa, isso é maravilhoso (P4, roda de conversa, 2024).

Essa mudança ilustra o impacto positivo que as políticas públicas podem ter, mesmo em cenários adversos.

Os docentes também expressaram insatisfação com a promoção automática de alunos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96, art. 24, inciso V) e regulamentada no estado de Minas Gerais pela Resolução SEE nº 4.692/2021. Essa política orienta que a avaliação deve assegurar a continuidade do processo educativo, buscando superar as dificuldades de aprendizagem por meio de estratégias de recuperação paralela, evitando a

reprovação como solução imediata. "O aluno vai trazendo essa defasagem dele, por quê? Porque chega no ano seguinte, a progressão parcial eles têm que passar. Ou melhor, nós temos que passá-los" (P5, roda de conversa, 2024). Embora bem-intencionada, essa diretriz tem gerado inquietações entre os professores, que relatam a progressão de estudantes sem a devida consolidação das competências básicas, o que resulta no acúmulo de defasagens

Essa política, segundo os entrevistados, desmoraliza o trabalho docente e perpetua as defasagens de aprendizagem. Essa situação é corroborada por Soares (2016), que alerta sobre os riscos de priorizar aprovações em detrimento do aprendizado real.

Dessa forma, as entrevistas destacam a complexidade da implementação de políticas públicas na educação. Embora avancem em direção ao atendimento das necessidades educacionais, elas enfrentam desafios significativos que precisam ser superados para garantir um impacto mais efetivo.

A próxima subseção é uma conclusão das análises das entrevistas e roda de conversa que deu os indicativos para a construção do Plano de Ação Educacional.

3.3.5 Conclusão da análise das entrevistas e roda de conversa

Nesta subseção, são sintetizadas as descobertas da pesquisa de campo, que serviram de base para a elaboração das propostas e encaminhamentos do Plano de Ação Educacional (PAE). Esse plano tem o propósito de auxiliar a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS) e outras instituições que enfrentam desafios semelhantes, especialmente no que diz respeito aos estudantes que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e escrita.

A análise da roda de conversa realizada com professores, e entrevistas conduzidas com especialistas e a equipe gestora revelou desafios significativos no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Entre as dificuldades apontadas, destaca-se a falta de capacitação específica dos docentes para lidar com alunos que chegam a essa etapa sem a consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita.

Os relatos evidenciaram que muitos professores não possuem formação adequada para atuar com práticas de alfabetização nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A ausência de uma abordagem estruturada compromete diretamente a evolução dos alunos, dificultando a superação das defasagens apresentadas. Como destacou a entrevistada P4 quando diz "quem sai prejudicado, principalmente, é esse aluno que está vindo com essa defasagem. Porque a gente não tem nenhum apoio, [...] e o professor de Língua Portuguesa não é alfabetizador." Essa fala ressalta a necessidade de uma formação continuada voltada para os docentes que recebem esses alunos, capacitando-os para atuar com estratégias de alfabetização e letramento nos anos finais.

Além disso, a ausência de um programa de reforço escolar sistemático, com a participação direta dos professores regentes, foi apontada como um entrave para o desenvolvimento das competências dos alunos. O reforço escolar, quando existente, ocorre de forma isolada e sem a integração necessária ao currículo regular. Isso resulta na falta de continuidade das intervenções e na dificuldade de acompanhar a evolução dos estudantes de maneira efetiva. Dessa forma, um dos eixos do PAE propõe a estruturação de um programa de reforço contínuo, integrado ao planejamento pedagógico da escola, permitindo um atendimento mais personalizado às necessidades dos alunos.

Outro desafio identificado foi a pouca utilização de metodologias diversificadas para o ensino da leitura e da escrita. Muitos professores relataram que, devido à falta de formação específica, acabam adotando práticas mais tradicionais, que nem sempre são eficazes para alunos com dificuldades na alfabetização. Estratégias lúdicas, como jogos pedagógicos, leitura compartilhada, produção de textos guiada e o uso de tecnologias educacionais, foram apontadas como alternativas pouco exploradas no cotidiano escolar, mas que poderiam contribuir significativamente para o engajamento e aprendizado dos estudantes.

O quadro 5 apresenta uma síntese das dificuldades que permeiam o processo de como a EEHS tem planejado e desenvolvido ações para receber os estudantes com defasagem em alfabetização e letramento no 6º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que, com a implementação das estratégias delineadas, não apenas as dificuldades em leitura e escrita sejam reduzidas, mas também que a atuação dos professores seja fortalecida.

Quadro 5 – Principais achados, por eixos temáticos, das entrevistas e roda de conversa realizadas na EEHS

Eixo temático	Achados principais
Acolhida e Gestão	Falta de um protocolo estruturado para o acolhimento dos alunos com defasagem no início do 6º ano do Ensino Fundamental.
	Dificuldade na comunicação entre a equipe gestora e os docentes para acompanhamento dos estudantes.
	Necessidade de maior integração entre os professores para alinhar estratégias pedagógicas.
Leitura, Escrita e Formação dos Professores	Dificuldades significativas na leitura, compreensão textual e produção escrita.
	Carência de formação continuada voltada para práticas eficazes de alfabetização nos Anos Finais.
	Professores relatam insegurança ao lidar com alunos com defasagem acentuada.
Políticas Públicas	Desconhecimento e baixa aplicação das diretrizes das políticas públicas voltadas para a alfabetização.
	Ausência de monitoramento contínuo das habilidades de leitura e escrita conforme as avaliações oficiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dessa forma, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi estruturado com base nas necessidades identificadas, apresentando estratégias concretas para a melhoria do acolhimento e do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. As ações propostas visam proporcionar um ensino mais equitativo, permitindo que os alunos com dificuldades tenham acesso a recursos e metodologias diferenciadas que favoreçam seu progresso.

Com essas iniciativas, espera-se não apenas reduzir as dificuldades em leitura e escrita, mas também fortalecer a atuação dos professores e garantir que a escola esteja preparada para atender às necessidades dos alunos, assegurando a todos o direito de aprender de forma significativa e eficaz.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O problema de gestão abordado nesta pesquisa foi apresentado no segundo capítulo, destacando os desafios da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches no enfrentamento da defasagem em alfabetização e letramento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo analisou os desafios enfrentados pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao final dos Anos Iniciais e aprofundou-se nas concepções teóricas sobre alfabetização, letramento e a importância de um acompanhamento pedagógico sistemático, além de apresentar a metodologia da pesquisa e os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os profissionais da escola.

Neste quarto capítulo, o objetivo é propor soluções e estratégias, a fim de minimizar as possíveis lacunas verificadas no processo de alfabetização e letramento desses/dessas estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola objeto deste estudo. Assim, é apresentado, a seguir, um Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado nos achados da pesquisa de campo, no qual optou-se por concentrar a proposta em duas ações principais, elaboradas a partir das necessidades mais recorrentes identificadas nas entrevistas e na roda de conversa. Essa decisão visa garantir a viabilidade e a efetividade das intervenções, priorizando abordagens que possam ser implementadas de forma consistente no contexto escolar. O PAE surge como uma resposta à necessidade de estruturar um projeto institucional, voltado ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, além de proporcionar formação continuada aos docentes. Dessa forma, busca-se implementar estratégias que fortaleçam tanto o aprendizado dos alunos, quanto o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem integrada e eficaz para a superação das dificuldades identificadas.

Diante das problemáticas levantadas, duas grandes ações foram definidas para mitigar os desafios identificados conforme apresentado no quadro 6. A primeira ação engloba o fortalecimento da aprendizagem dos alunos por meio da criação de um projeto institucional que utiliza a biblioteca escolar como um espaço ativo de letramento e acompanhamento personalizado. Essa ação integrará atividades de incentivo à leitura, produção textual, rodas de conversa e avaliações diagnósticas para mapear as dificuldades dos estudantes, possibilitando um acompanhamento contínuo

e direcionado. Dessa forma, busca-se garantir que a biblioteca não seja apenas um local de armazenamento de livros, mas um espaço dinâmico de construção do conhecimento e desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos alunos.

A segunda ação está voltada para a formação continuada dos professores do 6º ano, com o objetivo de capacitá-los para enfrentar os desafios da alfabetização e letramento junto aos que apresentam alto índice de defasagem. Para tanto, serão realizadas oficinas, estudos de caso e encontros periódicos voltados à reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. A formação continuada, além de fornecer suporte teórico e metodológico aos docentes, favorecerá o intercâmbio de experiências e estratégias bem-sucedidas, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa entre os profissionais da escola.

Quadro 6 – Relação entre eixos temáticos, achados identificados e ações do plano de ação educacional (PAE) sugeridos para a EEHS

Eixo Temático	Achados identificados	Ações do PAE
Acolhida e Gestão	Necessidade de maior integração entre os professores.	Oficinas de Formação Continuada: formação integrada às reuniões pedagógicas, com foco em práticas eficazes de alfabetização.
Leitura, Escrita e Formação dos Professores	Carência de formação continuada para enfrentamento das defasagens.	
Leitura, Escrita e Formação dos Professores	Dificuldades nas habilidades de leitura, compreensão e produção escrita.	Projeto Biblioteca Viva: espaço dinâmico com atividades de leitura compartilhada, contação de histórias e produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ambas as ações serão estruturadas e realizadas durante as reuniões de Módulo II. Essas reuniões de atividades extraclasse possuem caráter coletivo e seguem as orientações do Ofício Circular nº 2.663/2016. Esse documento

regulamenta o cumprimento de 1/3 da carga horária dos professores para atividades extraclasse, conforme a Lei Estadual nº 20.592/2012 e o Decreto Estadual nº 46.125/2013, além das normas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

De acordo com o Ofício Circular nº 2.663/2016, os professores da Educação Básica com jornada de 24 horas semanais devem destinar oito horas para atividades extraclasse. Destas, quatro horas podem ser cumpridas em local de livre escolha, voltadas a estudos, planejamento e avaliação para aprimoramento da prática docente. As demais quatro horas devem ocorrer na escola ou em local determinado pela direção, sendo que até duas horas devem ser dedicadas a reuniões coletivas, enquanto o restante pode incluir capacitação, formação continuada, planejamento e outras ações relacionadas ao cargo de professor.

Para garantir o cumprimento dessas diretrizes, a escola promove uma reunião mensal de Módulo II com duração de quatro horas, das quais duas são voltadas para formações continuadas. A gestão, em parceria com o especialista educacional, organiza essas reuniões, abordando temas pedagógicos, administrativos e institucionais em alinhamento com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegurando a participação ativa dos profissionais da educação.

As oficinas ocorrerão regularmente, a partir do segundo bimestre de 2025 e, para garantir a manutenção da carga horária obrigatória, serão realizadas no horário regular das aulas de Língua Portuguesa (uma aula de 50 minutos por semana), ocorrendo na biblioteca da escola sob a supervisão da bibliotecária.

As próximas seções deste capítulo detalharão cada ação proposta, apresentando suas etapas, objetivos e mecanismos de avaliação, de forma a garantir sua efetividade na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para estruturar a apresentação do PAE, adotamos a metodologia 5W2H, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento que possibilita a organização clara e objetiva das ações a serem implementadas. Segundo Lisboa e Godoy (2012), essa técnica permite estruturar processos de forma eficiente, garantindo a definição de etapas essenciais para a solução de problemas. O método se baseia em sete perguntas fundamentais: "O quê?", "Quem?", "Onde?", "Quando?", "Por quê?", "Como?" e "Quanto custa?".

A abordagem metodológica do 5W2H será utilizada em três fases distintas. A primeira consiste no diagnóstico, por meio do qual serão identificadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, possibilitando uma análise aprofundada das causas da defasagem em alfabetização e letramento. A segunda fase corresponde à elaboração do plano de ação, em que serão detalhadas as estratégias a serem adotadas, assegurando a implementação eficaz das ações propostas. Por fim, a terceira fase envolve a padronização das práticas bem-sucedidas, garantindo a continuidade e o aprimoramento das iniciativas ao longo do tempo.

A aplicação dessa metodologia permite não apenas a organização das atividades, mas também a mensuração dos resultados obtidos. Cada uma das ações previstas no PAE será monitorada por meio de indicadores de desempenho, possibilitando ajustes sempre que necessário. Dessa forma, o 5W2H se mostra uma ferramenta fundamental para assegurar a efetividade das propostas educacionais e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Além de facilitar a implementação das ações, a metodologia 5W2H contribui para o alinhamento das práticas pedagógicas entre os diferentes atores envolvidos no projeto. Professores, gestores e equipe pedagógica terão um papel ativo na execução das atividades, garantindo que cada etapa seja realizada de maneira colaborativa e integrada. Esse alinhamento institucional é essencial para promover um impacto significativo na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Dessa maneira, ao adotar o método 5W2H na organização do PAE, a EEHS busca não apenas enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento no 6º ano do Ensino Fundamental, mas também criar um modelo sustentável de ensino e formação docente. A estruturação clara e objetiva das ações possibilita um acompanhamento sistemático, fortalecendo a cultura de planejamento estratégico na instituição e assegurando um ensino de qualidade aos alunos.

Nas próximas subseções, trataremos de cada uma das ações propostas no Plano de Ação Educacional. Iniciaremos com a 4.1 Projeto Biblioteca Viva; e seguiremos com a seção 4.2 Formação continuada para professores.

4.1 PROJETO BIBLIOTECA VIVA

A implementação do Projeto Biblioteca Viva apresenta-se como uma estratégia para promover a alfabetização e o letramento dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, considerando as lacunas de aprendizagem identificadas nos Anos Iniciais e ocorrerá de forma estruturada ao longo do ano letivo. O projeto busca explorar o potencial transformador da leitura na formação acadêmica e social dos alunos, alinhando-se aos estudos de Freire (2022), que defende a educação como prática da liberdade e a leitura como meio de compreensão crítica do mundo.

Para que o projeto seja bem-sucedido, será necessário um planejamento detalhado das atividades, com a participação ativa dos professores de Língua Portuguesa, da especialista e da bibliotecária. O envolvimento desses profissionais garantirá que os objetivos pedagógicos sejam alcançados e que as estratégias adotadas atendam às reais necessidades dos alunos. O projeto será implementado por meio de diversas ações, incluindo oficinas de leitura, rodas de conversa literária, desafios de produção textual e exposições de trabalhos.

O primeiro passo para a implementação do projeto biblioteca viva consiste na realização de reuniões quinzenais de planejamento, que ocorrerão entre os meses de fevereiro, março e abril de 2025 durante a reunião de módulo II – segue sugestão de pauta com apêndice C. Essas reuniões serão fundamentais para estabelecer diretrizes claras sobre a organização e execução das atividades previstas, garantindo que todos os envolvidos estejam alinhados com os objetivos do projeto.

Durante esses encontros, os professores de Língua Portuguesa, a especialista e a bibliotecária trabalharão em conjunto na definição das estratégias pedagógicas mais eficazes para incentivar o hábito da leitura e o desenvolvimento da escrita entre os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Serão discutidas metodologias ativas que promovam maior interação dos estudantes com os textos, tais como rodas de leitura, debates literários e desafios de escrita criativa.

Além disso, a seleção de materiais será um aspecto central dessas reuniões. A bibliotecária, em parceria com os professores, identificará os livros e outros recursos didáticos que melhor atendam às necessidades e interesses dos alunos. O acervo da

biblioteca será revisado e, se necessário, será feita uma solicitação à direção escolar para aquisição de novos títulos que possam enriquecer as atividades planejadas.

Outro ponto a ser abordado será a logística e o cronograma do projeto. As reuniões permitirão definir a frequência e a organização das atividades, garantindo que a implementação do projeto ocorra de maneira estruturada e eficiente. Serão estabelecidos momentos específicos para monitoramento e ajustes, assegurando que a execução esteja alinhada às necessidades dos alunos.

Por fim, a fase de planejamento incluirá a definição de indicadores de acompanhamento, que possibilitarão avaliar o impacto do projeto ao longo do tempo. Esses indicadores serão utilizados para mensurar a evolução dos estudantes na leitura e escrita, permitindo ajustes contínuos para a melhoria da iniciativa.

A partir de maio iniciam-se as oficinas de leitura que será um dos principais pilares do projeto biblioteca viva, visando ao desenvolvimento das competências interpretativas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Cada oficina será planejada com o objetivo de ampliar a compreensão textual dos alunos, incentivando a análise crítica dos materiais lidos. Para isso, os professores selecionarão textos variados, incluindo contos, crônicas, poesias e reportagens, proporcionando uma abordagem diversificada e contextualizada da leitura. A escolha dos textos levará em consideração o nível de proficiência dos alunos e seus interesses individuais, tornando o processo mais envolvente.

Durante as oficinas, serão utilizadas metodologias ativas que estimulem a participação dos alunos e a interação com os textos. Atividades como leitura em voz alta, dramatizações, debates sobre os conteúdos lidos e produção de resumos serão incorporadas às dinâmicas, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades interpretativas e argumentativas de maneira lúdica e eficiente.

Além disso, as oficinas buscarão incentivar a autonomia leitora dos alunos, promovendo momentos de leitura individual e compartilhada. O objetivo é que os estudantes adquiram o hábito da leitura e sintam-se motivados a explorar diferentes gêneros e formatos textuais, ampliando seu repertório cultural e linguístico. A bibliotecária terá um papel fundamental nesse processo, auxiliando na orientação dos alunos na escolha dos livros e fornecendo suporte para a realização das atividades.

Por fim, o progresso dos alunos será monitorado ao longo das oficinas por meio de registros de participação e produções textuais relacionadas aos textos lidos. Os

professores farão observações periódicas sobre o desempenho dos estudantes e adaptarão as estratégias conforme necessário, garantindo que os objetivos do projeto sejam alcançados de maneira eficaz.

Já as rodas de conversa literária serão um espaço de diálogo e reflexão, promovendo a troca de ideias entre os alunos sobre os textos lidos. Essas atividades ocorrerão de abril a novembro de 2025 e contarão com a mediação do professor de biblioteca, incentivando os estudantes a expressarem suas interpretações e questionamentos.

Os alunos receberão o material com antecedência para que realizem o estudo em casa e será utilizada essa estratégia no mesmo horário já definido para o projeto de leitura.

O principal objetivo dessas rodas é estimular o pensamento crítico e a argumentação, permitindo que os alunos desenvolvam sua capacidade de análise textual. Durante os encontros, os estudantes serão incentivados a relacionar os conteúdos lidos com suas vivências e contextos sociais, tornando a leitura um processo mais significativo e contextualizado.

As rodas de conversa serão organizadas em pequenos grupos, favorecendo a participação ativa de todos os alunos. Cada sessão será estruturada com perguntas norteadoras elaboradas pelos professores, de modo a incentivar diferentes perspectivas sobre os textos. A diversidade de opiniões contribuirá para um ambiente de aprendizado colaborativo e democrático.

Além da análise textual, as rodas de conversa também abordarão aspectos como a construção de personagens, enredos e temas abordados nas obras lidas. A interação entre os alunos permitirá que compartilhem percepções distintas, enriquecendo o entendimento coletivo e ampliando o repertório cultural de cada participante.

O impacto das rodas de conversa será avaliado ao longo do projeto, por meio de registros das discussões e das reflexões produzidas pelos alunos. Os professores observarão o desenvolvimento das habilidades argumentativas e críticas dos estudantes, ajustando as dinâmicas conforme necessário para potencializar os resultados dessa estratégia pedagógica.

Por fim, os desafios de produção textual serão uma das atividades-chave do projeto biblioteca viva, visando aprimorar a escrita dos alunos e incentivar a

criatividade na produção de textos. As atividades ocorrerão de maio a novembro de 2025, com a participação ativa dos professores de Língua Portuguesa e dos estudantes.

Cada desafio será planejado para estimular diferentes gêneros textuais, como narrativas, poesias, artigos de opinião e resenhas críticas. Os alunos serão incentivados a explorar suas ideias e desenvolver habilidades de escrita de forma estruturada e coesa.

Os professores de Língua Portuguesa utilizarão estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, como desafios temáticos, escrita colaborativa e estímulo à reescrita e revisão textual. O objetivo é tornar a produção escrita uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Por fim, as produções textuais dos alunos serão registradas e poderão integrar exposições literárias, possibilitando que os estudantes vejam seus trabalhos valorizados e reconhecidos na comunidade escolar.

Por meio do Quadro 7, apontamos como está estruturada a primeira ação pelo instrumento gerencial 5W2H.

Quadro 7 – Síntese da ação Projeto Biblioteca Viva

5W2H	Descrição
What O que será feito? (etapas)	Implementação do Projeto Biblioteca Viva, incluindo oficinas de leitura, rodas de conversa literária, desafios de produção textual e exposições de melhores trabalhos.
Why Por que será feito? (justificativa)	Para incentivar o hábito da leitura, aprimorar a interpretação de textos e desenvolver a escrita dos alunos do 6º ano, reduzindo a defasagem em letramento e alfabetização.
Where Onde será feito? (local)	Biblioteca da escola e salas de aula, utilizando os espaços disponíveis para atividades de leitura e escrita.
When Quando será feito? (tempo)	Durante todo o ano letivo de 2025, com início das reuniões de planejamento em fevereiro e início das atividades práticas em maio.

<p>Who</p> <p>Por quem será feito? (responsabilidade)</p>	<p>Professores de Língua Portuguesa, bibliotecária, equipe gestora e especialistas educacionais.</p>
<p>How</p> <p>Como será feito? (método)</p>	<p>Realização de oficinas semanais, rodas de conversa quinzenais, desafios mensais de produção textual e exposições dos melhores trabalhos, garantindo participação ativa dos alunos.</p>
<p>How Much</p> <p>Quanto custará? (custo)</p>	<p>Utilização de recursos já disponíveis na escola, como livros e materiais didáticos, podendo haver necessidade de complementação por meio de parcerias ou recursos institucionais.</p>

Fonte: Elabora pela autora (2025)

Finalizamos assim a apresentação da primeira ação, o projeto biblioteca viva. A próxima subseção será dedicada à apresentação da segunda ação voltada para a formação continuada para os professores.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

A formação continuada dos professores representa um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Diante dos desafios da alfabetização e do letramento enfrentados pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, torna-se essencial capacitar os docentes para aprimorar suas práticas pedagógicas e oferecer suporte adequado aos estudantes em situação de defasagem. Nesse contexto, a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches propõe um programa de formação continuada que visa à atualização e ao aperfeiçoamento profissional dos professores, garantindo uma abordagem mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada será realizada dentro das reuniões de Módulo II, respeitando as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esses encontros ocorrerão mensalmente, com duração de uma hora, permitindo que os professores discutam suas dificuldades, compartilhem experiências e conheçam

novas metodologias e abordagens pedagógicas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Dessa forma, o programa busca promover a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivar o uso de estratégias inovadoras para o ensino da leitura e da escrita.

Cada encontro será planejado com um tema central que abordará aspectos fundamentais da alfabetização e do letramento. Os temas incluirão estratégias para ensino de fluência leitora, práticas de leitura compartilhada, interpretação de textos e desenvolvimento da escrita dos alunos. Essas formações serão conduzidas por especialistas da escola e, em alguns momentos, contarão com a participação de convidados externos, como professores universitários e pesquisadores da área da educação.

No mês de março e abril, os professores serão introduzidos ao conceito de alfabetização e letramento, diferenciando suas abordagens e compreendendo as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse encontro inicial servirá como base para a construção das demais atividades, possibilitando que os docentes reflitam sobre seus próprios métodos de ensino e identifiquem pontos que necessitam ser aprimorados. Para tornar esse primeiro encontro mais dinâmico, será realizada uma atividade prática de análise de textos produzidos pelos alunos, na qual os professores deverão identificar os principais desafios apresentados pelos estudantes, como dificuldades na ortografia, coerência textual e interpretação de enunciados. A partir dessa análise coletiva, serão discutidas estratégias de intervenção pedagógica que poderão ser aplicadas em sala de aula.

Nas reuniões de maio e junho, serão trabalhadas metodologias de ensino da leitura e da escrita. Os professores participarão de oficinas práticas nas quais serão simuladas estratégias pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula. Essas oficinas incluirão atividades como: leitura orientada, produção textual colaborativa e jogos educativos voltados para a alfabetização.

Uma das atividades planejadas consiste na realização de estudos dirigidos sobre textos teóricos e relatórios de pesquisas educacionais. Os professores, organizados em pequenos grupos, farão a leitura de artigos acadêmicos sobre práticas de alfabetização e letramento, seguidos de discussões para relacionar os conceitos estudados com sua realidade em sala de aula. Esse momento de reflexão

coletiva permitirá a identificação de estratégias inovadoras que possam ser adaptadas ao contexto escolar.

Outra prática será a análise de casos reais de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Os professores terão acesso a exemplos de produções textuais e históricos escolares para diagnosticar os desafios enfrentados pelos estudantes. A partir dessa análise, os grupos deverão sugerir intervenções pedagógicas personalizadas, que poderão ser aplicadas nas aulas e posteriormente avaliadas em reuniões futuras.

Além disso, a partir de agosto, serão promovidas discussões sobre o uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Os professores terão a oportunidade de conhecer e experimentar plataformas digitais que auxiliam na leitura e escrita, bem como recursos interativos que podem tornar as aulas mais dinâmicas e engajadoras.

Uma das atividades práticas será a realização de oficinas de criação de materiais didáticos digitais. Os professores aprenderão a utilizar ferramentas como editores de texto colaborativos, aplicativos de gamificação e plataformas de leitura interativa. Durante essas oficinas, cada docente produzirá um recurso digital que poderá ser aplicado diretamente em suas aulas, promovendo maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Outra estratégia será a simulação de aulas utilizando recursos tecnológicos. Os professores serão divididos em grupos e cada equipe deverá preparar e ministrar uma pequena atividade utilizando uma ferramenta digital específica, como vídeos educativos, *quizzes*¹³ interativos ou jogos pedagógicos. Após a apresentação, ocorrerá uma discussão sobre a eficácia da ferramenta escolhida e possíveis adaptações para diferentes perfis de estudantes.

Outro aspecto essencial da formação será a adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos alunos com defasagem em leitura e escrita. Os docentes serão orientados pela especialista educacional sobre como planejar atividades diferenciadas, criar materiais pedagógicos acessíveis e desenvolver estratégias de ensino inclusivas que contemplem todos os estudantes.

¹³ O Quizizz – <https://quizizz.com/?lng=pt-BR> – é uma plataforma interativa que permite aos professores criar questionários gamificados para os alunos responderem em tempo real. A ferramenta, gratuita e intuitiva, possibilita a criação de quizzes personalizados ou o uso de conteúdos já disponíveis. Além disso, pode ser utilizada individualmente ou em grupo, tornando a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

A troca de experiências entre os professores será incentivada por meio de grupos de estudos formados dentro da escola. Esses grupos se reunirão para compartilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas, discutir desafios enfrentados e sugerir soluções coletivas para aprimorar o ensino da alfabetização e do letramento.

Para fortalecer a prática reflexiva dos docentes, cada professor será incentivado a elaborar um diário de formação, no qual registrará suas aprendizagens, dificuldades e estratégias aplicadas em sala de aula. Esse material servirá como um instrumento de autoavaliação e permitirá que os gestores da escola acompanhem o desenvolvimento profissional dos professores.

Semestralmente, será realizada uma avaliação das formações, com o objetivo de analisar a efetividade das estratégias implementadas e identificar pontos de melhoria. Essa avaliação será feita por meio de questionários de feedback conforme a sugestão no apêndice D, análise de relatórios de atividades e observação da aplicação dos conteúdos discutidos durante os encontros.

Além dos encontros, será proposto à escola seminários pedagógicos a cada trimestre, nos quais os professores poderão apresentar os resultados das estratégias aplicadas em sala de aula. Esses seminários funcionarão como um espaço para valorização do trabalho docente e para troca de experiências entre profissionais da educação.

Para garantir a continuidade da formação e sua efetividade, a equipe gestora poderá acompanhar o desenvolvimento das atividades, fornecendo suporte e recursos necessários para a implementação das estratégias discutidas nas reuniões. O compromisso da gestão escolar será fundamental para que a formação continuada se torne uma prática consolidada dentro da escola.

Por meio do Quadro 8, tem-se a estrutura a primeira ação pelo instrumento gerencial 5W2H.

A longo prazo, espera-se que a formação continuada contribua para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e reflexivo, onde os professores se sintam valorizados e motivados a aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas. Com isso, a aprendizagem dos alunos será impactada positivamente, resultando em um ensino mais eficaz e inclusivo.

Quadro 8 – Síntese da ação formação continuada: estratégia para qualificação docente

5W2H	Descrição
What O que será feito? (etapas)	Realização de formações continuadas quinzenais durante as reuniões de Módulo II, abordando estratégias pedagógicas para alfabetização e letramento.
Why Por que será feito? (justificativa)	Para capacitar os professores, aprimorar suas práticas pedagógicas e oferecer suporte aos alunos com dificuldades em leitura e escrita.
Where Onde será feito? (local)	Sala de reuniões da escola, biblioteca ou laboratório de informática, dependendo da necessidade de cada encontro.
When Quando será feito? (tempo)	Durante todo o ano letivo de 2025, com encontros mensais de uma hora dentro das reuniões de Módulo II.
Who Por quem será feito? (responsabilidade)	Especialista educacional, equipe gestora, professores convidados e, eventualmente, especialistas externos.
How Como será feito? (método)	Oficinas, estudos de caso, análise de práticas pedagógicas, experimentação de metodologias ativas e uso de recursos tecnológicos.
How Much Quanto custará? (custo)	Utilização de materiais já disponíveis na escola, podendo necessitar de recursos adicionais para convidados externos e materiais complementares.

Fonte: Elabora pela autora (2025)

Dessa maneira, o programa de formação continuada na Escola Estadual Doutor Humberto Sanches representa um investimento essencial na qualificação docente e na melhoria dos processos de alfabetização e letramento. Ao oferecer suporte e capacitação contínuos, a escola reafirma seu compromisso com a educação de qualidade e com o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Diante dessas iniciativas, espera-se que as ações propostas contribuam significativamente para a superação das dificuldades identificadas, promovendo um ambiente mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento docente. No capítulo seguinte, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, refletindo sobre os impactos potenciais do Plano de Ação Educacional (PAE), os desafios enfrentados durante sua elaboração e as possibilidades de continuidade e aprimoramento das estratégias sugeridas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão abordado nesta dissertação teve como objetivo investigar os desafios pedagógicos enfrentados pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à defasagem em alfabetização e letramento. A pesquisa inicialmente ocorreu na Escola Estadual Eurípedes Prazeres e, após a adesão desta ao Projeto Mãos Dadas, concentrou-se na Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, analisando as práticas pedagógicas adotadas para mitigar essas dificuldades e favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Nesse contexto, a elaboração de um Plano de Ação Educacional surgiu como uma proposta de intervenção para minimizar as lacunas educacionais observadas.

O objetivo geral deste estudo foi compreender como a EEHS tem planejado e desenvolvido ações para receber os estudantes com defasagem em alfabetização e letramento no 6º ano do Ensino Fundamental, visando estruturar estratégias eficazes para minimizar essa problemática. Esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos.

O primeiro foi descrever os resultados das avaliações, relativas às habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, nos anos anteriores ao seu ingresso na instituição, bem como nas avaliações diagnósticas aplicadas ao ingressarem na escola.

Para isso, iniciou-se com a descrição da estrutura e do funcionamento da Educação Básica no contexto nacional, fundamentando-se nos principais instrumentos legais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, aprofundou-se no cenário estadual, considerando o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais e o Currículo Referência de Minas. Por fim, abordou-se o cenário municipal, apresentando a Escola Estadual Eurípedes Prazeres e a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches por meio de resultados das avaliações do Saeb e Simave, assim como documentos internos.

Os dados coletados indicaram que a maioria dos estudantes chega ao 6º ano do Ensino Fundamental com dificuldades significativas em leitura e escrita, evidenciadas nos resultados das avaliações diagnósticas e externas. Essa

constatação reforça a necessidade de intervenções direcionadas, pois a ausência dessas habilidades compromete o aprendizado em diversas disciplinas.

O segundo objetivo específico foi analisar quais ações são desenvolvidas pela Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, que contribuem para sanar a defasagem na alfabetização e no letramento dos/das estudantes.

Foi apresentada uma discussão sobre o processo de alfabetização e letramento no contexto da escola, destacando a importância da formação continuada dos professores e do uso de estratégias pedagógicas inovadoras para atender às necessidades dos alunos. Foram ainda analisadas práticas já existentes, a partir da observação da pesquisadora, das entrevistas e da roda de conversa, bem como as limitações dessas ações, evidenciando a necessidade de um planejamento mais estruturado.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, com a realização de um estudo de caso na Escola Estadual Doutor Humberto Sanches. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores, rodas de conversa e análise documental das avaliações diagnósticas aplicadas aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento.

Constatou-se que muitos estudantes ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental sem a consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita, o que impacta diretamente no desempenho acadêmico. Para enfrentar esse problema, foram analisadas as práticas adotadas pela escola e identificadas oportunidades de aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando correlacionar as informações obtidas com as diretrizes teóricas que fundamentam a pesquisa. Os relatos dos docentes e os resultados das avaliações foram categorizados para identificar padrões e recorrências, permitindo a formulação de estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Essa metodologia possibilitou uma visão abrangente do problema e embasou as propostas de intervenção apresentadas no PAE.

O terceiro objetivo específico foi propor soluções e estratégias a fim de minimizar as possíveis lacunas verificadas no processo de alfabetização e letramento

desses estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola. Foram discutidas as políticas educacionais e programas institucionais que podem auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem, como projetos de reforço escolar e atividades de mediação pedagógica. A pesquisa destacou que, apesar dos esforços da escola, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma alfabetização efetiva para todos os estudantes.

Dessa forma, foi apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta fundamenta-se na implementação de duas ações principais: um projeto de leitura e a formação continuada dos professores.

O Projeto Biblioteca Viva surge como uma iniciativa essencial para incentivar a leitura e transformar a biblioteca escolar em um espaço ativo de letramento. A proposta prevê a realização de atividades estruturadas que envolvem leitura compartilhada, rodas de conversa, produção textual e interpretação de diferentes gêneros textuais. Dessa maneira, a biblioteca deixa de ser apenas um local de armazenamento de livros e passa a desempenhar um papel fundamental na promoção do hábito da leitura e no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

A segunda ação estruturante do PAE refere-se à formação continuada dos docentes, considerando que muitos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental não possuem capacitação específica para atuar com práticas de alfabetização e letramento. A oferta de formação continuada busca proporcionar subsídios teóricos e metodológicos que permitam aos professores diversificar suas práticas, utilizando estratégias mais eficazes no ensino da leitura e da escrita. Além disso, a formação visa fomentar um ambiente de troca entre os docentes, possibilitando a construção coletiva de estratégias para enfrentar os desafios encontrados em sala de aula.

Apesar das contribuições relevantes, cabe dizer que esta pesquisa possui algumas limitações, pois a investigação foi realizada em uma única escola, o que sugere a não a possibilidade de generalizar os achados. Para estudos futuros, recomenda-se explorar a defasagem em leitura e escrita em diversos ambientes escolares para identificar padrões e diferenças regionais. Além disso, propõe-se avaliar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas na melhoria das competências de leitura e escrita.

Para finalizar, pode-se dizer que este estudo enfatizou a importância de compreender a alfabetização como um processo complexo que requer um esforço conjunto entre escola, família e comunidade. A pesquisa ressalta a relevância de abordagens pedagógicas integradas e a necessidade de oferecer apoio contínuo e estruturado para os educadores, sendo crucial que as políticas educacionais levem em conta o contexto socioeconômico dos alunos e disponibilizem recursos adequados para lidar com os desafios identificados.

Nesse sentido, reafirma-se que compromisso com a melhoria da alfabetização e do letramento dos estudantes é fundamental para assegurar que todos tenham a chance de progredir em sua trajetória educacional de maneira plena e satisfatória. Espera-se que esta dissertação contribua para a elaboração de estratégias mais eficazes de ensino e que inspire ações concretas para superar as dificuldades em leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente entre os/as estudantes do 6º ano.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes da edição de 2023: SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Finais SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

ESCOLA ESTADUAL EURÍPEDES PRAZERES. **Projeto Político Pedagógico**. São Lourenço: 2022a

ESCOLA ESTADUAL DOUTOR HUMBERTO SANCHES. **Projeto Político Pedagógico**. São Lourenço: 2022b

FERRARO, Ravello Alceu. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 6.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552713. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552713/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13. n. 37, p. 57–70, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, p. 155, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2447>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 14 maio. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sao-lourenco.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (org.) **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5349623/mod_resource/content/1/Gest%C3%A3o%20Escolar_Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em 18 set. 2024.

LISBOA, Maria da Graça Portela.; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585/pdf>. Acesso em 16 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério público do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1977. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-7109-1977-minas-gerais-contem-o-estatuto-do-pessoal-do-magisterio-publico-do-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 dez. 2018. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Lei-Estadual-23197_26-de-dezembro-de-2018.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. Estabelece sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2019. p. 36. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?controller=document&id=23983-resolucao-see-n-4234-2019%3Flayout%3Dprint&option=com_gmg. Acesso em: 6 set. 2024.

MINAS GERIAS. **Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a Organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/#gallery>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MINAS GERIASI. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. CAEd. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MINAS GERIASI. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. CAEd. Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 10 abr.2023.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31>. Acesso em: 07 dez. 2024.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 36–43, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100006>. Acesso em: 15 de nov. 2024.

PAULA, Andreia Piza de et al. Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Curitiba-PR, v. 8, n. 1, p. 33-52, jul. 2018. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINOFUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

PINHO, Soraia Alexandra Caracol de. **A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia de liderança pedagógica distribuída?** 2018. 505 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8045/2/TD_SoraiaPinho.pdf. Acesso em: 13 de abr. 2024.

QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3163706-sao-lourenco/IDEB>. Acesso em: 26 nov. 2022.

QEDU. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3163706-sao-lourenco/IDEB/escolas>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PRADO, Leiva Ayres do; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 44, p. 262–282, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8240411. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1854>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan. 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN 85-99372-03-3. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> . Acesso em: 27 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho. *et al.*. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>. Acesso em: 02 de maio 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA COM O DIRETOR E A ESPECIALISTA DA ESCOLA DE ANOS FINAIS – HUMBERTO SANCHES

ENTREVISTA SOBRE DESAFIOS PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Esta entrevista tem a finalidade exclusiva de pesquisa para dissertação de mestrado. Você é livre para responder ou não, mas se decidir participar, seja sincero, pois não há respostas certas ou erradas. Sua identidade será preservada de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. Qual sua formação? Por quanto tempo atua na escola?
2. Como a escola planeja e executa a transição dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais, especificamente no 6º ano? Quais estratégias são adotadas para minimizar possíveis desafios nesse processo?
3. Como a escola identificava e avaliava a defasagem de alfabetização em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Quais estratégias são adotadas para lidar com essa situação?
4. A escola tem investido na formação contínua dos professores para capacitá-los a lidar de forma efetiva com a defasagem de alfabetização dos alunos nos Anos Finais, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental? Como?
5. Quais são as iniciativas específicas promovidas pela escola para garantir que os professores estejam atualizados em metodologias e estratégias pedagógicas direcionadas à superação da defasagem de alfabetização nos Anos Finais?
6. Como a escola implementa as políticas públicas destinadas a enfrentar a defasagem de alfabetização nos Anos Finais, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental? Existem desafios ou variações na implementação dessas políticas?
7. Quais são os principais obstáculos enfrentados pela escola em relação a aplicação das políticas públicas para combater a defasagem de alfabetização? Como a direção da escola trabalha para superar esses desafios e garantir uma abordagem mais consistente?
8. De acordo com sua percepção, os resultados das avaliações correspondiam ao nível de aprendizagem dos alunos?
9. O que acreditam que ainda pode ser melhorado na escola para receber esses alunos no Ensino Fundamental Anos Finais?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

RODA DE CONVERSA SOBRE DESAFIOS PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Esta roda de conversa tem a finalidade exclusiva de pesquisa para dissertação de mestrado. Você é livre para responder ou não, mas se decidir participar, seja sincero, pois não há respostas certas ou erradas. Sua identidade será preservada de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eixo 1: Conhecendo a equipe

1. Qual seu nome e sua formação? Conte um pouco sobre a trajetória acadêmica e se possui especializações ou pós-graduações.
2. Quantos anos de experiência vocês possuem trabalhando com turmas de 6º ano?
3. Alguém já trabalhou com os Anos Iniciais? Como foi essa experiência?

Eixo 2: Acolhida e Gestão

4. Pensando nos alunos que ingressam dos Anos Iniciais, quais são os desafios que eles enfrentam nesse período de chegada no 6º ano? Quais as dificuldades que vocês observam nesses alunos que vem de outro segmento?
5. Na percepção de vocês, como você avalia essa mudança em termos de adaptação à nova dinâmica de conteúdo e ritmo? Na sua opinião, os alunos chegam bem preparados para essa fase?
6. Existe alguma acolhida por parte da gestão para esses alunos? Como isso acontece?
7. A gestão oferece um suporte eficiente para ajudar os alunos a se adaptarem a essa nova fase?

Eixo 3: Leitura, escrita e a formação dos professores

8. Falando um pouco sobre alfabetização e letramento, você percebe alguma defasagem entre os alunos do 6º ano? Como isso se manifesta nas suas aulas?

9. Você utiliza recurso para identificar essa defasagem de alfabetização e letramento dos alunos? Você poderia compartilhar exemplos práticos?
10. Em termos de preparação, como você se sente ao lidar com alunos que apresentam essas dificuldades?
11. Você considera precisar de algum apoio para lidar com essas questões de defasagem? Que tipo de apoio seria?
12. Há uma colaboração entre os professores do 6º ano na escola? Há troca de experiências e apoio mútuo para lidar com as defasagens de alfabetização e letramento?

Eixo 4: Políticas públicas

13. Em relação às políticas públicas que visam sanar as defasagens de aprendizagem, você tem conhecimento das que são desenvolvidos pela escola? Como costuma ficar sabendo dessas coisas?
14. Por fim, gostaria de abrir espaço para que vocês compartilhassem qualquer outra observação sobre os desafios pedagógicos de alfabetização e letramento enfrentados em relação aos alunos e como as políticas públicas têm sido aplicadas nesse contexto.

APÊNDICE C – SUGESTÃO DE PAUTA PARA REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO PROJETO BIBLIOTECA VIVA

Objetivo: Estruturar as reuniões iniciais para definição das diretrizes e organização do Projeto Biblioteca Viva.

Data Sugerida	Tópicos da Reunião	Responsáveis	Objetivos
05/02/2025	Apresentação do Projeto Biblioteca Viva	Coordenação pedagógica, professores de Língua Portuguesa, bibliotecária	Explicar os objetivos e a estrutura do projeto, alinhando expectativas
19/02/2025	Definição de estratégias pedagógicas	Professores de Língua Portuguesa, bibliotecária	Selecionar metodologias ativas e formas de engajamento dos alunos
04/03/2025	Seleção de materiais e organização da biblioteca	Bibliotecária, professores	Escolher os livros e recursos didáticos adequados para as atividades
18/03/2025	Estruturação do cronograma e logística	Equipe gestora, professores	Definir a frequência das atividades e espaços utilizados
01/04/2025	Avaliação inicial e ajustes no planejamento	Professores, bibliotecária, coordenação pedagógica	Revisar as estratégias definidas e realizar ajustes conforme necessário

Detalhamento das Atividades

Apresentação do Projeto Biblioteca Viva: Introdução ao projeto, seus objetivos e expectativas de impacto na aprendizagem dos alunos do 6º ano.

Definição de estratégias pedagógicas: Discussão sobre metodologias ativas, como rodas de leitura, debates literários e desafios de escrita criativa.

Seleção de materiais e organização da biblioteca: Revisão do acervo existente e identificação de necessidades de aquisição de novos livros.

Estruturação do cronograma e logística: Definição dos dias e horários das atividades para garantir a regularidade e integração com o currículo escolar.

Avaliação inicial e ajustes: Reflexão sobre o andamento do projeto nas primeiras semanas e proposição de melhorias para otimizar os resultados.

APÊNDICE D – SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADA DA AÇÃO 2

Prezado(a) professor(a). Este questionário tem o objetivo de avaliar a efetividade das formações continuadas e identificar oportunidades de melhoria. Sua opinião é essencial para aprimorarmos as estratégias adotadas.

1. Sobre a organização da formação

1.1. O conteúdo abordado foi relevante para sua prática pedagógica?

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

1.2. A duração da formação foi adequada?

- Sim
- Não, deveria ser mais longa
- Não, deveria ser mais curta

2. Sobre a aplicabilidade dos conteúdos

2.1. Você conseguiu aplicar as estratégias discutidas na sua prática pedagógica?

- Sim, com facilidade
- Sim, mas com algumas dificuldades
- Não consegui aplicar

2.2. Caso tenha encontrado dificuldades, quais foram os principais desafios?

3. Sobre os materiais e metodologias utilizadas

3.1. Os materiais disponibilizados foram úteis e adequados?

- Sim
- Parcialmente
- Não

3.2. A metodologia utilizada na formação foi eficiente?

- Sim, foi interativa e estimulante
- Parcialmente, poderia ser mais dinâmica
- Não, foi pouco envolvente

4. Sobre sugestões e melhorias

4.1. O que poderia ser aprimorado nas próximas formações?

4.2. Quais temas você sugere para futuras formações?

Agradecemos sua participação! Sua opinião é fundamental para o aprimoramento das formações.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento: uma análise sobre as práticas no 6º ano do Ensino Fundamental”. Nesta pesquisa pretendemos “compreender de que maneira os/as estudantes, que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Doutor Humberto Sanches (EEHS), estão sendo recebidos/acolhidos pela Instituição, no sentido de desenvolverem suas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento. O motivo que nos leva a estudar o assunto se dá pela necessidade de compreender e minimizar a defasagem de alfabetização e letramento dos alunos que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas ingressam nos Anos Finais com habilidades de leitura e escrita ainda insuficientes. Esse problema afeta o desenvolvimento escolar e social dos estudantes, impactando seus resultados em avaliações externas e seu desempenho acadêmico. Assim, o trabalho busca contribuir com estratégias para melhorar a acolhida e o desenvolvimento desses alunos, proporcionando-lhes melhores oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: levantamento documental, análise do PPP, Regimento Escolar, leitura de atas de reuniões coletivas e conselhos de classe, consulta em sites oficiais como o QEdu e sistemas de informação da SEE/MG. Propõe-se o uso de entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem, que combina elementos de estruturação e flexibilidade, permite um diálogo mais interativo e aprofundado, promovendo uma compreensão mais ampla das perspectivas dos entrevistados. A pesquisa contribuirá para aprimorar as práticas pedagógicas, propondo estratégias para reduzir a defasagem em alfabetização e letramento no 6º ano e possibilitando o desenvolvimento de materiais adaptados às necessidades desses alunos. Indiretamente, ela contribui para a formação docente e apoia políticas educacionais que promovem melhorias no Ensino Fundamental.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Desafios pedagógicos de alfabetização e letramento: uma análise sobre as práticas no 6º ano do Ensino Fundamental”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Lourenço, de novembro de 2024.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Cristina Pimentel Noronha Bellini

Endereço: José Simeão Dutra, 120. Estação

CEP: 37470-000/São Lourenço – MG

Fone: (35) 988785485

E-mail: anacrisbellini@gmail.com

ANEXO A – ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 0 Desempenho menor que 125	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. • Identificar o tema de um texto. • Localizar elementos como o personagem principal. • Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagens em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

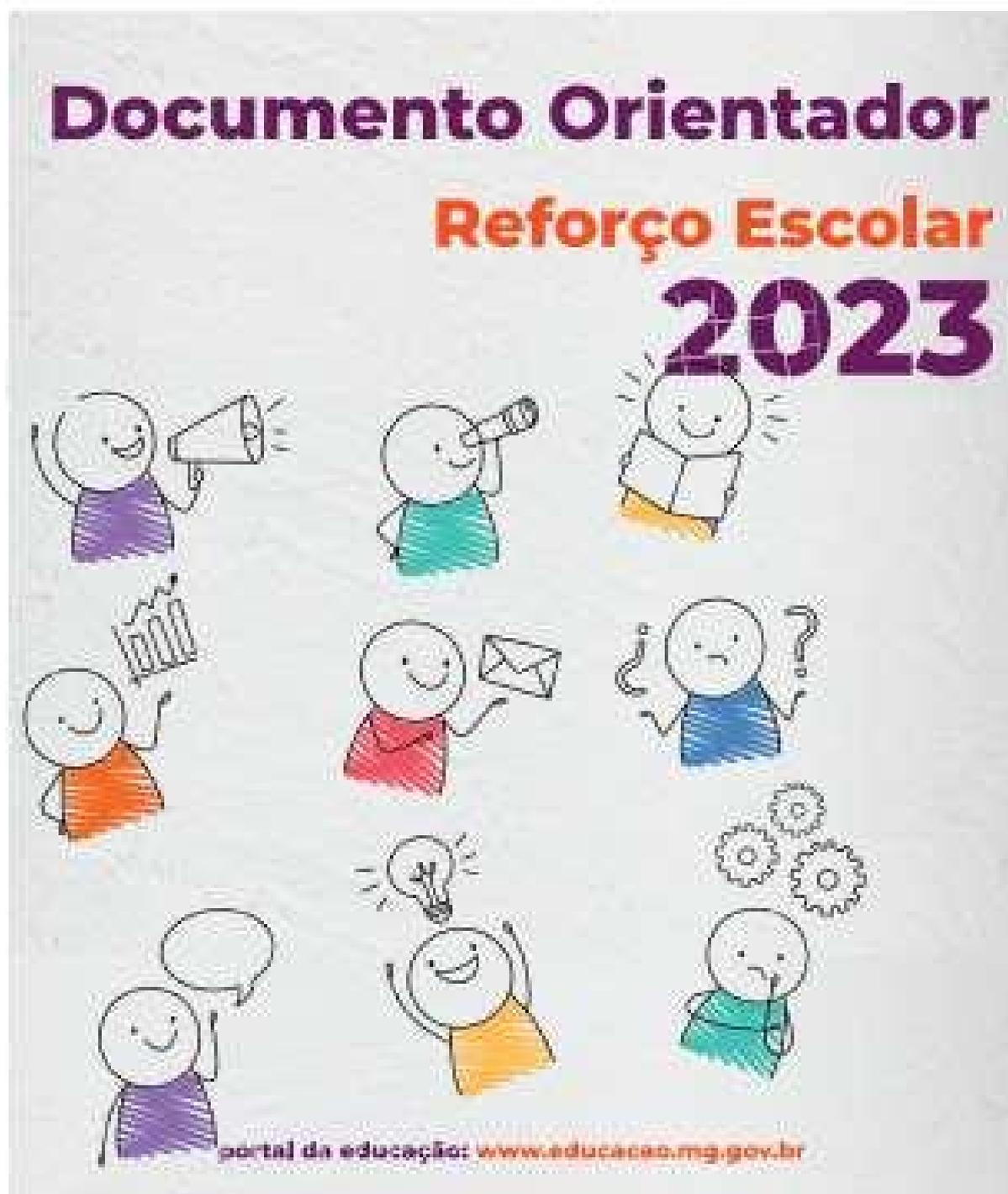
NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p data-bbox="268 667 507 813">Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p data-bbox="563 331 1431 398">Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul data-bbox="563 454 1431 1070" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="563 454 1353 488">• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. <li data-bbox="563 506 1431 573">• Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. <li data-bbox="563 591 1431 658">• Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. <li data-bbox="563 676 1166 710">• Identificar assuntos comuns a duas reportagens. <li data-bbox="563 728 1062 761">• Identificar o efeito de humor em piadas. <li data-bbox="563 779 1431 846">• Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. <li data-bbox="563 864 1431 931">• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. <li data-bbox="563 949 1431 1016">• Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. <li data-bbox="563 1034 1318 1068">• Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
<p data-bbox="268 1525 507 1671">Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p data-bbox="563 1178 1431 1245">Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul data-bbox="563 1301 1431 1973" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="563 1301 1238 1335">• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. <li data-bbox="563 1352 1134 1386">• Identificar assunto comum a cartas e poemas. <li data-bbox="563 1404 1318 1438">• Identificar informação explícita em letras de música e contos. <li data-bbox="563 1456 1102 1489">• Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. <li data-bbox="563 1507 1431 1574">• Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. <li data-bbox="563 1592 1174 1626">• Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. <li data-bbox="563 1644 1431 1711">• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. <li data-bbox="563 1729 1278 1762">• Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. <li data-bbox="563 1780 1431 1848">• Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. <li data-bbox="563 1865 1214 1899">• Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. <li data-bbox="563 1917 1110 1951">• Diferenciar opinião de fato em reportagens. <li data-bbox="563 1968 1414 2002">• Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p data-bbox="277 387 501 533">Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<ul data-bbox="555 331 1394 533" style="list-style-type: none">• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.• Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.• Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
<p data-bbox="277 674 501 786">Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325</p>	<p data-bbox="560 607 1394 674">Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul data-bbox="555 730 1369 797" style="list-style-type: none">• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

ANEXO B – DOCUMENTO ORIENTADOR DO REFORÇO ESCOLAR DE 2023

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



educação

**MINAS
GERAIS**GOVERNO
ESTADUAL
ESTADO
EFICIENTE

Governador do Estado de Minas Gerais

Romeu Zema Neto

Vice - governador do Estado de Minas Gerais

Mateus Simões de Almeida

Secretaria de Estado de Educação

Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas

Secretaria Adjunta

Geniana Guimarães Faria

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

Izabella Cavalcante Martins

Superintendência de Políticas Pedagógicas**Diretoria de Ensino Médio**

Rosely Lúcia de Lima

Coordenação de Ações de Aprendizagem - DIEM

Vanessa Nicoletti Gomes de Oliveira

Diretoria de Educação Infantil e Fundamental

Geniane Pereira dos Santos

Coordenação de Ações de Aprendizagem - DIEF

Gilsonia Coelho Andrade Moura

Equipe Técnica

- Celina Sousa Gontijo
- Kátia Sydney Horta
- Lídia Suzana Santos Fontes Pereira
- Maria Christina Soares Gomes
- Mariângela de Bessa Chácara
- Rogério de Souza Fernandes
- Rúbia Fernandes Máximo
- Vera Lúcia Resende Costa



SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E TEÓRICA	2
3.	OBJETIVO GERAL	3
3.1.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
4.	PÚBLICO ALVO DO REFORÇO	3
4.1.	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	4
5.	FORMAS DE ATENDIMENTO	5
6.	ENTRADA E ENTURMAÇÃO	6
7.	DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS	7
8.	OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA	7
8.1.	INCLUSÃO DE NOVOS ESTUDANTES	7
9.	MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO	8
10.	ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES	8
11.	AVALIAÇÃO	10
12.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
13.	ANEXO I - Termo de adesão/responsabilidade	12

1. INTRODUÇÃO

O Reforço Escolar é um programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG que propicia aos estudantes um tempo e espaço para a aprendizagem além do horário de escolarização curricular. É destinado ao estudante cujas ações de intervenção pedagógicas praticadas pela escola, em sala de aula, no horário regular de escolarização, não foram suficientes para sanar as dificuldades de aprendizagem e ocasionaram baixo rendimento.

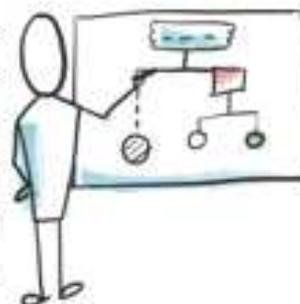


A oferta do Reforço Escolar foi pensado para agregar à prática pedagógica dos professores da escolarização básica, observada a dinâmica do cotidiano escolar, por meio de metodologias ativas, o ensino de objetos do conhecimento já trabalhados anteriormente e ainda não absorvidos pelos estudantes público do programa. Prevê, em sua estrutura, o reconhecimento das necessidades educacionais dos estudantes, respeitando as especificidades de cada um com base no princípio de que a educação deve promover a transformação, não só dos sujeitos, como de toda a sociedade.

Dessa forma, no intuito de garantir a permanência do estudante na escola, reduzindo a evasão escolar e o abandono e aumentando a aprendizagem dos estudantes da rede, a SEE/MG apresenta as orientações para a continuidade do Programa Reforço Escolar em 2023, para os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme previsto nas normativas, garantindo ações diferenciadas e eficazes de retomada das habilidades não consolidadas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme a necessidade de cada um, em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG.

2. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E TEÓRICA

O Programa Reforço Escolar em consonância com a Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, visa atender aos alunos com baixo rendimento. A Resolução supracitada, prevê que a escola deve garantir tempos e espaços diversos para que os estudantes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo. Prevê também, que “a avaliação da aprendizagem dos estudantes, realizada pelos professores em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, é parte integrante da proposta curricular, redimensionadora da ação pedagógica”.



Em âmbito estadual, a iniciativa converge com o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) que prevê o apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, conforme disposto na RESOLUÇÃO SEE Nº 4.825, DE 07 DE MARÇO DE 2023.

Em âmbito nacional, o Reforço Escolar está assegurado no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui o Plano Nacional de Alfabetização. De acordo com propostas do Ministério da Educação (MEC), o Reforço Escolar é um tempo de estudo extra, onde são aplicadas metodologias diferenciadas para que os estudantes possam resgatar suas aprendizagens previstas no CRMG.

3. OBJETIVO GERAL

Recuperar a aprendizagem não consolidada dos estudantes com baixo rendimento, em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de nova enturmação, em tempo escolar diferenciado, com uso de metodologias personalizadas e professores exclusivos.

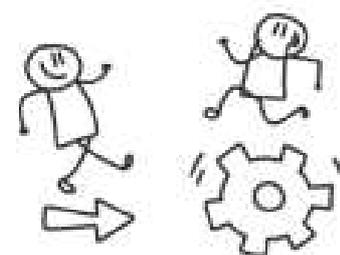


3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mitigar a distorção idade - ano de escolaridade, de abandono e da evasão escolar.
- Incentivar o trabalho pedagógico mais individualizado, interdisciplinar e direcionado, incluindo novas práticas pedagógicas e metodológicas de ensino mais dinâmicas e interativas.
- Realizar o atendimento aos estudantes, potencializando e consolidando as aprendizagens com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades.
- Elevar os resultados em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da rede pública estadual de ensino matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, garantindo o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.

4. PÚBLICO ALVO DO REFORÇO

- Ensino Fundamental - Anos Iniciais: 2º ao 5º ano;
- Ensino Fundamental - Anos Finais: 6º ao 9º ano;
- Ensino Médio - 1º, 2º e 3º anos.



O Reforço Escolar abrangerá também os estudantes das escolas das modalidades indígena, quilombola, do campo e escolas inseridas no sistema socioeducativo, como também, os estudantes matriculados no Ensino Médio noturno..

Devido às especificidades, não serão atendidas pelo Reforço Escolar:

- Turmas do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) por serem turmas que já apresentam carga horária diária ampliada.
- Turmas da Educação Profissional, do Curso Normal, dos Conservatórios Estaduais de Música;
- Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

A organização das turmas de reforço escolar se dará a partir do resultado do fluxo e rendimento escolar, bem como pelos dados e evidências gerados pelas avaliações diagnósticas e intermediárias.

A SEE/MG enviará para as escolas a listagem nominal dos estudantes público-alvo da ação de reforço escolar. Caberá à escola analisar os dados, excluindo ou acrescentando estudantes, a partir das evidências apuradas na unidade escolar.



Em seguida, a escola irá validar junto à SRE os estudantes que comporão as turmas de reforço escolar. Após, a SRE acionará a SEE/MG para a devida autorização das enturmações necessárias. Para as escolas especiais, os estudantes serão selecionados pela equipe pedagógica e multiprofissional da própria escola a partir da análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Os estudantes público da Educação Especial, matriculados nas escolas comuns poderão participar das ações de reforço escolar, desde que constatada a necessidade pedagógica pela equipe da escola, a partir da análise do PDI, tendo em consideração que não poderá ser turma exclusiva de estudantes público da Educação Especial.

5. FORMAS DE ATENDIMENTO

No ano de 2023, o Reforço Escolar será ofertado no contraturno de matrícula do estudante e no 6º horário, sequencial à carga horária do turno regular de matrícula do estudante. Para o Ensino Médio, nas turmas de 1º e 2º ano, o reforço ocorrerá no contraturno. E, para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, o atendimento será no 6º horário, quatro dias na semana.



O **Atendimento realizado no contraturno** se dará por meio da extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador.

O **Atendimento realizado no 6º horário** se dará por meio da extensão de carga horária ou convocação no quantitativo de 4h/aulas semanais para os Professores Regentes de Aula dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (2h/aulas Língua Portuguesa e 2h/aulas Matemática) ou 4h/aulas para Professor Alfabetizador.

Para os estudantes que não consolidaram a alfabetização, a escola deverá organizar turmas sob a condução de um Professor Alfabetizador, convocado para as aulas do Reforço Escolar.

Para os estudantes que não consolidaram as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática para o seu ano de escolaridade, tanto no Ensino Fundamental anos finais quanto no Médio, a condução deverá ser feita pelo professor convocado para as aulas do Reforço Escolar, regente de aula.

OBS: A escola poderá fazer a escolha da forma de atendimento conforme a realidade local, considerando disponibilidade de sala e transporte escolar.

6. ENTRADA E ENTURMAÇÃO

Ao longo do ano letivo a enturmação ocorrerá em três (03) momentos.

1ª enturmação:

A primeira enturmação envolve as turmas de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todas as turmas do Ensino Médio, considerando os resultados de aproveitamento e fluxo de 2022, conforme critérios estabelecidos para seleção dos estudantes.

2ª enturmação:

A segunda enturmação refere-se à formação e ampliação de novas turmas existentes, considerando os resultados dos estudantes na Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, bem como observados os resultados consolidados do 1º bimestre para os estudantes com rendimento abaixo de 60% nesses componentes curriculares.

3ª enturmação:

Serão oferecidas na terceira enturmação a ampliação de novas turmas aos estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme os critérios estabelecidos para seleção, considerando os resultados da 1ª Avaliação Intermediária em Língua Portuguesa e Matemática. Do mesmo modo, devem ser analisados os resultados cumulativos do 1º e 2º bimestres inferiores a 60% para esses componentes curriculares.



7. DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS

Etapa Anos de Escolaridades	Escolaridade	Quantitativo de aulas por componente curricular
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	1º ao 5º Ano	2 Aulas de Língua Portuguesa + 2 Aulas Matemática
Ensino Fundamental - Anos Finais	6º ao 9º Ano	2 Aulas de Língua Portuguesa + 2 Aulas Matemática
Ensino Médio	1º, 2º e 3º Ano	2 Aulas de Língua Portuguesa + 2 Aulas Matemática

8. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

A operacionalização do programa se dará conforme disposto a seguir:

- Os gestores escolares receberão a listagem com o nome dos estudantes indicados para o Reforço Escolar;
- O estudante/responsável deverá aderir ao programa por meio de autorização por escrito, conforme modelo em anexo;
- As turmas serão organizadas por ano de escolaridade, conforme listagem recebida;
- O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos Iniciais deverá ser o mínimo de 08 e máximo de 15 estudantes;
- O quantitativo de estudantes em cada turma de Anos Finais e Ensino Médio deverá ser o mínimo de 10 e máximo de 20 estudantes;
- As turmas das escolas que funcionam nas Unidades Socioeducativas atenderão um número máximo de 12 estudantes por turma.



8.1. INCLUSÃO DE NOVOS ESTUDANTES

Estudantes que não constam da listagem poderão ser indicados a participar das turmas de Reforço Escolar, desde que não ultrapasse o limite de turmas autorizadas pela SEE.



9. MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

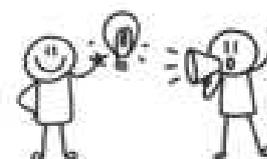
A forma de organização do trabalho pedagógico deverá motivar o estudante para uma participação ativa, portanto, a metodologia do presente programa se configura como interativa e dinâmica, permitindo ao estudante construir o conhecimento de forma compartilhada e mediada, despertando a autonomia para a aprendizagem, responsabilidade, criatividade e criticidade.



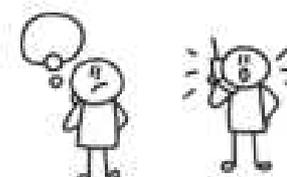
Os professores do Reforço Escolar deverão planejar **aulas com atividades diferenciadas**, com uso de metodologias ativas a partir das habilidades foco do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crm>. Sugerimos também o uso das ferramentas do MAPA MG <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa> como alternativa para fortalecer e recuperar o processo de ensino e aprendizagem. Dentre os materiais e ferramentas que estruturam o MAPA MG, destacamos o plano de curso, cadernos MAPA, jornal LUPA e o caderno de atividades LUPA, <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/lupa>

10. ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES

Os estudantes participantes do Reforço Escolar deverão ser acompanhados e monitorados individualmente de maneira quantitativa e qualitativa. Os indicadores a serem acompanhados no monitoramento estão relacionados ao universo da demanda atendida:



- percentual de estudantes de cada turma em aulas de reforço por componente (Matemática ou Língua Portuguesa ou Alfabetização) com o respectivo aproveitamento antes e após a intervenção;
- frequência às aulas de reforço, por meio do registro no DED;



- c. uso de estratégia de ensino diferenciada (não poderá repetir a mesma estratégia do ensino regular) para consolidar habilidades priorizadas nas aulas de reforço.

É importante que a escola esteja atenta à correção do fluxo escolar. Isso significa reorganizar seus tempos de estudo em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes para serem alfabetizados, letrados e adquirirem as competências propostas para o ano de escolaridade que se encontram. Ao estudante, deve ser dada a oportunidade de aprender no tempo certo e finalizar cada etapa da educação básica na idade adequada. Maiores informações sobre este tema estão disponíveis no Documento Orientador de Correção de Fluxo.

Para que a escola consiga implantar e implementar as ações que contribuirão para correção das defasagens de aprendizagem, é preciso que as propostas sejam atrativas, evitando assim a evasão escolar e possibilitando aos estudantes desfrutarem das oportunidades oferecidas.

Em cada instância, deve-se realizar o acompanhamento e o monitoramento das ações realizadas no reforço escolar, a saber:

Superintendência de Políticas Pedagógicas - SPP: realizará o acompanhamento por meio das Diretorias de Educação Infantil e Fundamental e Diretoria do Ensino Médio, com reuniões presenciais e/ou por videoconferência com as DIREs, bimestralmente, utilizando os dados e evidências dos recursos dos sistemas da rede, SIMAVE, SIMADE e DED.

EQUIPE PEDAGÓGICA DA SRE: Nas Superintendências Regionais de Ensino - SRE, a equipe pedagógica e os inspetores escolares estabelecerão instrumentos de coleta periódicos de informações por meio de visitas in loco às escolas, reuniões presenciais e/ou por videoconferência.

EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA: Realizado pelo professor, pelo Especialista de Educação Básica e pelo Diretor da Escola, a partir do acompanhamento diário das ações realizadas, dos resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes e do êxito da operacionalização da ação, considerando os aspectos organizacionais da execução da proposta.

O reforço escolar se tornou ainda mais importante para mitigar a defasagem de aprendizagem após o período pandêmico, o que continuará demandando das escolas e da SEE em nível regional e central o desenvolvimento de ações articuladas e assertivas para cada grupo de estudantes para garantir a promoção de aprendizagens significativas, conforme previsto na Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021 e na RESOLUÇÃO SEE Nº 4.825, DE 07 DE MARÇO DE 2023. Dessa forma, a SEE pode, caso se faça necessário, estabelecer protocolos e formas de monitoramento do reforço escolar.

11. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida sob a concepção formativa, recorrendo a um acompanhamento que envolve processos específicos. Para tanto, ela deve sinalizar o tipo de intervenção adequada a cada caso, por meio de indicadores que informem quais competências e habilidades que ainda precisam ser trabalhadas com os estudantes.



Esse diagnóstico é realizado fazendo uso das avaliações diagnóstica, formativa e somativa dentre outras atividades, que possibilitem identificar defasagens no aprendizado do estudante. Daí a necessidade de um acompanhamento que exige compreender e estabelecer estratégias que restabeleçam um aprendizado consolidado.

O papel do professor nesse processo é essencial, já que ele será o mediador pedagógico com função de orientar, estimular, incentivar atitudes investigativas e cooperativas. Tudo isso faz parte da construção da aprendizagem, valorizando qualidades e potencial dos estudantes. Deve-se destacar que no reforço não se repete as mesmas estratégias de ensino e avaliação do ensino regular.

Nas reuniões de Conselho de Classe e/ou nas reuniões de atividades extraclasse, deve-se colocar na pauta o trabalho feito com o Reforço Escolar. Discutir seus resultados, apontando melhorias contínuas no fazer pedagógico, buscando inspiração para possíveis práticas ou modelos de ensino e aprendizagem que possam melhorar ainda mais a prática de cada professor na rede. A reflexão sobre o avanço a partir do

reforço poderá contribuir efetivamente para um repensar do trabalho em sala de aula, encontrando formas mais eficazes de aprender e ensinar.

Nesse contexto, toda a equipe da escola deve estar envolvida e em constante comunicação no atendimento do Reforço Escolar, discutindo resultados e apontando melhorias para a prática pedagógica.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização das escolas na execução dessa ação do fortalecimento de aprendizagem é essencial para refletir e inovar o fazer pedagógico. Deverá atender aos estudantes com defasagem na aprendizagem que ainda não sistematizaram o processo de alfabetização, letramento e conceitos básicos de Matemática e, ainda, fortalecer o protagonismo dos mesmos frente aos desafios em sua trajetória escolar.



A aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica, como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais, torna-se condição para o exercício pleno da cidadania, na medida que se vinculam às práticas sociais, ou seja, aos letramentos.

Isso significa elevar no estudante a capacidade de ir além de ler e escrever, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo letrado, fazendo-o compreender melhor sobre o aspecto social e cultural da sociedade em que está inserido.

Portanto, é necessário que a escola conscientize os estudantes e familiares sobre os benefícios da realização do Reforço Escolar, fomentando a adesão do público do programa.

13. ANEXO I - Termo de adesão/responsabilidade

Termo de Adesão ao Programa Reforço Escolar – 2023

Pelo presente termo de adesão, eu _____, portador (a) da cédula de identidade R.G. nº _____, devidamente inscrito (a) no CPF sob o nº _____, residente e domiciliado na _____, autorizo a

PARTICIPAÇÃO NÃO PARTICIPAÇÃO

do (a) estudante _____ na turma "Reforço Escolar", para consolidar habilidades para o desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa e Matemática do ____ ano na Escola Estadual _____ (INFORMAR NOME E CÓDIGO DA ESCOLA).

Declaro estar ciente de que a não participação do estudante poderá acarretar prejuízos em seu processo de aprendizagem.

_____, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável