

**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**

CRISTIANE GONÇALVES MAGALHÃES

**Defasagem na alfabetização e no letramento nos anos iniciais: uma
análise das estratégias pedagógicas e de gestão em uma escola da
Zona da Mata Mineira**

Juiz de Fora

2026

CRISTIANE GONÇALVES MAGALHÃES

Defasagem na alfabetização e no letramento nos anos iniciais:
uma análise das estratégias pedagógicas e de gestão em uma escola da
Zona da Mata Mineira

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^a. Lívia Fagundes Neves

Juiz de Fora

2026

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

Magalhaes, Cristiane Gonçalves.

Defasagem na alfabetização e no letramento nos anos iniciais: : uma análise das estratégias pedagógicas e de gestão em uma escola da Zona da Mata Mineira / Cristiane Gonçalves Magalhaes. -- 2026.

168 p. : il.

Orientadora: 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, 2026.

1. Gestão pedagógica. 2. Defasagem Escolar. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Aprendizagem . I. Neves, Livia Fagundes , orient. II. Título.

Cristiane Gonçalves Magalhães

Defasagem na alfabetização e no letramento nos anos iniciais: uma análise das estratégias pedagógicas e de gestão em uma escola da Zona da Mata Mineira

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

Aprovada em 07 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof(a) Dr(a). Patricia Rafaela Otoni Ribeiro
IF Sudeste de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Marianna Jannuzzi da Silva Lope
Universidade Estácio de Sá

Juiz de Fora, 03/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Livia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 08/07/2026, às 20:08, 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 **PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO, Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 08:32, 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 **Marianna Jannuzzi da Silva Lopes, Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 13:46, 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 **3014729** e o código CRC **E26679E0**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e por ter sido meu refúgio e minha fortaleza em todos os momentos desta caminhada. Obrigada por me conceder sabedoria, coragem, perseverança e serenidade para enfrentar os desafios e seguir em frente quando o caminho parecia mais difícil.

Aos meus pais, por serem meu alicerce, meu exemplo de honestidade, trabalho e dedicação. Obrigada por todos os ensinamentos, pelos sacrifícios realizados ao longo da vida para que eu pudesse chegar até aqui e, principalmente, por nunca deixarem de acreditar em mim. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu filho, razão do meu viver e fonte diária de inspiração. Obrigada por compreender minhas ausências, por me motivar a ser uma pessoa melhor a cada dia e por me lembrar constantemente do verdadeiro sentido de cada esforço realizado. Tudo valeu a pena por você e para você.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Livia Fagundes Neves, pela generosidade, competência e compromisso com minha formação acadêmica. Agradeço pelas orientações seguras, pela paciência, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para a construção desta pesquisa e para meu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões provocadas e pela dedicação à formação de profissionais comprometidos com a transformação da educação pública.

Aos queridos Asas Eneida Corrêa de Souza Campos e Alexandre, que caminharam ao meu lado durante esta jornada. Obrigada pelo carinho, pela atenção, pela escuta, pelas palavras de incentivo e por todas as contribuições durante o processo de escrita e de revisão deste trabalho. Vocês tornaram essa trajetória mais leve e especial.

À equipe gestora, aos professores e aos demais profissionais da Escola Estadual "Raízes do Futuro", que, para a realização desta pesquisa, compartilharam suas experiências, saberes e vivências. A colaboração de cada um foi essencial para a concretização deste estudo. Foi no carinho diário de cada uma de vocês que esse trabalho se concretizou. Amo vocês!

Aos colegas de mestrado, pela parceria construída ao longo desses anos, pelas trocas de experiências, pelos momentos de aprendizado, pelas dúvidas compartilhadas e pelo apoio mútuo que tornaram essa caminhada mais rica e significativa.

À Universidade e às instituições que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, oferecendo oportunidades de aprendizado, de crescimento e de desenvolvimento.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho foram importantes para que este sonho se tornasse realidade.

Concluir esta dissertação representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica; representa a concretização de um sonho construído com dedicação, renúncias, aprendizado e, principalmente, com o apoio de pessoas especiais que estiveram ao meu lado ao longo do caminho. Meu mais sincero e profundo agradecimento a todos.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP/Caed, analisa a defasagem nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira. Ela investiga os fatores pedagógicos, institucionais e contextuais que influenciam as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, bem como as ações de acompanhamento e intervenção desenvolvidas pela escola para enfrentar essa problemática. Busca-se aqui responder à seguinte questão: “Como a Escola Estadual ‘Raízes do Futuro’, situada na zona da Mata Mineira, compreende e enfrenta a defasagem escolar no contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?” A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral: compreender de que maneira a Escola Estadual “Raízes do Futuro” enfrenta a defasagem escolar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios encontrados e as estratégias adotadas pela instituição; e como objetivos específicos: I) Identificar e descrever as ações e estratégias pedagógicas e de gestão implementadas pela Escola Estadual “Raízes do Futuro” para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II) Analisar o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização e letramento, considerando as relações entre as práticas pedagógicas, as ações de gestão escolar e os resultados apresentados pelos estudantes; III) Elaborar um plano de ação voltado ao fortalecimento da gestão pedagógica, ao aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e à redução da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica articula os conceitos de aprendizagem, segundo Piaget (1973) e Vygotsky (1984), de defasagem escolar, conforme Soares (2004), Saviani (2008) e Patto (2015). No campo da alfabetização e do letramento, destacam-se estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1987) e Schiebel e Pinto (2020). Sobre gestão pedagógica, mobilizam-se Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2015). Caracterizada como uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa a análise documental, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e observação de práticas pedagógicas nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os achados da pesquisa confirmam

a presença de defasagem escolar, evidenciada nos índices de desempenho em avaliações externas e nas falas dos participantes, que apontaram dificuldades relacionadas à consolidação da leitura e da escrita. Os dados revelam lacunas de aprendizagem, dificuldades no acompanhamento individualizado dos estudantes e a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Destacou-se a importância da mediação pedagógica, do acompanhamento contínuo e das intervenções sistemáticas para a superação dessas dificuldades. Verifica-se que a escola desenvolve ações de recomposição das aprendizagens, monitoramento do desempenho dos estudantes e planejamento coletivo; contudo, essas ações ainda se mostram fragmentadas e demandam maior articulação e continuidade. Diante desses resultados obtidos, foi elaborado um plano de ação voltado ao fortalecimento da gestão pedagógica, ao aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e à redução da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Defasagem de aprendizagem; Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education at PPGP/Caed, analyzes the learning gap in literacy processes in the early years of elementary school in a state school in the Zona da Mata region of Minas Gerais. It investigates the pedagogical, institutional, and contextual factors that influence learning difficulties in reading and writing, as well as the monitoring and intervention actions developed by the school to address this problem. The aim of this study is to answer the following question: "How does the 'Raízes do Futuro' State School, located in the Zona da Mata region of Minas Gerais, understand and address the learning gap in the context of literacy in the early years of elementary school?". Based on this question, the general objective is to understand how the 'Raízes do Futuro' State School addressed the learning gap in the literacy process of students in the early years of elementary school, considering the challenges encountered and the strategies implemented by the institution; the specific objectives are: I) To identify and describe the pedagogical and management actions and strategies implemented by the "Raízes do Futuro" State School for the development of reading and writing in the early years of Elementary Education; II) To analyze the performance and development of students in the literacy process, considering the relationships between pedagogical practices, school management actions, and the results presented by the students; III) To develop an action plan aimed at strengthening pedagogical management, improving literacy practices, and reducing learning gaps in the early years of Elementary Education. The theoretical framework articulates the concepts of learning, according to Piaget (1973) and Vygotsky (1984), and learning gaps, according to Soares (2004), Saviani (2008), and Patto (2015). In the field of literacy and reading comprehension, studies by Ferreiro and Teberosky (1999), Freire (1987), and Schiebel and Pinto (2020) stand out. Regarding pedagogical management, Libâneo (2004), Lück (2009), and Paro (2015) are used. Characterized as a qualitative case study, the research instruments used were document analysis, semi-structured interviews, focus groups, and observation of pedagogical practices in classes from the 1st to the 5th grade of elementary school. The research findings confirm the presence of learning gaps, evidenced by performance indicators in external assessments and by the participants' statements, which pointed to difficulties related

to the consolidation of reading and writing. The data reveal learning gaps, difficulties in individualized student support, and the need to strengthen pedagogical practices and school management. The importance of pedagogical mediation, continuous monitoring, and systematic interventions to overcome these difficulties was highlighted. It is observed that the school develops actions to remediate learning, monitor student performance, and plan collectively; however, these actions are still fragmented and require greater articulation and continuity. Based on these results, an action plan was developed aimed at strengthening pedagogical management, improving literacy practices, and reducing learning gaps in the early years of elementary school.

Keywords: Literacy; Learning gaps; Pedagogical management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Notas Técnicas, Comunicados Oficiais e Circulares Internas da SEE/MG (2024–2025).....	47
Figura 1 - Escola Estadual Raízes do Futuro	52
Figura 2 - Sala de Informática da Escola Estadual Raízes do Futuro.....	53
Figura 3 - Sala de aula com cantinho de leitura da E. E. Raízes do Futuro.....	54
Figura 4 - Biblioteca da Escola Estadual Raízes do Futuro.....	54
Gráfico 1 - Matrículas da E. E. Raízes do Futuro	69
Quadro 2 - Participantes da pesquisa de campo	104
Quadro 3 - Formação e experiências dos participantes da pesquisa.....	107
Quadro 4 - Síntese dos resultados.....	133
Quadro 5 - Síntese dos resultados associados ao PAE.....	137
Quadro 6 - Ação 1: Implementação de ações de recomposição das aprendizagens	143
Quadro 7 - Ação 2: Acompanhamento individualizado e contínuo das aprendizagens	144
Quadro 8 - Ação 3: Adoção de estratégias diferenciadas com foco na alfabetização e letramento	148
Quadro 9 - Ação 4: Uso pedagógico dos dados educacionais.....	150
Quadro 10 - Ação 5: Organização do trabalho pedagógico	153
Quadro 11 - Ação 6: Articulação com as famílias no acompanhamento da aprendizagem	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização do Ensino da E.E. Raízes do Futuro na Zona da Mata Mineira.....	50
Tabela 2 - Quantitativo de alunos por turma e turno na Escola Raízes do Futuro.....	51
Tabela 3 - Quadro de Recursos Humanos	55
Tabela 4 - Evolução da distorção idade-série (2007–2023) da E. E. Raízes do Futuro da Zona da Mata Mineira	56
Tabela 5 - Taxa de Aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2007–2023).....	58
Tabela 6 - Série histórica do IDEB e resultados do PROEB da Escola Estadual Raízes do Futuro (anos iniciais do Ensino Fundamental).....	51
Tabela 7 - Projetos da Escola Estadual Raízes do Futuro.....	65
Tabela 8 - Distribuição dos alunos do 5º ano da E.E. Raízes do Futuro, por níveis de desempenho e proficiência média em LP (2007–2023).....	70
Tabela 9 - Distribuição dos alunos do 5º ano da E.E. Raízes do Futuro, por níveis de desempenho e proficiência média em LP e médias estadual e nacional (2007-2023).....	72
Tabela 10 - Distribuição dos estudantes do 3º ano por níveis de aprendizagem dos alunos da E. E. Raízes do Futuro na avaliação do CNCA/LP - Fluência leitora/escrita em 2024.....	74
Tabela 11 - Distribuição dos estudantes do 3º ano por níveis de aprendizagem dos alunos da E. E. Raízes do Futuro na avaliação do CNCA/LP - Fluência leitora/escrita em 2025	76
Tabela 12 - Distribuição dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental por níveis de aprendizagem e perfil leitor em 2024 e 2025.....	78
Tabela 13 - Indicadores de desempenho dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I nos anos de 2024 e 2025.....	78
Tabela 14 - Quadro Conceitual da Pesquisa.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CTPE – Compromisso Todos pela Educação
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PAE – Plano de Ação Educa
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ALFABETIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: ENTRE AS NORMAS NACIONAIS E A REALIDADE LOCAL	19
2.1 DIRETRIZES E NORMAS NACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO	19
2.2 DIRETRIZES E NORMAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	34
2.3 A REALIDADE DA ESCOLA PESQUISADA	48
2.3.1 Caracterização da Escola e da Comunidade Escolar	49
2.3.2 Dificuldades no Processo de Alfabetização - Mapeando as evidências	67
3. TEORIA E MÉTODO: INVESTIGANDO A REALIDADE ESCOLAR DA ESCOLA “RAÍZES DO FUTURO” NA ZONA DA MATA MINEIRA	82
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	86
3.2 DEFASAGEM ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICA E CONTEXTUAIS	88
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS	91
3.4 GESTÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS	95
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	98
3.6 PESQUISA DE CAMPO	100
3.7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	105
3.7.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo..	106
3.7.2 Desafios da leitura e da escrita: possíveis causas da defasagem e algumas soluções	113
3.7.3 Gestão e apoio pedagógico: perspectivas e inovações	122

3.7.4 - Conclusão da análise das entrevistas:	130
4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	135
4.1 EIXO 1 – REDUÇÃO DA DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	141
4.1.1 Ação 1 – Implementação de ações de recomposição das aprendizagens	142
4.1.2 Ação 2 – Acompanhamento individualizado e contínuo das aprendizagens	143
4.2 EIXO 2 – APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	145
4.2.1 - Ação 3 - Adoção de estratégias diferenciadas com foco na alfabetização e letramento	146
4.2.2 - Ação 4 - Uso pedagógico dos dados educacionais.....	149
4.3 EIXO 3 – FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	151
4.3.1 ação 5 – Organização do trabalho pedagógico	151
4.3.2 Ação 6 – Articulação com as famílias no acompanhamento da aprendizagem	154
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Equipe Gestora/Direção	166
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Especialista (Supervisor) Pedagógico	167
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Professores	168

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida no campo da Gestão e Avaliação da Educação Pública e tem como foco a compreensão das defasagens de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange ao processo de alfabetização e letramento. A problemática tornou-se especialmente evidente na Escola Estadual “Raízes do Futuro” (nome fictício), localizada na Zona da Mata Mineira, uma vez que se verificou que, desde 2019, os resultados das avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, mais recentemente, os dados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, conforme detalhamento a seguir, revelaram índices de defasagem em leitura e escrita nas turmas do 1º ao 5º ano nesta instituição de ensino, indicando um comprometimento significativo na consolidação das habilidades básicas de alfabetização e letramento.

Tal temática de pesquisa adveio do meu interesse pelo tema alfabetização e letramento que surgiu, inicialmente, a partir de minha vivência como professora da rede estadual de Minas Gerais, com atuação direta nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, regente do 5º ano na escola campo desta pesquisa. Sou graduada em Normal Superior (2008), licenciada em Pedagogia (2016), com especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva (2022), e minha prática pedagógica sempre foi pautada na valorização da autoestima dos alunos, na construção coletiva do conhecimento, na incorporação de tecnologias educacionais e em metodologias ativas¹.

A relevância deste estudo residiu na necessidade de compreender a importância do acompanhamento pedagógico sistemático no processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como estratégia fundamental para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e para a redução da defasagem escolar. Ao fortalecer as práticas pedagógicas e orientar intervenções mais intencionais e contínuas, o acompanhamento pedagógico contribui para a garantia do direito à aprendizagem, promovendo condições mais equitativas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

¹ As metodologias ativas consistem em estratégias de ensino que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo a participação, a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. (Moran, 2015).

A análise dos resultados da avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada demonstrou que a maioria dos alunos avaliados se encontrava em níveis baixos de proficiência em leitura e escrita, o que parece indicar a ausência de estratégias estruturadas de intervenção pedagógica, comprometendo o direito à aprendizagem na idade certa. Esse direito refere-se ao período em que toda criança deveria estar plenamente alfabetizada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se esperava a consolidação das habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos (Brasil, 2023).

Diante desse contexto, tornou-se imprescindível refletir sobre estratégias de gestão pedagógica e de intervenção educacional capazes de mitigar os efeitos da defasagem verificada, garantindo condições efetivas para o avanço da alfabetização e do letramento.

Os índices de proficiência em leitura e escrita, utilizados para avaliar o nível de aprendizagem das crianças nos primeiros anos, fazem parte de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada em 2013, 2014 e 2016, e, mais recentemente, das avaliações vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023. Esses indicadores são expressos em escalas que descrevem o que os estudantes conseguem realizar em termos de leitura e de escrita em cada etapa do desenvolvimento.

No ciclo de alfabetização, que compreende o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos avancem do reconhecimento do sistema alfabético para a capacidade de decodificar palavras, ler frases e pequenos textos, produzir registros escritos e compreender informações básicas (Brasil, 2017). Em leitura, os níveis iniciais abrangem desde o reconhecimento de letras até a leitura de frases curtas, enquanto os níveis mais avançados envolvem a compreensão de textos narrativos e informativos (INEP, 2021). Na escrita, a trajetória vai das hipóteses iniciais e da escrita silábica até a produção de pequenos textos com sentido global (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A meta da alfabetização na idade certa é que todas as crianças alcancem, no mínimo, os níveis 4 e 5 nessas escalas, ou seja, que consigam compreender textos curtos e produzir registros escritos significativos (Brasil, 2023). Quando grande parte dos estudantes permanece nos níveis iniciais, evidencia-se a defasagem no processo de alfabetização, o que reforça a importância de políticas públicas consistentes,

formação docente e estratégias pedagógicas voltadas para assegurar-lhes esse direito. Tanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, quanto o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de 2023, reafirmam essa meta de garantir que nenhuma criança conclua os anos iniciais sem estar alfabetizada (Brasil, 2012a; Brasil, 2023b).

A partir das considerações apresentadas acima, apresenta-se a questão norteadora da pesquisa: “Como a Escola Estadual “Raízes do Futuro”, situada na zona da Mata Mineira, compreende e enfrenta a defasagem escolar no contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?” A partir dessa indagação, definiu-se, como objetivo geral: compreender de que maneira a Escola Estadual “Raízes do Futuro” enfrenta a defasagem escolar no processo de alfabetização e de letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios encontrados e as estratégias adotadas pela instituição. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: I) Identificar e descrever as ações e estratégias pedagógicas e de gestão implementadas pela Escola Estadual “Raízes do Futuro” para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II) Analisar o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização e letramento, considerando as relações entre as práticas pedagógicas, as ações de gestão escolar e os resultados apresentados pelos estudantes; III) Elaborar um plano de ação voltado ao fortalecimento da gestão pedagógica, ao aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e à redução da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para cumprir esses objetivos, a dissertação está organizada em quatro capítulos principais. A presente introdução – primeiro capítulo – apresenta o contexto da pesquisa, sua relevância e a forma como se estrutura o trabalho desenvolvido.

O segundo capítulo – de caráter descritivo e analítico – contextualiza o caso de gestão educacional abordado, com foco na alfabetização e letramento e na defasagem escolar. Nele, são discutidos aspectos normativos e práticos da alfabetização, tanto no cenário nacional quanto no estadual, até chegar à realidade da escola pesquisada. O capítulo apresenta o contexto macro da alfabetização no cenário nacional, abordando as normativas nacionais, como leis, portarias e diretrizes curriculares que orientam a alfabetização no Brasil. Em seguida, analisa os principais

programas federais voltados para a alfabetização, com destaque para suas propostas e metas. Ainda nesse propósito, são apresentados os indicadores nacionais de desempenho educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras avaliações externas que possibilitam a mensuração da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, o texto aprofunda-se ainda no contexto geral da alfabetização, porém, no Estado de Minas Gerais, tratando das normativas estaduais que regulamentam a política educacional local e dos programas e iniciativas estaduais que visam à melhoria da alfabetização nas escolas públicas mineiras. Na sequência, o capítulo volta-se especificamente à análise da realidade da escola pesquisada. A caracterização da escola e da comunidade escolar é apresentada como parte essencial para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação de políticas públicas educacionais. Também são discutidas a apropriação das normativas pela gestão e pelos docentes, as dificuldades encontradas no processo de alfabetização, bem como o levantamento de evidências concretas da defasagem escolar. Por fim, são descritas as estratégias pedagógicas já utilizadas pela gestão escolar para mitigar os efeitos da defasagem e promover uma alfabetização mais efetiva, ainda que diante de um cenário de escassez de recursos e de mudanças constantes nas políticas educacionais.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta este estudo, articulando os conceitos de aprendizagem, a partir de Piaget (1973) e Vygotsky (1984), e de defasagem escolar, conforme Soares (2004), Saviani (2008) e Patto (2015). No campo da alfabetização e do letramento, recorre-se às contribuições de Ferreira e Teberosky (1999), Freire (1987) e Schiebel e Pinto (2020). Foram mobilizados também referenciais relacionados à gestão pedagógica, com base em Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2015). Este capítulo também expõe a proposta metodológica adotada para a realização da pesquisa de campo, delineando os procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

Entre os instrumentos utilizados, destacam-se: a análise documental, contemplando o Projeto Político-Pedagógico (PPP); o Regimento Escolar; os resultados do IDEB e do SAEB no período de 2017 a 2025; os planos de aula utilizados pelos professores; e as atas de reuniões. Foram realizadas entrevistas

semiestruturadas, feitas com membros da equipe gestora, supervisora e diretora, a condução de uma roda de conversa com os professores e a observação de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola “Raízes do Futuro”, nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, a partir da organização e da categorização das informações coletadas, buscando identificar aspectos recorrentes relacionados à alfabetização, ao letramento e à defasagem de aprendizagem.

Assim, a partir desse percurso de coleta e análise de dados, aliado à prática da pesquisadora, este trabalho apresenta como a Escola Estadual “Raízes do Futuro”, situada na zona da Mata Mineira, compreende e enfrenta a defasagem escolar no contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, considerando o embasamento teórico e metodológico desenvolvido nos capítulos delineados, o quarto capítulo propõe um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo. A construção dessa proposta considerou os dados analisados e estruturados com foco no fortalecimento da gestão pedagógica, no aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e na redução da defasagem escolar evidenciada na pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: ENTRE AS NORMAS NACIONAIS E A REALIDADE LOCAL

Neste capítulo, de natureza descritiva, são apresentados os principais elementos que compõem o cenário da alfabetização e do letramento no Brasil, com destaque para os fatores que podem contribuir para a defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem se desenvolve a partir da análise das políticas públicas e dos instrumentos legais que incidem na realidade das escolas, com foco especial na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, situada na Zona da Mata mineira. O objetivo foi compreender como as normativas nacionais e estaduais, os indicadores educacionais e os programas governamentais se relacionam com as práticas escolares e com os desafios enfrentados pela gestão na garantia do direito à alfabetização na idade certa.

O capítulo está organizado em três seções principais. A primeira discutirá o contexto nacional da alfabetização, incluindo as normativas legais, os programas federais e os principais indicadores de avaliação da aprendizagem. A segunda, relacionada ao cenário estadual, abordará as políticas e diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A terceira seção, por fim, focará no contexto específico da escola, apresentando a realidade da Escola Estadual “Raízes do Futuro” e evidenciando a presença de defasagens de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 DIRETRIZES E NORMAS NACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO

O direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, assegurando a todos os cidadãos brasileiros o acesso a uma educação pública de qualidade. A educação desempenha um papel fundamental na formação para o trabalho e no exercício da cidadania, sendo um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, com o propósito de assegurar o desenvolvimento completo do indivíduo. Contudo, apesar dos avanços promovidos por tais aparatos legais, ainda persistem obstáculos

importantes para que a educação se torne verdadeiramente universal, entre eles, a necessidade de eliminar o analfabetismo.

A alfabetização no Brasil é um tema historicamente atravessado por desigualdades regionais, desafios estruturais e políticas públicas com diferentes graus de continuidade e efetividade. Além disso, as políticas públicas voltadas à alfabetização tendem a oscilar entre avanços pontuais e descontinuidades em razão de fatores, como mudanças de governo, falta de planejamento a longo prazo, desarticulação entre as esferas de gestão e ausência de acompanhamento sistemático, o que tem comprometido sua efetividade e impactado o processo de aprendizagem.

No cenário nacional, a formulação de diretrizes, programas e instrumentos avaliativos tem buscado, sobretudo a partir da Constituição de 1988, garantir o direito à educação básica com qualidade, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A base legal que orienta a alfabetização no Brasil encontra respaldo em uma série de normativas que definem tanto o papel do Estado quanto os objetivos da educação básica.

A Constituição Federal de 1988, Lei fundamental e suprema do país, que estabelece os princípios e as normas que regem o funcionamento do Estado e garantem os direitos e deveres dos cidadãos, estabelece, em seu artigo 205, que: “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). É, portanto, o documento que garante direitos fundamentais, como a liberdade, igualdade, educação, saúde, e a dignidade da pessoa humana.

Com o objetivo de garantir os direitos e as garantias fundamentais de crianças e adolescentes, bem como de assegurar sua proteção integral, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Inspirado no princípio da proteção integral, o ECA reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o acesso a condições dignas de vida. Entre os direitos assegurados, estão: o direito à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à liberdade e à dignidade.

Considerando este direito à educação amparado pela Constituição e pelo ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes gerais para o funcionamento da educação em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No que diz respeito ao dever do Estado, a LDB, em seu artº 2, determina que “a educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Complementando, o artº. 4º assegura que a educação escolar pública seja efetivada mediante a garantia de diversos direitos, incluindo o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil 1996, art. 4º, III).

Em relação à organização da educação básica, no artº. 22 da LDB, está determinado que a “educação básica tem como finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, artº. 22) e, em seu parágrafo único, ainda enfatiza: “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 1996, artº. 22, parágrafo único).

Dessa forma, os princípios e as finalidades da educação nacional, estabelecidos na LDB, norteiam a estrutura e a atuação da educação básica no país, reafirmando o compromisso com a formação integral do indivíduo, de modo a contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais, culturais, éticos e de inclusão, imprescindíveis para a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Além dessas normativas estruturantes, diretrizes específicas também orientam não só a educação, mas o processo de alfabetização no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 e constitui um documento orientador para a Educação Básica brasileira, estabelecendo os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em seu texto, a BNCC explicita que “todos os alunos têm

direito às aprendizagens essenciais” e organiza as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas escolares, com o objetivo de garantir uma formação integral e equitativa para todos (Brasil, 2017, p. 8).

No que se refere à alfabetização, a BNCC traz diretrizes específicas, considerando-a uma prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e enfatizando que o processo de alfabetização deve ocorrer, preferencialmente, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse prazo foi definido como parte de uma política nacional para assegurar que, ao concluir o ciclo de alfabetização – que corresponde ao período inicial da escolarização formal –, tenham-se desenvolvido as práticas pedagógicas voltadas à ampliação das habilidades fundamentais de leitura, escrita e letramento. No contexto da educação básica brasileira, é comum que esse ciclo abranja os três primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo, portanto, o 1º, 2º e 3º anos. Durante esse período, a escola busca garantir que todas as crianças desenvolvam a alfabetização plena, ou seja, não apenas o domínio do código escrito, mas também a capacidade de compreensão e de produção de textos em diferentes gêneros e contextos sociais. Esse ciclo representa uma fase estruturante da trajetória escolar dos estudantes, pois dificuldades não superadas nesse período tendem a gerar defasagens posteriores, ampliando os possíveis riscos de fracasso escolar, reprovação e abandono.

A BNCC também define a alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e de desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos em diferentes gêneros, mídias e contextos sociais. Essa definição amplia o entendimento de alfabetização para além da simples decodificação de palavras, reconhecendo a necessidade de desenvolver práticas de linguagem que favoreçam não só a compreensão e a produção de sentido, como destaquem o caráter social, cultural e crítico da linguagem, estabelecendo objetivos claros para a alfabetização, como a construção do sistema alfabético, a compreensão de textos orais e escritos, o desenvolvimento de estratégias de leitura, a ampliação do repertório linguístico e o estímulo à produção textual, considerando os diferentes propósitos comunicativos e contextos de uso.

Nesta perspectiva de propósitos e contextos de uso, a BNCC também sugere uma articulação com as diferentes áreas do conhecimento, orientando que a alfabetização seja trabalhada de forma integrada com os campos das Ciências

Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Para tanto, as competências gerais da BNCC reforçam a importância de uma formação crítica, reflexiva e capaz de atuar em diferentes esferas da sociedade. Assim, o processo de alfabetização, de acordo com o documento, deve estar pautado no desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais das crianças, respeitando seus direitos de aprendizagem e considerando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a BNCC oferece um marco regulatório para a organização curricular das redes de ensino, ao indicar o que é essencial para ser ensinado e aprendido nas escolas brasileiras. O documento estabelece a alfabetização como prioridade até o 2º ano do Ensino Fundamental, visa minimizar os índices de defasagem e contribui para a redução das desigualdades educacionais. No entanto, é preciso considerar que a implementação das diretrizes da BNCC depende diretamente das condições de trabalho dos professores, das políticas públicas de formação docente, da gestão escolar e do investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos adequados para garantir o direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

Além de legislações estruturantes, representadas pela Constituição Federal, pela LDB, pelo ECA e pela normativa da BNCC, somam-se ainda as específicas que orientam práticas e políticas educacionais desenvolvidas no Brasil ao longo dos últimos anos. Seu objetivo é fortalecer o processo de alfabetização e promover o direito à aprendizagem para todas as crianças, a partir da articulação de ações em diferentes níveis de governo, as quais ofereçam suporte pedagógico e formativo para os professores, além de estabelecer metas e mecanismos de acompanhamento dos resultados.

Nesse sentido, destacam-se iniciativas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que constitui o principal instrumento de planejamento estratégico das políticas educacionais brasileiras. Elaborado com base nas diretrizes traçadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990) e na Conferência de Dakar (2000), o PNE surgiu em um contexto de ampliação do debate sobre o direito à educação como condição básica para o desenvolvimento social e humano. Esse

primeiro plano objetivava fundamentalmente promover a igualdade de oportunidades educacionais, elevar a qualidade do ensino e combater as desigualdades regionais e sociais, sobretudo nos níveis iniciais da educação básica. Seu contexto histórico está diretamente ligado ao processo de redemocratização do país e à promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito de todos e dever do Estado, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que estabeleceu novos parâmetros para a organização do sistema educacional brasileiro. Assim, o PNE de 2001 se insere nesse esforço de planejamento nacional com metas e estratégias voltadas para um horizonte de dez anos (2001-2010), buscando integrar as políticas dos entes federativos (União, Estados e Municípios) e garantir a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

No que se refere à alfabetização, o PNE de 2001 demonstrava preocupação com a universalização do ensino fundamental e com a garantia de que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, estabelecendo como prioridade a superação do analfabetismo infantil e adulto. Para isso, previa metas específicas de erradicação do analfabetismo – especialmente entre a população de 15 anos ou mais – e o fortalecimento de programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, além disso propunha políticas de financiamento, avaliação e acompanhamento dos processos de alfabetização. O plano também reconhecia a necessidade de melhoria da qualidade do ensino por meio da valorização dos profissionais da educação, da ampliação do acesso à educação infantil, do fortalecimento da gestão democrática e da articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Apesar de sua relevância, o PNE de 2001 teve sua implementação comprometida pela ausência de mecanismos legais que obrigassem os entes federados a adotarem suas metas, bem como pela falta de recursos financeiros adequados e de instrumentos eficazes de monitoramento e avaliação. Essas limitações comprometeram parcialmente a realização de seus objetivos e evidenciaram a necessidade de reformulações posteriores no campo das políticas educacionais, que culminaram na elaboração de um novo plano nacional com metas mais amplas, tema que será abordado mais adiante neste trabalho.

Diante dos limites enfrentados na execução das metas propostas pelo PNE de 2001, especialmente em relação à alfabetização e à qualidade do ensino, novas estratégias passaram a ser formuladas pelo governo federal com o intuito de dar continuidade aos esforços de melhoria da educação pública. Nesse cenário de reformulação das políticas educacionais, emergiram iniciativas voltadas para a superação das fragilidades identificadas na década anterior, buscando garantir maior articulação entre as ações implementadas e resultados mais eficazes no processo de aprendizagem dos estudantes.

Surgiu, então, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em 2007, como uma estratégia para enfrentar os principais desafios da educação no Brasil e promover a melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas da Educação Básica. O PDE nasceu com o objetivo de articular políticas públicas educacionais de forma integrada, visando ao fortalecimento da gestão educacional, à valorização dos profissionais da educação, à melhoria da infraestrutura das escolas, à ampliação do acesso à educação e, sobretudo, à elevação dos índices de aprendizagem dos estudantes.

O PDE reconhecia que os baixos resultados da educação brasileira – expressos em avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – eram reflexo de problemas estruturais acumulados historicamente, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a defasagem e a distorção série-idade, além da insuficiência de políticas de formação de professores. Para enfrentar essas questões, o plano estabeleceu um conjunto de metas e programas específicos, com foco na alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, reconhecendo a importância de garantir uma base sólida de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as principais ações do PDE, destacam-se a criação do Compromisso Todos pela Educação, em 2007; o fortalecimento das avaliações externas, como o SAEB e o IDEB; a implementação de programas de formação continuada para professores, como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) e, posteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de investimentos em infraestrutura escolar, aquisição de materiais didáticos e tecnologia.

O PDE também estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que orientava Estados e Municípios a assumirem responsabilidades compartilhadas com o Governo Federal para o alcance de objetivos comuns, como: a universalização da alfabetização, a redução do abandono escolar e o aumento da taxa de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Lançado em 2007, como parte da estratégia do PDE, este Plano de Metas representou uma proposta de mobilização nacional e estabeleceu como prioridade o enfrentamento dos desafios históricos da educação básica no país, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais. Este documento orientador, afirmava a necessidade de assegurar que todas as crianças estivessem plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade, reforçando o entendimento de que a alfabetização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das demais competências ao longo da escolarização.

Assim, o Compromisso destacava a alfabetização como uma das metas centrais para a melhoria dos indicadores educacionais e para o avanço da qualidade da educação no Brasil e previa ações articuladas, compreendendo que a qualidade do ensino depende de um conjunto de fatores interligados, como a formação inicial e continuada dos docentes, a definição de um currículo coerente e contextualizado, a oferta de materiais pedagógicos apropriados, a garantia de infraestrutura escolar adequada, a realização de avaliações diagnósticas e formativas, a gestão escolar democrática e eficiente, o envolvimento ativo das famílias e comunidades, além da necessária valorização profissional e salarial dos educadores, elementos esses essenciais para assegurar o direito à aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais historicamente presentes (Castro, 2010; Saviani, 2008; Soares, 2004).

Também se estabeleceu a necessidade de monitorar o progresso da aprendizagem por meio de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), integrando-as ao sistema de metas do IDEB. Essa estratégia reforçou a ideia de que a alfabetização deveria ser compreendida como um direito de todas as crianças e uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes entes federativos e a sociedade civil, visando à construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Nesse contexto, surge a política de Educação em Tempo Integral no Brasil, que se fortaleceu a partir da segunda metade dos anos 2000, com a criação do

Programa Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de ampliar a jornada escolar por meio da integração de atividades curriculares e extracurriculares voltadas à aprendizagem, cultura, esporte, cidadania e inclusão digital, priorizando especialmente as escolas vulneráveis com baixo desempenho em avaliações nacionais, como o IDEB.

Em síntese, o movimento Todos pela Educação serviu como referência para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, entre as quais se destaca o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, o qual representou um compromisso político e federativo firmado entre a União, os Estados e os Municípios, com o objetivo de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Para concretizar esse objetivo, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), composto por um conjunto de ações organizadas em torno de quatro eixos principais: a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, a aplicação de avaliações sistemáticas e o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Assim, o PNAIC operacionalizou os compromissos assumidos no pacto e consolidou-se como uma política pública voltada para o enfrentamento dos desafios da alfabetização no Brasil, assegurando o direito à aprendizagem na etapa mais crítica da escolarização, especialmente com o suporte de instrumentos avaliativos como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Com a chegada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, passou-se a se considerar a ampliação do tempo na escola como uma aliada estratégica para consolidar a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque a jornada estendida possibilitaria o aprofundamento das práticas pedagógicas focadas na leitura e escrita, além de favorecer a recuperação da aprendizagem para alunos com dificuldades no processo de alfabetização. Como ressalta Moll (2012), o tempo ampliado criaria oportunidades para o enriquecimento do ambiente letrado, elemento essencial ao desenvolvimento das competências leitora e escritora nos primeiros anos escolares.

No âmbito da alfabetização, o PNAIC adotava uma concepção ampliada ao compreender o processo não apenas como a apropriação do sistema alfabético de escrita, mas também como o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras em contextos significativos de uso da linguagem. Adotou, assim, uma concepção ampliada de alfabetização, alinhada às teorias de letramento de Soares (2004) e de Kleiman (1995), para os quais a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à decodificação mecânica de palavras, mas se relaciona à capacidade de interpretar, de produzir e de interagir com diferentes tipos de textos, em diferentes situações sociais. A proposta destaca a alfabetização como um direito social que deve ser garantido a todas as crianças, com foco na inclusão, na diversidade cultural e no respeito às diferenças de ritmo e de estilo de aprendizagem.

Dessa forma, a articulação entre o Mais Educação e o PNAIC possibilitou que as escolas integrassem ações formativas e pedagógicas, com foco na alfabetização, por meio de oficinas, projetos de leitura e acompanhamento individualizado dos estudantes, especialmente em escolas situadas em contextos socialmente vulneráveis. Por isso, a ampliação do tempo escolar contribuiu para minimizar os efeitos das desigualdades de origem e fortalecer o direito à aprendizagem. Essa articulação entre a ampliação da jornada escolar e as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa fortaleceu a implementação de práticas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas para o processo de alfabetização, de tal forma que ampliou não apenas o tempo de exposição dos estudantes às atividades de leitura e escrita, mas também a qualidade dessas experiências educacionais.

Entre os objetivos específicos do PNAIC, destacam-se: a melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, o estímulo à reflexão crítica sobre o ensino da leitura e da escrita, bem como o fortalecimento da gestão escolar e pedagógica nas redes de ensino. Além disso, o programa enfatizava a importância da articulação entre as políticas de alfabetização e as demais áreas do conhecimento, buscando a formação integral dos estudantes.

Posteriormente, foi aprovado o atual PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual estabelecia vinte metas e respectivas estratégias para o avanço da qualidade e da equidade na educação nacional em um horizonte decenal. Suas diretrizes e metas abrangiam todas as etapas, níveis e

modalidades da educação nacional, orientando os entes federados na formulação de políticas públicas, comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade e com a superação das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro (Saviani, 2008, p. 23). Apesar de sua vigência original encerrar-se em 2024, o PNE foi prorrogado por mais um ano, permanecendo em vigor até 2025, conforme decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto se conclui a tramitação do novo plano decenal. Atualmente, discute-se no âmbito nacional a formulação do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2024 a 2034, cuja tramitação legislativa encontra-se em andamento.

Entre as vinte metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024), destaca-se a Meta 5, que versa diretamente sobre a alfabetização e estabelece o objetivo de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental" (Brasil, 2014, art. 2º, meta 5), por meio da inclusão de estratégias para garantir o letramento nos anos iniciais da educação. Além disso, busca-se assegurar que 70% dos estudantes atinjam um nível adequado de aprendizagem até o quinto ano de vigência do PNE. O acompanhamento do progresso em relação a essa meta é feito por meio de indicadores que observam a continuidade dos processos de aprendizagem nos anos subsequentes, diminuindo situações de fracasso escolar, retenção, defasagem e distorção série/idade.

O cumprimento dessa meta envolve diversas estratégias previstas na própria lei, como a garantia de formação continuada específica para os professores alfabetizadores, o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados, o fortalecimento da gestão pedagógica e o monitoramento sistemático dos resultados de aprendizagem por meio de avaliações nacionais. Essas ações não apenas operacionalizam as diretrizes do PNE, mas também se inserem em um conjunto mais amplo de políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas, que buscam enfrentar os históricos desafios da alfabetização no Brasil.

Em maio de 2022, foi instituída a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, por meio do Decreto nº 11.079 (Brasil, 2022), e revogada em fevereiro de 2025 pelo Decreto nº 12.391, que instituiu formalmente o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PRA) (Brasil, 2025), consolidando a estratégia do governo federal para enfrentar os desafios educacionais

no pós-pandemia, considerando os impactos provocados pela pandemia da COVID-19, que resultou na suspensão prolongada das atividades presenciais e agravou os índices de defasagem e desigualdade no processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação apresentou o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PRA) durante o Seminário Nacional realizado em 2024, no qual foram discutidas estratégias para a recomposição das aprendizagens essenciais, em especial no que se refere à alfabetização e ao letramento. O PRA buscou articular ações de apoio técnico e pedagógico às redes de ensino, a partir da formação continuada dos professores, da disponibilização de materiais pedagógicos e do incentivo a práticas de ensino voltadas à superação das lacunas de aprendizagem acumuladas no período, conforme anteriormente apontado.

Esse Pacto – cujo foco principal é a recomposição das aprendizagens essenciais, com atenção especial à alfabetização e ao letramento – reconhece a alfabetização como um direito fundamental e um ponto de partida para o desenvolvimento das demais competências ao longo da escolarização. Dessa forma, ele assegura padrões adequados de aprendizagem ao promover a recomposição dos conteúdos, mitiga e articula ações de apoio às redes de ensino com práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e prioriza os estudantes em situação de maior vulnerabilidade educacional e social.

Dando continuidade a essa agenda, em junho de 2023, foi lançado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que estabeleceu como meta assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse compromisso reforça a alfabetização como prioridade absoluta das políticas educacionais brasileiras, promovendo a cooperação entre a União, os Estados e os Municípios, a fim de garantir o direito à alfabetização como base para a aprendizagem plena e para a redução das desigualdades educacionais.

Instituído pelo Decreto nº 11.556, de 28 de junho de 2023, ele oferece suporte técnico e financeiro às redes de ensino, para as ações de alfabetização em regime de colaboração federativa (Brasil, 2023). Entre seus eixos de atuação, o documento prevê o desenvolvimento de ações de monitoramento e de avaliação dos processos de alfabetização, o incentivo à formulação de projetos pedagógicos que articulem teoria e prática no ensino da leitura e da escrita, bem como a oferta de formação

continuada e distribuição de materiais pedagógicos, respeitando as especificidades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e culturais de cada território (Brasil, 2023).

Esses instrumentos legais e programáticos, alinhados às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam o compromisso com a alfabetização como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno da criança e para o exercício da cidadania. Garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa é um compromisso ético e político na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Para isso, a escola deve ser um espaço de promoção de direitos e de superação das desigualdades históricas.

No entanto, a fragilidade das políticas públicas e a descontinuidade delas impactam diretamente a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, especialmente nas redes de ensino mais vulneráveis. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas de alfabetização que sejam contínuas, consistentes e articuladas com as demandas das escolas e dos professores, considerando as especificidades regionais, culturais e sociais de cada território.

Um exemplo disso foi a interrupção do PNAIC, que, em 2018, foi substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), instituído pela Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018). Embora o PMAIfa tenha priorizado o apoio de monitores em sala de aula, sua implementação não teve ênfase na formação continuada dos professores, além de não contar com mecanismos eficazes de acompanhamento das aprendizagens, o que limitou seus resultados (Castro, 2020, p. 17-18; Vieira, 2021, p.12-13). Cabe ressaltar que o PMAIfa também foi encerrado em 2020, deixando uma lacuna significativa nas ações de apoio à alfabetização (Brasil, 2020).

Outro marco foi a extinção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013 como instrumento diagnóstico para aferir o nível de alfabetização das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, orientando as redes de ensino sobre os avanços e desafios no processo de aprendizagem (Brasil, 2013). Em 2019, no contexto de mudanças nas diretrizes da política educacional nacional, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 931/2019, extinguiu a ANA, incorporando-a ao SAEB (Brasil, 2019) com a justificativa de reorganizar e integrar as avaliações existentes. No entanto, essa decisão resultou na perda de um instrumento específico

e sensível para o monitoramento das políticas públicas de alfabetização, o que reduziu a capacidade de diagnosticar com precisão as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Castro, 2020; Soares, 2021) e comprometeu o planejamento de intervenções pedagógicas mais assertivas, representando, dessa maneira, mais um retrocesso no acompanhamento sistemático das aprendizagens na alfabetização (Vieira, 2021).

Essas discontinuidades evidenciam como a ausência de uma política de alfabetização consistente, integrada e de longo prazo fragiliza as ações voltadas para a garantia do direito à alfabetização. A falta de estabilidade nas políticas públicas, portanto, impacta diretamente a qualidade da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se como um dos principais entraves para a consolidação de uma política de alfabetização duradoura e eficiente no Brasil.

Esse lastimável cenário perdurou até a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), criado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que recolocou a alfabetização como prioridade da agenda educacional nacional (Brasil, 2023a). A criação do CNCA representa um esforço de retomada do papel indutor do Estado na garantia do direito à educação, reconhecendo que políticas fragmentadas e descontínuas comprometem a efetividade dos processos de alfabetização, especialmente nas redes públicas de ensino (Saviani, 2008).

De acordo com o artigo 5º do referido decreto, o CNCA objetiva articular ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com vistas a garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes matriculados até o final dos anos iniciais que não tenham atingido os níveis esperados de proficiência (Brasil, 2023a). Essa diretriz evidencia o reconhecimento institucional da existência de uma defasagem de aprendizagem, agravada tanto pela interrupção de políticas estruturantes quanto pelas desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), o CNCA organiza-se em cinco eixos estruturantes que orientam a sua implementação nos sistemas de ensino. O eixo Governança e Gestão busca fortalecer a coordenação federativa, o planejamento educacional e o monitoramento das ações, atribuindo à gestão educacional um papel central na condução das políticas de alfabetização. Tal perspectiva dialoga com

Saviani (2008), ao defender que a garantia do direito à educação exige políticas públicas contínuas, planejadas e sustentadas por mecanismos de acompanhamento e avaliação.

O eixo Formação contempla ações voltadas à formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e gestores escolares, reconhecendo, conforme Soares (2020), que a alfabetização é um processo complexo que requer docentes bem formados, capazes de articular alfabetização e letramento de forma intencional e sistemática. Já o eixo Infraestrutura visa assegurar condições materiais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, incluindo recursos pedagógicos, materiais didáticos e ambientes alfabetizadores, elementos fundamentais para a efetivação das práticas pedagógicas (Brasil, 2023b).

O eixo Avaliação enfatiza o acompanhamento contínuo das aprendizagens por meio de avaliações diagnósticas e formativas, alinhando-se à concepção defendida por Hoffmann (2012), que compreende a avaliação como instrumento de regulação do ensino e de promoção da aprendizagem, e não apenas como mecanismo classificatório. Por fim, o eixo Boas Práticas propõe a identificação, a sistematização e a disseminação de experiências exitosas de alfabetização, valorizando o trabalho docente e incentivando práticas pedagógicas eficazes no enfrentamento da defasagem de aprendizagem. Dessa forma, o CNCA configura-se como um marco relevante na retomada da alfabetização como direito fundamental, ao propor ações integradas que articulam gestão, formação docente, avaliação e intervenção pedagógica, elementos essenciais para a superação das desigualdades educacionais e para a garantia da aprendizagem na idade certa.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se consolidam iniciativas como o CNCA, torna-se imprescindível analisar o percurso histórico e as dificuldades persistentes no campo da alfabetização no Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988, o ECA, a LDB e a BNCC ofereçam uma sólida base legal que respalda o direito à educação e à alfabetização como um direito fundamental, a efetivação desse direito esbarra na fragmentação e na descontinuidade das políticas públicas, na precarização das condições de trabalho dos professores, nas desigualdades regionais e na insuficiência de investimentos em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos adequados.

A trajetória de programas como o PNE, o CTPE, o PNAIC, o PMAIfa, o PRA e o CNCA demonstra que, embora sejam propostas importantes, a falta de continuidade, a mudança de prioridades entre governos e a carência de acompanhamento sistemático comprometem o impacto sustentável dessas ações. Além disso, a concepção de alfabetização como um processo amplo, que vai além da mera decodificação, e que envolve práticas sociais de leitura e escrita, precisa ser compreendida e efetivada em todas as escolas, respeitando as diversidades culturais, sociais e regionais do país.

Assim, o desafio da alfabetização no Brasil exige uma articulação efetiva entre as esferas de governo, políticas públicas consistentes e de longo prazo, valorização dos professores e gestão democrática e participativa das escolas. Garantir o direito à alfabetização é garantir o acesso à cidadania plena, à justiça social e ao desenvolvimento humano integral. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, na qual nenhuma criança seja abandonada no processo de aprendizagem.

A partir desse percurso histórico nacional construído acerca do campo da alfabetização, propõe-se, a seguir, a uma reflexão sobre a realidade da alfabetização no estado de Minas Gerais, buscando compreender as especificidades de suas políticas públicas, os avanços e os desafios enfrentados pelas escolas mineiras, assim como os caminhos possíveis para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. Como a instituição pesquisada pertence ao estado de MG, a análise do panorama estadual permitirá ampliar o olhar sobre o tema e sobre os esforços da SEE/MG para a implementação de políticas públicas voltadas para a alfabetização. Além disso, essa abordagem ajuda a compreender o contexto local de aplicação dessas ações na escola estadual “Raízes do Futuro”, para, a partir daí, propor melhorias para o desempenho dos estudantes da escola pesquisada na avaliação do CNCA.

2.2 DIRETRIZES E NORMAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção está estruturada em duas partes principais: a primeira apresenta as normativas estaduais, como leis, portarias e diretrizes que orientam as políticas de

alfabetização em Minas Gerais, buscando compreender como o estado interpreta e implementa as orientações nacionais em seu território; a segunda parte analisa os programas e iniciativas estaduais de alfabetização, destacando as ações específicas desenvolvidas pelo governo mineiro com o objetivo de melhorar os índices de aprendizagem, combater a defasagem escolar e enfrentar os desafios relacionados à infraestrutura e à formação de professores. A compreensão desse contexto estadual é fundamental para analisar como as políticas públicas nacionais são adaptadas e executadas em realidades locais específicas, como a de Minas Gerais. Nesse sentido, a análise busca evidenciar avanços, limitações e impactos dessas políticas na aprendizagem dos estudantes mineiros, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para entender a materialização dessas políticas no âmbito da rede estadual, foi necessário examinar as normativas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que regulamentam e operacionalizam as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Elas incluem resoluções, portarias e diretrizes curriculares que organizam o currículo, definem metas de aprendizagem e regulamentam programas de apoio à alfabetização, buscando garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Entre as mais relevantes para a alfabetização, destacam-se, primeiramente, a Resolução SEE/MG nº 1.086, de 2008, que marcou a organização do Ensino Fundamental em Minas Gerais, ao instituir os ciclos de formação e, especificamente, ao estruturar o chamado "Ciclo da Alfabetização", com duração de três anos, abrangendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2008). A proposta objetivava superar o modelo seriado tradicional, que historicamente induzia à repetência precoce e à exclusão escolar, ao oferecer um período pedagógico ampliado para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e matemática, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança (Hoffmann, 2005).

Inspirada em concepções mais flexíveis e inclusivas de avaliação e aprendizagem, essa organização buscou minimizar as pressões sobre a alfabetização e proporcionar tempo pedagógico adequado para que as crianças consolidassem as habilidades fundamentais de alfabetização e letramento. Paralelamente, ela propôs reduzir os índices de reprovação e de abandono nos primeiros anos, respeitando a diversidade dos processos de aprendizagem e o fortalecimento de práticas

pedagógicas centradas no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes (Minas Gerais, 2008; Soares, 2004), visto que, ao invés de avaliações classificatórias e excludentes, a ênfase recairia sobre práticas avaliativas diagnósticas e formativas, em consonância com os princípios defendidos por autores, como Hoffmann (2005), os quais defendem a avaliação como um processo formativo e mediador da aprendizagem.

Nesse contexto, as políticas públicas implementadas ao longo dos anos também sofreram oscilações quanto à sua continuidade, coerência e priorização da alfabetização, resultando em normativas que, em diferentes momentos, ora buscavam estruturar e fortalecer o Ciclo da Alfabetização, ora careciam de atualização ou de aprofundamento, revelando a instabilidade das ações governamentais nesse campo. Entre os anos de 2008 e 2021, as normativas do Estado de Minas Gerais referentes à organização do Ensino Fundamental I, especialmente no que concerne à alfabetização, demonstraram variações significativas em sua prioridade e detalhamento.

Em 2008, por exemplo, a Resolução SEE/MG nº 1.086/08, acima comentada, foi acompanhada pela Resolução SEE/MG nº 1.217, que regulamentou a organização escolar e a gestão das unidades escolares no Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, estabelecendo diretrizes para estruturar turmas, carga horária, funcionamento dos colegiados escolares e procedimentos administrativos e pedagógicos. Essa normativa acrescentou diretrizes ao Ciclo da Alfabetização, oferecendo suporte institucional para o funcionamento das escolas dentro da nova lógica organizacional. Por meio dessa regulamentação, buscou-se uniformizar práticas de gestão e organização interna das escolas, assegurando condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2008).

No ano seguinte, a Resolução SEE/MG nº 1.456/2009, instituiu diretrizes para designação de cargos e a criação de Centros de Apoio Pedagógico, fortalecendo o suporte à prática docente (Minas Gerais, 2009). Com o objetivo inicial de oferecer suporte pedagógico às escolas e fortalecer a prática docente, especialmente no Ciclo da Alfabetização, os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) buscavam atuar de forma articulada ao trabalho pedagógico, promovendo apoio metodológico, acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e assessoria técnica à

equipe escolar. Entretanto, com o avanço da política de educação inclusiva no Estado e a ampliação de outras estruturas de apoio, o papel dos CAPs passou por significativa reconfiguração. Atualmente, os Centros de Apoio Pedagógico concentram-se exclusivamente no atendimento a estudantes com deficiência visual (Minas Gerais, 2021; Minas Gerais, 2024).

Em 2010, a Resolução SEE/MG nº 1.750/10, trouxe importantes alterações nas normas de progressão e organização escolar, inserindo maior flexibilidade nos processos de avaliação. Nessa perspectiva, os processos avaliativos deveriam priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem ao longo do ciclo e a adotar da avaliação diagnóstica e formativa como instrumento central para a identificação das dificuldades e necessidades dos estudantes, reforçando o papel do planejamento pedagógico como estratégia de intervenção preventiva. Além disso, a resolução estabeleceu regras para os procedimentos de reclassificação, adaptação curricular e intervenções pedagógicas no interior dos ciclos de aprendizagem, de forma a evitar o fracasso escolar precoce e reduzir as reprovações, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2010).

Nesse contexto, estabeleceu-se uma reconfiguração da prática avaliativa nas escolas mineiras, com especial impacto sobre o ciclo da alfabetização. Ao reconhecer que os tempos de aprendizagem variam entre os estudantes e ao propor dispositivos, como a reclassificação, a adaptação curricular e as intervenções pedagógicas, a resolução contribuiu para consolidar uma abordagem que valoriza o processo de alfabetização como um percurso contínuo, e não como uma etapa que deve ser concluída rigidamente ao final de um ano letivo. Tal perspectiva respeita o ritmo individual da criança e previne o fracasso escolar precoce, um dos fatores que contribuem significativamente para a defasagem e distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A mesma resolução também propôs orientações específicas para o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sinalizando um esforço inicial de alinhamento à perspectiva da educação inclusiva, ainda que de forma incipiente. Ao promover maior flexibilidade curricular e considerar o tempo de aprendizagem de cada estudante, a norma buscou garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, respeitando as particularidades de cada aluno (Minas Gerais, 2010).

Na perspectiva de promover a garantia desse direito, em 2011, o governo do Estado de Minas Gerais, em consonância com as orientações nacionais, começou a estruturar normativamente uma política de educação integral e integrada. Isso ocorreu por meio da Resolução SEE nº 1.706, que estabeleceu as primeiras diretrizes para o funcionamento da Escola de Tempo Integral (Minas Gerais, 2011), marco que foi seguido pela Resolução SEE nº 2.197/2013, no que tange à organização curricular e ao planejamento pedagógico (Minas Gerais, 2013).

No entanto, a consolidação da proposta da Escola de Tempo Integral Integrado aconteceu em 2017. Esse avanço foi impulsionado pela reformulação do Plano de Atendimento Escolar (PAE) – um instrumento de planejamento que organiza o funcionamento das escolas estaduais em termos de turmas, turnos, modalidades de ensino e carga horária (Minas Gerais, 2017a) – e pela implantação de programas, como o Jornada Ampliada. Essa iniciativa expandiu a permanência dos estudantes na escola com atividades formativas complementares articuladas ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorecendo uma formação mais ampla, integral e equitativa (Minas Gerais, 2017b).

A Resolução SEE nº 3.452, de 27 de setembro de 2017, reforçou essa perspectiva ao orientar a organização curricular com base em um projeto pedagógico integrado, considerando a realidade e as necessidades da comunidade escolar. Mais recentemente, a Resolução SEE nº 3.368, de 11 de janeiro de 2023, atualizou e regulamentou o funcionamento das escolas estaduais de tempo integral, definindo critérios para a carga horária mínima, organização curricular, oferta de atividades diversificadas e acompanhamento pedagógico. Contudo, apesar dos avanços normativos e estruturais, a realidade da política de tempo integral em Minas Gerais revela um cenário complexo e multifacetado. Isso porque essa expansão tem ocorrido em paralelo à redução gradativa da oferta de tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reflexo da política de municipalização do 1º ciclo (1º ao 5º ano), que tem transferido progressivamente para os municípios a responsabilidade por essa etapa da educação básica. Como consequência, diversas escolas estaduais deixaram de ofertar turmas de tempo integral nos anos iniciais, impactando diretamente o acesso de crianças à jornada ampliada e à formação integral nessa fase crítica da aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, é importante lembrar que, em 2012, a Resolução SEE/MG nº 2.034, de 14 de fevereiro de 2012, regulamentou oficialmente o funcionamento do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) no âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais (Minas Gerais, 2012). O PIP – inicialmente implantado em 2007 como parte da política educacional do estado – estabeleceu seus princípios, objetivos e diretrizes operacionais, cujo foco central era a melhoria dos resultados de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização e no letramento.

A partir desta resolução, a SEE/MG reafirmou o compromisso em desenvolver ações sistemáticas de intervenção pedagógica a partir de diagnósticos precisos sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Para tanto, o PIP previa a realização de avaliações diagnósticas internas e o uso dos resultados de avaliações externas (como o SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) para subsidiar a elaboração de planos de intervenção nas escolas. Além disso, o programa ofertava formação continuada para os professores alfabetizadores, visando fortalecer as práticas pedagógicas em sala de aula com base em metodologias de ensino efetivas. Também previa a produção e a distribuição de materiais didáticos de apoio, bem como o acompanhamento sistemático das aprendizagens, com o objetivo de reduzir as desigualdades de desempenho entre as escolas e de elevar os índices educacionais do estado (Minas Gerais, 2012).

Ainda em 2012, a Resolução SEE/MG nº 2.197 estabeleceu novas diretrizes para a organização do funcionamento das escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, aprofundando e atualizando aspectos da organização curricular, da gestão pedagógica e da avaliação escolar no âmbito da rede pública estadual (Minas Gerais, 2012). Entre os principais pontos desta resolução, destaca-se o fortalecimento da estrutura de organização escolar em ciclos de formação. Com isso, preserva-se a estrutura do Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano) e do Ciclo Complementar (4º e 5º anos), garantindo um período ampliado e contínuo para o desenvolvimento das competências fundamentais de leitura, escrita e matemática.

Para o Ciclo da Alfabetização, essa normatização representou um reforço à concepção de aprendizagem como processo progressivo, contínuo e não linear, reconhecendo a necessidade de ampliar o tempo pedagógico para a consolidação das habilidades fundamentais. Além disso, ao regulamentar as áreas do conhecimento, a

carga horária mínima e os registros pedagógicos como instrumentos para subsidiar a prática docente, a resolução contribuiu para qualificar o trabalho pedagógico nos anos iniciais.

Outro aspecto relevante foi o incentivo ao fortalecimento das práticas pedagógicas no interior das escolas, valorizando a autonomia das equipes gestoras e docentes na elaboração dos projetos político-pedagógicos e no planejamento coletivo, respeitando as especificidades dos contextos regionais e locais. Tais diretrizes reforçam o papel da escola como espaço de construção coletiva do saber e de promoção do direito à alfabetização com qualidade desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Abrangendo o olhar para a organização pedagógica e a gestão escolar, entre 2014 e 2015, duas resoluções da SEE/MG trouxeram atualizações significativas relacionadas à organização pedagógica e à gestão escolar, ainda dentro do escopo mais amplo das políticas de intervenção pedagógica. No entanto, não tinham foco exclusivo e específico na alfabetização, como haviam proposto as resoluções anteriores. A Resolução SEE/MG nº 2.554/2014 atualizou o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), reforçando seu papel de monitoramento sistemático das aprendizagens, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre suas atribuições, estavam: reduzir a distorção idade-série; melhorar os resultados educacionais; definir responsabilidades de gestores, professores e especialistas, enfatizando o trabalho colaborativo e o papel estratégico das equipes pedagógicas na análise de dados e na formulação de planos de ação pedagógica (Minas Gerais, 2014).

A Resolução SEE/MG nº 2.807 de 2015, por sua vez, promoveu alterações em dispositivos normativos anteriores (especialmente na Resolução SEE/MG nº 2.197/2012) dando maior ênfase na gestão escolar e nos indicadores de desempenho educacional, incluindo aspectos administrativos e de monitoramento das metas institucionais de aprendizagem. Essa normativa trouxe orientações relativas à elaboração, ao acompanhamento e à avaliação dos planos de intervenção pedagógica, bem como à utilização dos resultados das avaliações externas, como o SIMAVE e o PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica), para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão.

Entre 2015 e 2020, não foram publicadas novas normativas diretamente voltadas à alfabetização ou à organização pedagógica do ciclo inicial do Ensino Fundamental. Neste período, as publicações da SEE/MG concentraram-se em temas administrativos, como designações, processos seletivos e gestão financeira, e em algumas normativas relacionadas à educação inclusiva e a atendimento especializado (Minas Gerais, 2018). Essa lacuna normativa coincidiu com um cenário político e econômico em Minas Gerais, marcado por transições de governo, crise fiscal, adoção do Regime de Recuperação Fiscal e o desmonte, em nível nacional, de políticas estruturadas – como o PNAIC, encerrado em 2018 (Dourado, 2020; Soares, 2019).

Mesmo diante da ausência de novas regulamentações pedagógicas, o sistema mineiro manteve o monitoramento dos níveis de aprendizagem por meio do SIMAVE, com a aplicação regular das avaliações PROALFA e PROEB, que avaliaram continuamente o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática (Minas Gerais, 2015; INEP, 2016). Esses resultados subsidiaram tanto a gestão escolar quanto as intervenções pedagógicas nas unidades de ensino.

A retomada de algumas normatizações com impacto direto sobre o Ensino Fundamental I se deu a partir de 2019, como a Resolução SEE/MG nº 4.234, que promoveu o alinhamento das matrizes curriculares estaduais à BNCC. Ela definiu as novas matrizes curriculares das escolas estaduais e a carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, conforme o estabelecido na LDB e na própria BNCC. Além disso, especificou os componentes curriculares obrigatórios e suas respectivas cargas horárias semanais, bem como a organização do tempo pedagógico de cada ano de escolaridade, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2019).

Essa resolução garantiu maior articulação entre o currículo estadual e a BNCC, promovendo a construção das competências e habilidades previstas no documento nacional. Além de respeitar as especificidades do sistema de ensino mineiro, ofereceu aos docentes e gestores os conteúdos essenciais a serem trabalhados em cada ano escolar, contribuindo para maior equidade ao estabelecer diretrizes específicas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

No mesmo ano, a Resolução SEE/MG nº 4.254/2019 definiu o calendário escolar de 2020, incluindo diretrizes pedagógicas quanto à organização do ano letivo e o planejamento das atividades pedagógicas (Minas Gerais, 2019). No entanto, com

o início da pandemia da COVID-19, novas normativas emergenciais foram editadas: a Resolução SEE/MG nº 4.422/20, por exemplo, regulou e disciplinou o ensino remoto e híbrido, através de diretrizes pedagógicas específicas para o período pandêmico, reorganizando os conteúdos essenciais de forma a atenuar as perdas de aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

Vale ressaltar que, apesar de a Resolução SEE/MG nº 4.234/2019 ter feito um primeiro movimento de articulação entre o Currículo do estado de Minas Gerais e a BNCC, foi somente em 2021, através da Resolução SEE/MG nº 4.321, que se instituiu o Referencial Curricular de Minas Gerais como o documento orientador para a construção dos currículos escolares na rede estadual, alinhando-os à BNCC. Esse Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) especifica as competências e habilidades essenciais para a alfabetização, com o objetivo de assegurar a aprendizagem das crianças no tempo adequado. Com caráter normativo, o documento orienta a organização curricular da Educação Básica no estado – abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – e serve como um guia para que as instituições de ensino adequem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), regimentos e currículos escolares, em consonância com a BNCC e com respeito às especificidades locais e regionais.

Para CRMG, as crianças devem ser alfabetizadas preferencialmente até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme diretrizes nacionais, assegurando o domínio do sistema de escrita alfabética, a compreensão de textos e a produção escrita com autonomia. A alfabetização deve ser concebida como um processo amplo, que integra o letramento e o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas, promovendo a reflexão crítica sobre a linguagem e o mundo.

Além disso, o Currículo orienta que o trabalho pedagógico deve respeitar as diferenças culturais, sociais e linguísticas dos estudantes, com foco na superação das desigualdades e na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Ademais, enfatiza a importância da interdisciplinaridade e da contextualização no ensino, incentivando o uso de diferentes gêneros textuais, suportes de leitura e práticas sociais de linguagem no processo de alfabetização. Dessa forma, o documento busca orientar o trabalho dos professores para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma alfabetização plena, por meio da leitura crítica e da produção textual significativa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda em 2021, a Resolução SEE/MG nº 4.692, estabeleceu novas diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas estaduais de educação básica, ao sistematizar as práticas pedagógicas, administrativas e avaliativas, alinhando o funcionamento das unidades escolares às exigências legais nacionais, como a LDB, a BNCC e o RCMG, já implementadas (Minas Gerais, 2021). Entre os aspectos centrais regulamentados por essa resolução, destaca-se a ênfase na construção coletiva e participativa do PPP de cada escola. O documento orienta que este deve ser elaborado com a colaboração da comunidade escolar, revisado anualmente e conter, de forma articulada, os princípios pedagógicos, as metas educacionais e as diretrizes de avaliação e recuperação de aprendizagem.

No que se refere ao ciclo da alfabetização, nos artigos 31 e 36 da mesma resolução, são apresentadas diretrizes específicas para a necessidade de um trabalho sistemático e intencional voltado ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre as orientações, destacam-se: a organização do tempo pedagógico considerando os diferentes ritmos de aprendizagem; a adoção de avaliação diagnóstica e formativa como base para intervenções pedagógicas adequadas; o planejamento coletivo das ações voltadas à alfabetização no âmbito do PPP; e a importância da formação continuada dos docentes que atuam nesse ciclo.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a resolução reforça a adoção de uma perspectiva diagnóstica e formativa implementada pelas escolas por meio de práticas contínuas de recuperação paralela e bimestral. No tocante à inclusão, determina que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas e organizacionais que respeitem as diversidades étnico-raciais, culturais, de gênero, religiosas e de desenvolvimento dos estudantes, assegurando uma educação democrática, plural e equitativa. Ademais, promove o fortalecimento das ações de educação inclusiva, estabelecendo diretrizes para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, em consonância com as políticas estaduais de inclusão (Minas Gerais, 2021).

A Resolução SEE/MG nº 4.460/2021 normatizou o calendário escolar de 2022, mantendo os ajustes pedagógicos impostos pela pandemia e orientando a recomposição de aprendizagens (Minas Gerais, 2021). Já a Resolução SEE/MG nº 4.692, do mesmo ano, consolidou importantes normas para o funcionamento pedagógico e administrativo das escolas estaduais, alinhando-se às políticas

curriculares nacionais. A norma atendeu às demandas de reorganização do ensino, especialmente no contexto pós-pandemia, e destacou a necessidade de garantir o direito de aprender de todas as crianças.

No ano seguinte, em consonância com as orientações nacionais, a Portaria SEE/MG nº 1.353/2022 estabeleceu as diretrizes para a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) no estado de Minas Gerais. A portaria assumiu o compromisso de implementar práticas pedagógicas eficazes, de investir na formação docente e de adotar estratégias que garantam a aprendizagem de todas as crianças, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade, em um contexto de superação das desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro.

Em 2023, foi publicada a Resolução SEE/MG nº 4.825, instituindo o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) na rede estadual de ensino, como uma resposta direta aos impactos do processo de aprendizagem no período de ensino remoto e híbrido imposto pela pandemia de COVID-19, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências essenciais previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização (Minas Gerais, 2023). No intuito de tornar a implementação eficaz, a resolução instituiu uma estrutura organizacional formada por Núcleos Gestores Pedagógicos Central (NGPC) e Regionais (NGPR), compostos por técnicos, professores, analistas e especialistas em educação responsabilizados por orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações de intervenções nas escolas. Sua função era assegurar que as práticas pedagógicas fossem adequadamente alinhadas aos referenciais curriculares e aos diagnósticos realizados em cada unidade de ensino (Minas Gerais, 2023).

Mais recentemente, em 2024, a Resolução SEE/MG nº 4.948 consolidou novos procedimentos avaliativos para o Ciclo da Alfabetização, determinando a utilização sistemática dos resultados do SIMAVE para subsidiar as práticas pedagógicas e prever a recuperação bimestral das aprendizagens (Minas Gerais, 2024). Esta resolução revogou a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021 e trouxe novas orientações para a organização e o funcionamento do ensino na rede estadual. O documento atualiza as diretrizes para as práticas pedagógicas e reforça a necessidade de foco na alfabetização nos anos iniciais como eixo estruturante para as etapas posteriores

da escolaridade, considerando as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No mesmo ano, a Resolução SEE/MG nº 5.084/2024 definiu as matrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e as modalidades de ensino para o ano letivo de 2025, incluindo orientações específicas para a alfabetização e as aprendizagens essenciais para cada etapa e modalidade de ensino, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Em 2025, foi publicada a Resolução SEE/MG nº 5.138, que regulamentou o SIMAVE, consolidando as avaliações externas e internas da rede estadual, incluindo as Avaliações Diagnósticas (Minas Gerais, 2025a). A normativa estruturou o SIMAVE como sistema articulador da política avaliativa, unificando a aplicação de provas diagnósticas, avaliações somativas, fluência em leitura e indicadores de equidade. Seus resultados orientam as práticas pedagógicas, o planejamento escolar e a formulação de políticas públicas (Minas Gerais, 2025b). Nota-se, assim, um movimento por parte do Estado de Minas Gerais de fortalecimento e de acompanhamento sistemático das aprendizagens desde os primeiros anos escolares, ao monitorar e identificar dificuldades dos estudantes e ao favorecer ações pedagógicas direcionadas às suas necessidades.

Essas normativas, portanto, desempenham um papel estruturante na organização do trabalho pedagógico das escolas, ao definirem parâmetros para o planejamento de ensino, o acompanhamento da aprendizagem, a gestão escolar e a intervenção pedagógica focada na alfabetização. Porém, as discontinuidades – observadas especialmente no período de 2015 a 2019 – refletem as dificuldades estruturais do sistema educacional estadual, limitando o avanço consistente das políticas de alfabetização e impactando o alcance de resultados mais sólidos no ciclo de alfabetização. Ainda que, posteriormente, o Estado tenha retomado a atualização normativa e o fortalecimento de programas voltados à alfabetização, observa-se que persistem desafios relacionados à execução efetiva dessas diretrizes, sobretudo em realidades educacionais marcadas por desigualdades sociais e institucionais.

Nesse cenário de contínua busca por melhorias e ajustes nas práticas pedagógicas, Minas Gerais tem implementado, além das normativas mencionadas até então, diversas outras ações com o objetivo de promover a alfabetização e de

melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas iniciativas visam garantir o direito à aprendizagem na idade certa e enfrentar os desafios da defasagem escolar, que afeta principalmente alunos em situação de vulnerabilidade social.

Ações formativas e orientações técnicas destinadas às equipes escolares são exemplos disso, com foco no fortalecimento das práticas de alfabetização e no uso de dados educacionais como ferramenta para subsidiar o planejamento e a tomada de decisões pedagógicas. Essas ações são fundamentais para garantir o alinhamento das escolas às diretrizes estaduais e nacionais, além de promover uma cultura de avaliação formativa e acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Entre as iniciativas promovidas pela SEE/MG, destacam-se a realização de webinários e encontros virtuais, que abordam temas como a análise e interpretação dos resultados das avaliações externas, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) – o qual monitora a qualidade da educação básica na rede pública do estado, aplicando provas e questionários para estudantes, professores e gestores. Adicionalmente, a Secretaria fomenta a elaboração de planos de intervenção pedagógica, o planejamento de aulas alinhado à BNCC e ao Currículo Referência de Minas Gerais, e o compartilhamento de práticas exitosas de alfabetização.

No que tange à formação continuada, a SEE/MG desenvolve, periodicamente, ações formativas voltadas à capacitação de professores alfabetizadores e gestores escolares, com foco na alfabetização, letramento e recomposição das aprendizagens. O acesso a essas formações e às orientações técnicas é viabilizado e divulgado por meio de notas técnicas, comunicados oficiais e circulares internos enviados às escolas da rede.

Além disso, a SEE/MG também publica Notas Técnicas, Comunicados Oficiais e Circulares Internas, que orientam as escolas quanto às diretrizes pedagógicas e operacionais do Compromisso Criança Alfabetizada. Esses documentos regulam a organização do tempo pedagógico, o uso de materiais didáticos complementares, o planejamento de atividades para recomposição das aprendizagens e a utilização dos dados das avaliações diagnósticas e externas no planejamento das aulas. Um exemplo disso foi a Nota Técnica SEE/SAE/DAAP n° 05/2023 (Minas Gerais, 2023), que apresentou orientações para o uso dos resultados do SIMAVE como subsídio

para o trabalho pedagógico nas escolas, além de sugerir estratégias para a organização de grupos de estudo entre os professores e a realização de oficinas de leitura e escrita com os estudantes. A seguir, no Quadro 1, é apresentada a sistematização dos principais documentos publicados no período de 2024 e 2025, destacando-se suas finalidades e contribuições específicas para o aprimoramento das práticas de alfabetização e ensino nos anos iniciais.

Quadro 1 – Notas Técnicas, Comunicados Oficiais e Circulares Internas da SEE/MG (2023–2025)

Documento	Ano	Finalidade	Contribuição para a aprendizagem
Nota Técnica SEE/SAE/DAAP nº 05/2023	2023/2024	Orientar o uso pedagógico dos resultados do SIMAVE	Indica planos de estudo para professores, oficinas de leitura e escrita, formação sobre uso de dados na prática pedagógica; contribui diretamente para a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento da alfabetização (Minas Gerais, 2024).
Comunicado SEE/DGEP Movimentação nº 06/2024	2024	Regular a movimentação de professores e técnicos	Impacta a composição das equipes escolares, fundamental para assegurar estrutura adequada e continuidade das práticas de alfabetização.
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Orientações Inep Portaria Nº 367/2024	2024	Estabelecer critérios e procedimentos para avaliações externas alinhadas ao CNCA	Define padronização das avaliações estaduais de alfabetização segundo Decreto nº 11.556/2023; fortalece a cultura avaliativa, o monitoramento e o compartilhamento dos resultados entre entes federados.
Curso EAD “CNCA: O Ensino Fundamental de Anos Iniciais na BNCC e CRMG”	2025	Oferecer formação continuada voltada ao Compromisso Criança Alfabetizada	Capacita professores e gestores em metodologias alinhadas ao CRMG e BNCC, contribuindo para melhorar práticas de alfabetização nos anos iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documentos oficiais da SEE/MG (2024-2025).

Essas ações refletem o compromisso da SEE/MG em oferecer suporte técnico e pedagógico contínuo às escolas, fortalecendo a atuação dos profissionais da educação e contribuindo para a melhoria dos índices de alfabetização no estado, com foco na equidade e na garantia do direito de aprender.

No entanto, apesar da existência dessas iniciativas, ainda é possível observar que persistiram desafios significativos relacionados à efetivação das propostas no cotidiano das escolas, especialmente no que se refere às condições de infraestrutura, à escassez de profissionais e à oferta de formação continuada aos docentes. Assim, a análise dos programas e políticas implementados, a continuidade das ações, o acompanhamento sistemático e o suporte pedagógico constante são elementos essenciais para o sucesso das políticas de alfabetização no estado.

Nesse sentido, delineou-se, neste espaço, o panorama educacional de Minas Gerais, com o objetivo de se compreender como as políticas citadas se articulam e repercutem na prática pedagógica das escolas públicas, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na escola pesquisada. Essa análise buscou contribuir para uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de aprimoramento no campo da alfabetização e da aprendizagem. A partir desse percurso, na próxima seção, será apresentada a realidade da escola em questão, ilustrando concretamente como tais políticas se materializam ou não no espaço escolar.

2.3 A REALIDADE DA ESCOLA PESQUISADA

A investigação realizada na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, localizada na Zona da Mata Mineira, possibilitou uma compreensão mais concreta de como a defasagem de aprendizagem se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira isso poderia impactar diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Esta seção objetiva analisar os principais desafios enfrentados pela escola desde 2019 – período marcado pelo agravamento das dificuldades de aprendizagem no primeiro ciclo de alfabetização, etapa decisiva para a consolidação das habilidades iniciais de leitura e escrita.

A partir da pergunta norteadora da pesquisa: “Como a Escola Estadual ‘Raízes do Futuro’, situada na zona da Mata Mineira, compreende e enfrenta a defasagem escolar no contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, o estudo caracterizou a escola e analisou sua relação com a comunidade, a apropriação das normativas educacionais pelos profissionais da educação e as dificuldades recorrentes no processo de alfabetização. Tais aspectos evidenciaram-se tanto no desempenho dos estudantes quanto nas práticas pedagógicas.

Foram também discutidos aspectos, como: o perfil socioeducacional da escola e de seus alunos, as estratégias adotadas pela gestão escolar diante do aumento da defasagem, a organização pedagógica e a ampliação das oportunidades de aprendizagem, bem como as evidências da defasagem escolar identificadas por meio de avaliações diagnósticas internas e avaliações externas. Essa análise buscou evidenciar em que medida as ações desenvolvidas pela escola foram capazes de mitigar até então os efeitos da defasagem de aprendizagem, ao mesmo tempo em que apontou os limites dessas iniciativas diante da complexidade dos desafios enfrentados no ciclo de alfabetização.

2.3.1 Caracterização da Escola e da Comunidade Escolar

Criada em 27 de junho de 1953, a Escola Estadual “Raízes do Futuro” possui mais de 70 anos de existência e tornou-se uma instituição tradicional no município, localizado na região da Zona da Mata Mineira, a sudeste da capital do estado. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada é de 51.145 habitantes, e sua área territorial é 943,077 km².

A cidade apresenta contrastes socioeconômicos significativos, com regiões centrais relativamente mais desenvolvidas e com bairros periféricos que historicamente enfrentam situações de vulnerabilidade social. Conforme apontado no Plano Diretor Participativo do município (Mata, 2006), o processo de ocupação urbana teve início no centro histórico e expandiu-se longitudinalmente em direção aos bairros mais afastados, os quais ainda enfrentam graves deficiências de infraestrutura, como ausência de saneamento básico, sistema de esgoto e urbanização adequada. É nesse

contexto social e geográfico que se localiza a escola pesquisada, situada em um dos bairros mais vulneráveis da cidade, e que atende majoritariamente a estudantes oriundos dessas comunidades periféricas.

Segundo o Nível Socioeconômico (NSE) do INEP, divulgado por meio da Portaria INEP/MEC nº 579, de 28 de dezembro de 2023, a escola foi classificada em nível Socioeconômico (NSE) 4. Neste nível:

[...] os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões. (INEP, 2021).

Essa classificação sugere um contexto de limitações no capital cultural e material das famílias, o que possivelmente repercutiria no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que existam alguns bens e condições mínimas de infraestrutura domiciliar, o nível de escolaridade dos responsáveis e as restrições de acesso a recursos educacionais mais qualificados geram possíveis barreiras adicionais à consolidação das aprendizagens escolares, especialmente no ciclo de alfabetização. Assim, a realidade da escola claramente refletiu os desafios enfrentados em contextos de alta vulnerabilidade social, principalmente no que tange à garantia do direito à alfabetização e ao acesso equitativo a uma educação pública de qualidade.

Atualmente, a escola atende a cerca de 86 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), organizado de acordo com as Tabelas 1 e 2, abaixo:

Tabela 1 – Organização do Ensino da Escola Estadual “Raízes do Futuro” da Zona da Mata Mineira.

Turno	Séries atendidas	Modalidade	Matrículas em Junho/2025:
Manhã	1º, 2º e 3º	Ensino Regular	48 alunos
Manhã e Tarde	4º e 5º	Educação em Tempo Integral	38 alunos

Fonte: SIMADE adaptado pela autora (2025).

A Tabela acima apresenta o quantitativo de alunos da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, enfatizando os turnos de oferta (manhã e tarde). Na tabela 2, além dos turnos, são apresentadas as matrículas por turma, considerando o ensino regular e integral.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos por turma e turno na Escola Estadual “Raízes do Futuro”

Ano Escolar	Turno	Número de Alunos Ensino Regular	Números de alunos Integral
1º ano	manhã	15	—
2º ano	manhã	21	—
3º ano	manhã	12	—
4º ano	Integral	19	19
5º ano	Integral	19	19
	Total:	86	38

Fonte: SIMADE adaptado pela autora (2025).

A instituição já participou de diversos programas estaduais e federais de ampliação da jornada escolar. Entre as iniciativas, destacam-se o PROETI² - implementado na escola com o objetivo de oferecer atividades diversificadas para estudantes do Ensino Fundamental e promover seu desenvolvimento integral – e a proposta da Educação Integral Integrada, voltada à articulação de diferentes áreas do conhecimento para a formação integral e cidadã. Posteriormente, a escola integrou o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), focado no aprimoramento das

² O Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) foi uma iniciativa do Governo de Minas Gerais, de 2004, mas implantada na escola “Raízes do Futuro” apenas em 2009, no Ensino Fundamental, para os alunos do 5º ano. O PROETI proporcionava atividades pedagógicas complementares nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, além de oficinas de leitura, escrita, esportes, arte e cultura, visando ao fortalecimento das aprendizagens e à redução da defasagem idade-ano. O projeto buscava, ainda, atender aos princípios de uma educação integral, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Sua descontinuidade ocorreu em 2019.

aprendizagens e na redução das desigualdades educacionais. Mais recentemente, a unidade aderiu ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Fisicamente, a Escola Estadual “Raízes do Futuro” possui apenas 01 andar e apresenta uma arquitetura que remete aos grandes casarões de fazenda antigos da região: salas amplas, tetos altos, muitas janelas, excelente ventilação, corredores e varandões típicos dos antigos liceus. O piso é todo azulejado, e os jardins são bem cuidados, conferindo ao espaço um ambiente agradável e acolhedor. A escola detém 05 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 cozinha com 01 despensa e 01 refeitório. Dispõe ainda de área externa coberta com quadra e espaços adequados para atividades esportivas.

No setor administrativo, estão localizadas 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 sala de supervisão e 01 de almoxarifado. Há 02 banheiros para professores, 02 banheiros para alunos, todos adaptados para cadeirantes, além de 01 sala de recursos pedagógicos. Toda a escola é adaptada para atender a alunos com necessidades especiais, garantindo acessibilidade e conforto. Recentemente, a instituição passou por obras de melhoria, portanto não apresenta problemas estruturais que comprometam o desenvolvimento das atividades educacionais com qualidade (Santos, 2025, p. 48, no prelo).

Para uma melhor compreensão da organização e da infraestrutura física da escola, a Figura 1 abaixo apresenta foto detalhada da escola com seus varandões e jardins, ilustrando o exposto.

Figura 1 - Escola Estadual “Raízes do Futuro”



Fonte: Foto de própria autoria (2025).

Toda a escola recebeu mobiliário novo para as salas de aula, e a sala de informática possui 30 computadores novos e com acesso à internet, disponíveis para o uso de professores e alunos. Cada turma possui um horário semanal reservado para utilização do laboratório de informática. No entanto, embora esses recursos possam ser potencialmente utilizados para enriquecer as práticas pedagógicas, muitas professoras ainda encontram dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos ou recorrem à gamificação de forma isolada, sem a articulação com um planejamento pedagógico consistente, o que restringe o aproveitamento pleno das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 2 abaixo, apresentam a sala de informática da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, destacando os computadores novos com acesso à internet, com mobiliário limpo e organizado, evidenciando a estrutura disponível para atividades pedagógicas digitais, bem como a disposição do espaço que favorece o uso coletivo e planejado dos recursos tecnológicos.

Figura 2 - Sala de Informática da Escola Estadual “Raízes do Futuro”



Fonte: Foto de própria autoria (2025).

Além dos recursos tecnológicos disponíveis, a escola também busca promover práticas de leitura e letramento nos espaços de aprendizagem. Nesse contexto, a Figura 3 apresenta uma sala de aula com cantinho de leitura, ambiente organizado para incentivar o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais e fortalecer

o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Cabe destacar que todas as salas de aula possuem cantinhos de leitura.

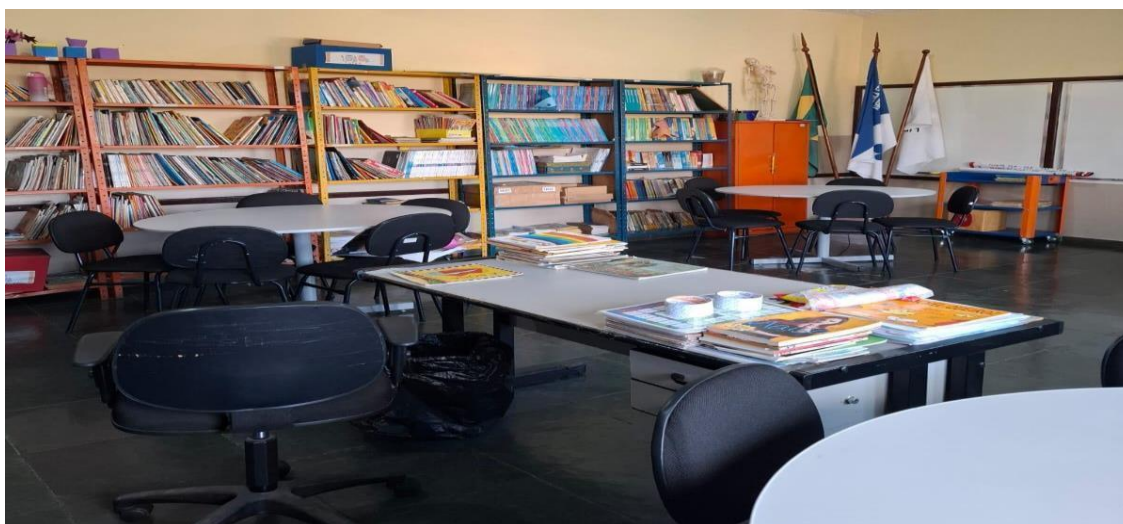
Figura 3 - Sala de aula com cantinho de leitura da Escola Estadual “Raízes do Futuro”



Fonte: Foto de própria autoria (2025).

Por causa do Projeto de Lei nº 530/2019 que dispõe sobre o Programa Estadual de Universalização das Bibliotecas nos estabelecimentos de ensino integrantes do sistema de educação do Estado de MG, a biblioteca está sendo reformada, e seu acervo, atualizado. A Figura 4 abaixo ilustra esse espaço.

Figura 4 - Biblioteca da Escola Estadual “Raízes do Futuro”



Fonte: Foto de própria autoria (2025).

Quanto à estrutura de pessoal, a escola detém atualmente 23 servidores, em sua maioria efetivos, distribuídos conforme a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Quadro de Recursos Humanos

Função	Quantidade	Situação funcional
Diretora	1	Efetiva
Supervisora (EEB)	1	Efetiva
Secretários Técnico de Educação Básica (ATB) Assistente de Educação	3	2 efetivos, 1 contratado
Bibliotecária (PEUB)	1	Efetiva
Professores Regentes Professor de educação básica (PEB)	6	4 efetivas, 2 contratadas
Professora eventual (PEB)	1	Efetiva
Professores de Ed. integral (PEB)	4	2 Efetivo/Extensão ³ e 2 Contratados
Professor de Ed. Física (PEB)	1	Efetivo
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	5	5 Contratados
Professor de Apoio (AEE)	2	2 Contratados

Fonte: SIMADE adaptado pela autora (2025).

Como se pode observar, a Escola Estadual “Raízes do Futuro” apresenta um corpo docente composto quase integralmente por professores efetivos, o que evidencia um índice de regularidade docente superior a 4, indicando baixa rotatividade. Além disso, o quadro de professores possui formação superior compatível com as disciplinas e etapas em que atuam, atendendo aos padrões exigidos pela legislação educacional.

³ Professores identificados como Efetivo/Extensão referem-se a docentes efetivos da rede estadual que atuam na escola por meio de designação para cargo de extensão de jornada, mantendo vínculo permanente com a instituição.

Esse dado revela um índice de adequação da formação docente considerado elevado, Nível I, indicando que os profissionais possuem licenciatura plena ou complementação pedagógica conforme previsto na BNCC (Brasil, 2017). Além disso, o PPP apontou que a totalidade dos professores busca constante aperfeiçoamento, sendo que 75% já concluíram uma pós-graduação (especialização) e 18,75% estão cursando uma, além de 6,25% cursar mestrado, o que reforça o compromisso da equipe com a formação continuada e a qualidade da prática pedagógica (Censo, 2024). Esse perfil docente qualificado se articula com as características institucionais da escola (Nível 1) conforme os critérios adotados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com base na tipologia definida pelo INEP, o que indica que a instituição apresentou baixa complexidade de gestão.

As escolas classificadas neste nível são geralmente instituições com um número reduzido de alunos e menor diversidade de etapas de ensino, muitas vezes oferecendo apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, bom funcionamento em um ou dois turnos e com um quadro funcional pequeno (INEP, 2015). Embora apresentem uma organização administrativa menos complexa, tais instituições também enfrentam desafios pedagógicos significativos, especialmente no que diz respeito à garantia da aprendizagem, à implementação de políticas públicas educacionais e ao enfrentamento da defasagem idade-série. A limitação de recursos humanos e materiais, somada à menor oferta de apoio pedagógico, reforça a importância de um olhar atento à realidade dessas instituições.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, abaixo, observa-se a evolução da distorção idade-série na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, no período de 2007 a 2025, demonstrando a proporção de estudantes com atraso escolar de dois anos ou mais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Evolução da distorção idade-série (2007–2023) – E. E. “Raízes do Futuro” da Zona da Mata Mineira

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2007	6%	7%	11%	20%	39%
2008	4%	5%	5%	18%	34%
2009	2%	4%	3%	12%	28%
2010	5%	3%	7%	30%	20%

2011	4%	5%	10%	35%	22%
2012	3%	2%	6%	15%	26%
2013	2%	4%	3%	12%	20%
2014	1%	3%	3%	8%	14%
2015	1%	2%	2%	5%	10%
2016	0%	2%	2%	5%	8%
2017	0%	1%	2%	7%	6%
2018	0%	0%	1%	4%	11%
2019	0%	1%	0%	8%	10%
2020	0%	1%	1%	3%	7%
2021	0%	0%	1%	4%	9%
2022	0%	0%	0%	5%	6%
2023	0%	0%	0%	0%	6,30%

Fonte: INEP. Indicador de Distorção Idade-Série. QEdu (2023).

A análise da tabela aponta uma tendência geral de queda nos índices de distorção idade-série ao longo dos anos, o que indica avanços na regularização do fluxo escolar. Em 2007, os percentuais mostravam-se especialmente elevados nos 4º e 5º anos, com registros de 20% e 39%, respectivamente. Ao longo da série histórica, observa-se uma redução gradual desses indicadores, com algumas oscilações pontuais; contudo, a partir de 2011, os dados passam a evidenciar uma diminuição mais acentuada nos índices. Em 2023, o índice total de distorção idade-série nos anos iniciais foi de 1,26% (aproximadamente 1,3%), o que indica que, a cada 100 alunos, apenas um apresentou atraso escolar de dois anos ou mais. Observa-se, ainda, que do 1º ao 4º ano registrou-se ausência de distorção nesse período, enquanto o 5º ano foi o único a apresentar percentual, com 6,3%.

Esse cenário positivo pode ser atribuído à implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, à diminuição das taxas de reprovação e abandono e ao fortalecimento das práticas de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuindo para a permanência, o sucesso escolar e o cumprimento da trajetória regular pelos estudantes, especialmente após a pandemia e o fim da oferta de tempo integral para os anos iniciais (1º ao 3º ano). Os dados de fluxo escolar,

expressos na taxa de aprovação, indicam que, desde 2009, a escola mantém índices de aprovação em 100% em todos os anos escolares do 1º ao 5º ano.

Esses dados, no entanto, embora positivos sob o ponto de vista do fluxo regular, precisam ser analisados com cautela, uma vez que podem não refletir plenamente o nível real de aprendizagem dos estudantes, especialmente diante dos impactos pedagógicos acumulados no período recente. A seguir, na Tabela 5, apresenta-se a evolução da taxa de aprovação nos anos iniciais, com o objetivo de comparar esses índices com os níveis efetivos de aprendizagem, de modo a verificar se o fluxo escolar acompanha de fato a consolidação das competências esperadas.

Tabela 5 – Taxa de Aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2007–2023)

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2007	73,50%	84,40%	91,20%	37%	98%
2009	100%	100%	100%	100%	100%
2011	100%	100%	100%	100%	100%
2013	100%	100%	100%	100%	100%
2015	100%	100%	100%	100%	100%
2017	100%	100%	100%	100%	100%
2019	100%	100%	100%	100%	100%
2021	100%	100%	100%	100%	100%
2023	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: INEP/IDEB adaptado da imagem fornecida (2023).

A análise da Tabela 5 evidenciou um aspecto relevante em relação às taxas de aprovação da escola. Observa-se que, no ano de 2007, especialmente no 1º e no 4º ano, foram registrados índices de aprovação de 73,5% e 37%, respectivamente, valores significativamente inferiores aos observados nos anos posteriores.

Esses resultados parecem indicar que, naquele período, havia um descompasso mais acentuado entre o nível de aprendizagem dos estudantes e as expectativas curriculares previstas para essas etapas escolares, refletindo uma realidade em que as dificuldades de aprendizagem se manifestavam de forma mais evidente, possivelmente associadas tanto às condições socioeconômicas da

comunidade atendida quanto às limitações estruturais e pedagógicas presentes no contexto escolar naquele momento.

Nos anos seguintes, observou-se uma mudança significativa nesse cenário, com taxas de aprovação elevadas e, em muitos casos, próximas ou iguais a 100%. Esse movimento possivelmente está relacionado, entre outros aspectos, a fatores internos, como a implementação de diretrizes, como a Resolução SEE/MG nº 1.086, de 2008, conhecida pelos professores da rede estadual como a Lei da “Aprovação Automática” que instituiu a organização do Ensino Fundamental em ciclos de formação e estruturou o chamado Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos. Essa medida, como dito anteriormente, buscou favorecer a continuidade do processo de aprendizagem, reduzir a retenção escolar e reorganizar as práticas pedagógicas voltadas ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes nos anos iniciais.

Dessa forma, embora os dados apontem para a ampliação das taxas de aprovação ao longo dos anos, a aprovação elevada não garante, por si só, a consolidação das aprendizagens esperadas. Estes mesmos dados evidenciam um desafio importante para a escola pesquisada e para o sistema educacional como um todo: o de assegurar que a progressão dos estudantes esteja acompanhada de uma aprendizagem efetiva que considere suas reais necessidades, especialmente no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à participação da comunidade escolar, os registros em atas de reuniões revelam que a presença dos familiares é restrita, com baixa frequência dos pais. De acordo com os arquivos da secretaria e dados do Qedu, a classificação da escola no NSE 4 demonstra que os responsáveis, em sua maioria, são mães solo⁴, escolaridade restrita até o Ensino Fundamental I⁵ (1º ao 5º ano).

Diante desse panorama, a Escola Estadual “Raízes do Futuro” reflete as contradições e os desafios de muitas instituições públicas brasileiras que atuam em contextos de vulnerabilidade social, evidenciando o impacto das políticas públicas, a

⁴ Mães solo são mulheres que assumem sozinhas a responsabilidade de cuidar, sustentar e educar seus filhos, sem a presença ou apoio regular do outro genitor, seja por abandono, ausência, separação ou falecimento. (BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mulheres chefes de família e a pandemia: desdobramentos e desafios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 maio 2025).

⁵ Conforme definido pela LDB, o Ensino Fundamental I corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo do 1º ao 5º ano, com matrícula obrigatória para crianças a partir de 6 anos de idade (BRASIL, 1996).

estrutura física, os recursos humanos e a dinâmica do cotidiano escolar na garantia do direito à educação de qualidade. Esse contexto revela a importância da apropriação das normativas educacionais pelos profissionais da escola.

A escola participa anualmente das avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB), uma das avaliações aplicadas dentro do SIMAVE que objetiva medir o desempenho dos alunos da rede estadual de Minas Gerais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, para fins deste trabalho, somente os dados referentes à Língua Portuguesa serão apresentados. Essa avaliação é aplicada a estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, permitindo acompanhar o seu nível de aprendizagem e gerar informações para a formulação de políticas educacionais no estado.

Além disso, o PROEB é fundamental para o cálculo do IDEB estadual e para o estabelecimento de metas de aprendizagem, servindo como ferramenta de diagnóstico para a gestão escolar e as práticas pedagógicas. Os dados mais recentes, conforme apontado na Tabela 6 abaixo, indicam desempenho abaixo da média estadual na avaliação do PROEB. O IDEB mais recente disponível (2019) foi de 4,6 – abaixo da meta projetada de 5,5 (Minas Gerais, 2020; Brasil, 2020).

Assim, com o objetivo de analisar a trajetória da Escola “Raízes do Futuro” em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes no PROEB (Língua Portuguesa) dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam-se a série histórica da proficiência média alcançada pela escola, bem como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no período de 2007 a 2025. Essa série histórica possibilita acompanhar a evolução dos indicadores da escola em comparação com a média estadual de Minas Gerais, bem como em relação às metas estabelecidas para cada ciclo avaliativo. A análise desses dados permite identificar de forma mais precisa o desempenho da unidade escolar ao longo do tempo.

Tabela 6 – Série histórica do IDEB e resultados do PROEB da Escola Estadual “Raízes do Futuro” (anos iniciais do Ensino Fundamental)

Ano	Escola Estadual RF (IDEB)	Meta Projetada (IDEB)	Estado de Minas Gerais (IDEB)	E. E. RF (PROEB) LP ⁶
2007	4,3	3,9	4,9	—
2009	5,3	4,2	5,8	—
2011	5	4,6	5,7	—
2013	5,6	4,9	5,9	—
2015	—	5,2	6,2	—
2016	—	—	—	201,32
2017	6,1	5,4	6,5	—
2018	—	—	—	189,84
2019	5,9	5,7	6,6	201,1
2021	—	6	6,8	BP ⁷²
2022	—	—	—	170,54
2023	4,5	—	6,8	212,93
2024	—	—	—	219,05

Fonte: Dados adaptados pela autora a partir de INEP/IDEB (2023) SIMAVE/PROEB (2024).

Visando melhorar os dados obtidos pela escola, alguns projetos de iniciativa própria e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação foram desenvolvidos. Entre eles, os que se destacaram são o Programa Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE/FDG) e o Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA).

O Programa Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE/FDG) utiliza uma metodologia desenvolvida pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), em parceria com a SEE/MG, e busca aprimorar a gestão escolar e os resultados de aprendizagem nas escolas públicas. Implementada em instituições que oferecem o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, a GIDE unifica e direciona os esforços e recursos das escolas em ações estratégicas para alcançar metas e melhorar seus indicadores educacionais.

⁶ Resultado do PROEB em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, em escala de proficiência.

⁷ BP = Baixo Percentual de participação, sem resultado divulgado.

Cumprir mencionar que a GIDE está fundamentada no ciclo Planejar, Executar, Verificar, Agir (PDCA), que permite um diagnóstico preciso das causas que influenciam os resultados escolares e a implementação de ações corretivas eficazes. Essas metas são estabelecidas com base em indicadores, como o IDEB, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social⁸ (IFC/RS), bem como nos resultados do SAEB.

Entre os projetos e ações desenvolvidos pela Gestão para o Desenvolvimento da Educação (GIDE), destacam-se: os Seminários de Boas Práticas que incentivam a disseminação de estratégias pedagógicas eficazes; os Relatórios de Análise e Desvio de Meta (RADM), que auxiliam na identificação de desvios em relação às metas estabelecidas, possibilitando a implementação de medidas corretivas; os Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), que orientam o desenvolvimento profissional dos gestores escolares, alinhando suas ações às metas institucionais; e os Relatórios de Implementação das Ações do Plano (RIAP), que constituem instrumentos de acompanhamento e avaliação contínua das ações planejadas, assegurando a efetividade das intervenções propostas. A metodologia GIDE, implementada na rede estadual mineira, sistematiza práticas de gestão pedagógica, com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem e no fortalecimento da cultura de planejamento, de avaliação e de tomada de decisão baseada em evidências (Minas Gerais, 2022).

A GIDE também busca promover o engajamento da comunidade escolar, por meio da participação de professores, alunos e famílias no processo educativo, o qual ocorre através de atividades lúdicas e de projetos interdisciplinares. Tais práticas fortalecem a relação entre a escola e a comunidade, melhoram o ambiente escolar e os resultados de aprendizagem. Em síntese, a GIDE configura-se como uma abordagem estruturada e participativa para a gestão escolar, focada na melhoria contínua dos processos educacionais e no alcance de resultados significativos no desempenho dos estudantes (Minas Gerais, 2022). Contudo, a iniciativa encontra-se

⁸ O Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) é um indicador complementar que busca avaliar dimensões socioemocionais, valores, atitudes e competências relacionadas à convivência social e à cidadania, desenvolvidos pelos estudantes durante o percurso escolar. Diferentemente dos indicadores de desempenho acadêmico, o IFC/RS considera aspectos, como participação, respeito, cooperação, responsabilidade e atitudes éticas, contribuindo para uma visão mais ampla e integral da formação dos alunos, em consonância com os princípios de uma educação humanizadora e inclusiva (Minas Gerais, 2022).

temporariamente suspensa desde o Memorando-Circular nº 16/2024/SEE, que orientou as escolas e as Superintendências Regionais de Ensino a revisarem e a reduzirem projetos, programas e ações paralelas, priorizando o currículo e as atividades diretamente relacionadas à aprendizagem.

Outro Projeto desenvolvido em parceria entre escola, Governo Estadual de Minas Gerais e a União é o Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA) – uma política pública que oferece apoio técnico e financeiro para estados e municípios implementarem ações e programas a fim de melhorar os índices da educação básica por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens. O PRA desenvolve Projetos de Reagrupamento e Intervenção Pedagógica com ações planejadas pelas escolas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes que apresentam dificuldades, com o objetivo de minimizar as lacunas de conhecimento identificadas, especialmente em Língua Portuguesa e em Matemática (Minas Gerais, 2023).

O Reagrupamento consiste na reorganização temporária das turmas, formando grupos menores e mais homogêneos, com base no nível de aprendizagem dos estudantes, diagnosticado nas avaliações internas e externas, como o SIMAVE/PROEB. Isso permite aos professores um trabalho mais direcionado aos conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldades. A Intervenção Pedagógica consiste em atividades planejadas para atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades, geralmente no contraturno de suas aulas. Essas atividades incluem: aulas de reforço, oficinas de leitura e escrita, atividades lúdicas e práticas, uso de jogos pedagógicos e tecnologias e avaliações formativas para monitorar o progresso (Minas Gerais, 2023).

O foco principal desse projeto é garantir a recomposição das aprendizagens essenciais que deveriam ter sido consolidadas nos anos anteriores, sobretudo após os impactos da pandemia. Além disso, propõe-se a sanar outras dificuldades que os estudantes possam ter enfrentado em seu percurso escolar. Para isso, o PRA orienta que as escolas desenvolvam essas ações de maneira articulada com o currículo e as avaliações externas, garantindo a integração entre o diagnóstico das dificuldades, as intervenções propostas e a avaliação dos resultados.

Na escola também são desenvolvidos projetos autorais, como o Projeto Valores: Clube do Protagonismo, iniciado em 2023, para apoiar emocionalmente os

alunos no período pós-pandemia. O projeto promove a reflexão e a vivência de valores essenciais, como empatia, respeito, responsabilidade e cidadania no cotidiano escolar. Com a participação de todas as turmas, é realizado em conjunto com as aulas de biblioteca, que servem de espaço para oficinas temáticas voltadas a questões sociais e emocionais. Essas atividades incluem discussões, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e rodas de conversa, nas quais os estudantes são incentivados a compartilhar experiências, propor soluções para situações de conflito e desenvolver atitudes de acolhimento e solidariedade, tanto dentro quanto fora da escola, fortalecendo a cultura de paz e o respeito mútuo. A culminância do projeto ocorre em novembro, com apresentações artísticas que envolvem toda a comunidade escolar, reforçando o engajamento coletivo e o vínculo entre escola e comunidade.

Outro destaque é o Projeto Horta Escolar, iniciado também em 2023, cujo objetivo é ensinar de forma prática conceitos relacionados à sustentabilidade, à alimentação saudável e ao empreendedorismo. Os alunos da Educação Integral, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, participam ativamente do cultivo de hortaliças, desde o preparo do solo até a colheita. Além do trabalho semanal com a terra, as crianças aprendem a importância do cuidado com o meio ambiente, as etapas do ciclo de vida das plantas e o uso de técnicas de plantio e alimentação saudável. Ademais, uma vez por mês, os produtos colhidos na horta são vendidos para a comunidade local em feirinhas escolares onde os alunos se envolvem não só na organização das vendas, como no cálculo dos preços e no atendimento aos clientes.

Dessa forma, o projeto integra a matemática de maneira aplicada, desenvolve o protagonismo dos alunos e fortalece o vínculo da escola com as famílias e a comunidade do entorno. O valor arrecadado é controlado pela professora, pela supervisora, pela diretora e pelos alunos. Mensalmente, esse valor é atualizado e, a cada semestre, em conjunto com os alunos, é decidido como o montante será utilizado – porém, já ficou estabelecido que, em pelo menos um dos semestres, o valor arrecadado deve ser destinado a doações para alguma causa social. Além disso, todos os projetos mantêm um portfólio com registros das atividades desenvolvidas e estão no PPP da escola, que guarda também os recibos das doações realizadas, promovendo a transparência e o acompanhamento pedagógico das ações.

A seguir, a Tabela 7 apresenta uma síntese dos principais projetos desenvolvidos na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, abrangendo tanto iniciativas

autorais quanto ações em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a União. A tabela ilustra o público-alvo, os objetivos, as principais atividades e os resultados de cada projeto, evidenciando o compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos estudantes, a promoção de valores socioemocionais, a recomposição de aprendizagens e o fortalecimento da gestão escolar e do vínculo com a comunidade.

Tabela 7 – Projetos da Escola Estadual “Raízes do Futuro”

Projeto	Tipo	Ano de Início	Público-Alvo	Objetivos	Principais Atividades	Resultados/ Observações
Valores: “Clube do Protagonismo”	Autorial	2023	Todas as turmas do Ensino Fundamental I	Apoiar emocionalmente os alunos pós-pandemia; promover valores, como empatia, respeito, responsabilidade e cidadania	Oficinas temáticas na biblioteca; discussões; dinâmicas de grupo; jogos cooperativos; rodas de conversa; compartilhamento de experiências	Culminância em novembro com apresentações artísticas; fortalece cultura de paz, engajamento coletivo e vínculo com a comunidade escolar
Horta Escolar	Autorial	2023	Educação Integral, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I	Ensinar sustentabilidade, alimentação saudável e empreendedorismo; desenvolver protagonismo; fortalecer vínculo com a comunidade	Cultivo de hortaliças; feirinhas escolares; organização das vendas; cálculo de preços; atendimento ao público	Integra a matemática de forma prática; arrecadação destinada a projetos sociais; promoção de protagonismo e responsabilidade
GIDE/FDG	Parceria com SEE/MG	–	Gestores, professores, alunos e comunidade escolar	Aprimorar gestão escolar e resultados de aprendizagem; fortalecer planejamento, avaliação e tomada de decisão baseada em	Seminários de boas práticas; Relatórios de Análise e Desvio de Meta (RADM); Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs); Relatórios de Implementação das Ações do Plano (RIAP)	Melhoria contínua da gestão escolar; engajamento da comunidade; disseminação de estratégias pedagógicas eficazes; fortalecimento do ambiente escolar

				evidências		
Plano de Recomposição de Aprendizagens (PRA)	Parceria com SEE/MG e União	–	Alunos com dificuldades de aprendizagem	Recomposição das aprendizagens essenciais; minimizar lacunas em Língua Portuguesa e Matemática	Reagrupamento das turmas por nível de aprendizagem; aulas de reforço; oficinas de leitura e escrita; atividades lúdicas e uso de tecnologias; avaliações formativas	Atendimento direcionado às necessidades específicas dos alunos; integração com currículo e avaliações externas; monitoramento do progresso e redução de defasagens

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos e registrados em atas pela gestão escolar e pelo corpo docente, a consolidação de uma cultura institucional de formação continuada e de estudo coletivo das políticas educacionais não se efetivou plenamente no período analisado. Os momentos formativos ocorreram com regularidade, porém foram organizados de modo a atender, prioritariamente, às demandas pedagógicas e administrativas encaminhadas pela SEE/MG, o que condicionou a utilização desse tempo formativo de forma limitada ao desenvolvimento de ações sistematizadas voltadas ao aprofundamento de práticas pedagógicas específicas à realidade da escola.

A análise das atas das reuniões do Módulo II, realizada no âmbito da pesquisa de campo, contribuiu para a compreensão da organização desses momentos formativos, especialmente no que se refere à utilização da carga horária destinada às atividades extraclasse, conforme previsto na Lei Federal nº 11.738/2008. Conhecida como Lei do Piso Nacional do Magistério, ela determina que esse tempo seja destinado, prioritariamente, ao planejamento, à organização das rotinas escolares e ao cumprimento de demandas institucionais, incluindo aquelas oriundas da instância regional.

No que se refere ao acompanhamento do desempenho estudantil, os resultados obtidos nas avaliações internas e externas, bem como os índices da escola no IDEB, foram divulgados à comunidade escolar, porém de forma informativa e sem desdobramentos estratégicos. Embora a transparência na divulgação desses dados seja importante, a ausência de análise e de utilização pedagógica das informações avaliativas evidencia uma possível fragilidade na cultura de gestão escolar, limitando o potencial que esses resultados oferecem para o aprimoramento do ensino.

Como destaca Soares (2009) e Hoffmann (2014), as avaliações externas e os índices de desempenho devem ser entendidos não apenas como instrumentos de mensuração, mas como diagnósticos essenciais para subsidiar o planejamento pedagógico, identificar as dificuldades dos estudantes e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Sem essa análise sistemática, oportunidades de planejar ações que possam efetivamente minimizar as defasagens de aprendizagem e organizar práticas pedagógicas ajustadas às necessidades da realidade escolar podem ser perdidas. Dessa forma, torna-se fundamental que se implementem mecanismos de leitura crítica e coletiva desses dados, envolvendo a equipe pedagógica em espaços formativos que possibilitem a construção de estratégias articuladas de ensino e o fortalecimento do trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento integral dos estudantes. A seguir, será apresentada a seção 2.3.2 Dificuldades no Processo de Alfabetização – Mapeando as evidências, que se concentra em analisar os principais desafios enfrentados nesse campo e suas implicações para a aprendizagem.

2.3.2 Dificuldades no Processo de Alfabetização - Mapeando as evidências

De acordo com os dados da nota padronizada do SAEB (IDEB, 2025) e os resultados da Avaliação CNCA, desde 2019, a escola tem registrado um aumento nos índices de alunos que não consolidam as habilidades essenciais de leitura e escrita ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I. Embora o PPP da Escola “Raízes do Futuro” de 2024 adote uma metodologia de base construtivista – compreendendo a participação política como parte essencial da formação integral dos estudantes e buscando promover um ambiente aberto ao diálogo, à convivência democrática e sensível às pautas dos alunos (PPP, Escola “Raízes do Futuro”, 2024) –, na prática,

ainda se observa, nos registros examinados durante a pesquisa de campo, especialmente do 1º ao 3º ano, que há uma possível predominância de ensino de caráter mecânico e tradicional.

As dificuldades no processo de alfabetização podem ser atribuídas a diversos fatores interligados. Entre eles, destacam-se a descontinuidade de programas de apoio pedagógico e as ações de reforço escolar, além do uso de metodologias pouco significativas, que reduzem o processo de alfabetização a práticas automatizadas de ensino de letras, sílabas e palavras, desprovidas de sentido e de contexto. Há um foco excessivo em métodos silábicos isolados, nos quais os alunos aprendem a juntar as sílabas mecanicamente, sem, todavia, compreender o significado das palavras ou das frases que produzem.

Soma-se a isso o uso recorrente de atividades repetitivas, sem propósito comunicativo, nas quais as crianças apenas reproduzem letras, palavras e frases, sem compreender o que estão escrevendo. Esse tipo de abordagem limita o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e do diálogo, comprometendo a construção do pensamento crítico e da criatividade, aspectos fundamentais na formação de sujeitos leitores e autônomos, de acordo com o PPP (Escola “Raízes do Futuro”, 2024).

Esses desafios foram acentuados com a pandemia de COVID-19 em 2020, período no qual os estudantes da escola pesquisada permaneceram por longos meses afastados das atividades presenciais e, em grande parte dos casos, sem acesso efetivo ao ensino remoto. Durante o período de suspensão das aulas presenciais, os projetos foram comprometidos por dificuldades financeiras e logísticas enfrentadas por grande parte das famílias e da própria escola. Na prática, o ensino remoto aconteceu, predominantemente, por meio da entrega e posterior correção dos Planos de Estudo Tutorados (PETs), impressos, sem qualquer contato direto, seja presencial ou virtual, entre os professores e os alunos.

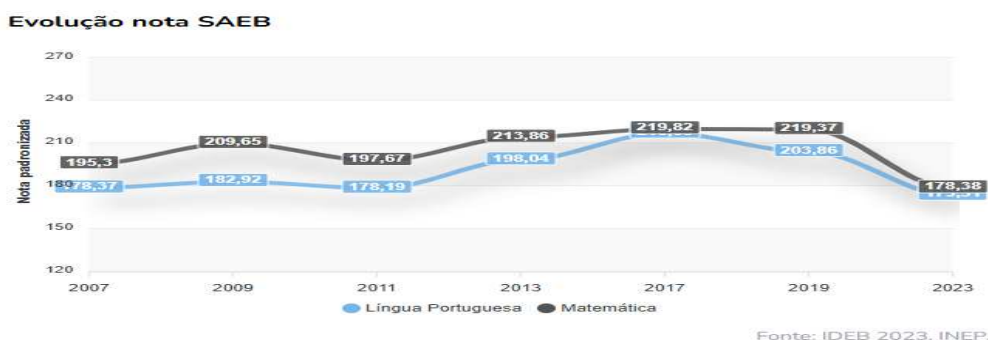
Esse formato limitou significativamente o acompanhamento das aprendizagens e a possibilidade de interação pedagógica para esclarecimento de dúvidas, mediação de conteúdo ou desenvolvimento de atividades interativas, o que agravou ainda mais as desigualdades no acesso ao ensino e ao processo de alfabetização, especialmente para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Atualmente os registros pedagógicos, os resultados das avaliações diagnósticas internas e externas – em especial a Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e os dados provenientes do SIMAVE –, além do cenário apresentado até aqui, principalmente no que tange à aprendizagem das turmas em processo de alfabetização, apontam para a necessidade de ações articuladas entre a gestão escolar, a equipe pedagógica e os órgãos de apoio institucional, com o objetivo de enfrentar e reverter esse ciclo de baixos resultados na aprendizagem.

Diante disso, tornou-se necessário aprofundar-se na análise dos dados que corroboram as evidências identificadas no contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”. O estudo detalhado dos gráficos e tabelas a seguir busca explicitar essas relações, destacando a necessidade de ações integradas entre gestão escolar, equipe pedagógica e instâncias institucionais, para reverter os impactos negativos identificados, promovendo o direito à aprendizagem de todas as crianças.

No Gráfico 1, abaixo, verifica-se a evolução das notas do SAEB entre 2007 e 2023. Tal dado evidencia um movimento de crescimento constante até 2019, com a obtenção de médias satisfatórias em Língua Portuguesa e em Matemática, superiores às projetadas pelo IDEB para a escola no período. Contudo, os resultados de 2023 – primeiro ano avaliado após a pandemia de COVID-19 e o encerramento do Programa Escola em Tempo Integral Integrado – revelam uma queda acentuada, com as médias da escola retornando a níveis próximos aos de 2007. Cabe destacar que, embora o gráfico extraído do sistema apresente também os dados referentes à disciplina de Matemática, a análise aqui realizada considerará exclusivamente os resultados de Língua Portuguesa, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Gráfico 1: Evolução da nota do SAEB – E.E. “Raízes do Futuro”



Fonte: INEP (2023).

A partir do Gráfico 1, percebe-se que, em 2007, a escola apresentava uma média de 4,3 no IDEB, superando a meta projetada de 3,9. As médias de proficiência eram de 178,37 pontos em Língua Portuguesa, com a maioria dos estudantes situados no nível básico, mas com uma parcela significativa, especialmente em Matemática, próxima ao nível proficiente. Nos anos seguintes, nota-se uma tendência de crescimento, tanto no IDEB quanto nas médias de proficiência até 2019, último ano de implementação do Programa Escola em Tempo Integral na instituição. Essa evolução indicava avanços graduais na aprendizagem dos alunos, com um aumento progressivo das médias de desempenho.

Em 2023, a escola registrou média de 4,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale destacar que, para esse período, não foi estabelecida uma meta projetada pelo Ministério da Educação, em razão das exceções aplicadas durante a pandemia. Apesar de a nota global do IDEB indicar uma leve recuperação, as médias de proficiência dos estudantes sofreram uma queda significativa: a média em Língua Portuguesa foi de 173,31 pontos, valor que evidencia um desempenho abaixo do esperado para o ciclo de alfabetização.

Para compreender a evolução do desempenho escolar dos estudantes do 5º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, no período de 2007 a 2023, foi elaborada a Tabela 8, que apresenta as médias de proficiência dos alunos da escola em Língua Portuguesa, bem como a distribuição percentual dos estudantes nos diferentes níveis de desempenho (Abaixo do Básico, Básico e Adequado⁹), segundo os resultados do SAEB.

Tabela 8 – Distribuição dos alunos do 5º ano da E.E. “Raízes do Futuro” por níveis de desempenho e proficiência média em LP (2007–2023)

Ano	Proficiência Média LP	% Abaixo do Básico LP	% Básico LP	% Adequado LP
2007	178,37	12%	63%	25%
2009	182,92	13%	65%	22%
2011	178,19	15%	65%	20%

⁹ As categorias de desempenho (Abaixo do Básico, Básico e Adequado) indicam, respectivamente: estudantes com dificuldades significativas nas habilidades esperadas; estudantes com domínio parcial das competências previstas; e estudantes com desempenho satisfatório, compatível com as exigências da etapa avaliada, segundo a Matriz de Referência do SAEB.

2013	198,04	10%	65%	25%
2015 ¹⁰	—	—	—	—
2017	216,83	7%	61%	32%
2019	203,86	12%	65%	23%
2021 ¹¹	—	—	—	—
2023	173,31	20%	65%	15%

Fonte: INEP (2023) adaptado pela autora (2025).

Valores estimados a partir dos relatórios do CAEd, QEdU e de projeções com base na tendência histórica.

A análise dos dados de desempenho dos alunos do 5º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, apresentados na Tabela 8, revela um panorama preocupante no que se refere à consolidação das aprendizagens em Língua Portuguesa no período em questão. A média de proficiência dos estudantes acompanhou as oscilações observadas nos resultados do SAEB, apresentando períodos de leve crescimento, como em 2013 e 2017, seguidos de quedas acentuadas, principalmente a partir de 2019, com maior evidência no ano de 2023. Tais oscilações refletem os possíveis impactos da pandemia de COVID-19 e a descontinuidade dos programas anteriormente citados.

Em Língua Portuguesa, a média de proficiência oscilou de 187,37 em 2007 para o pico de 216,83 em 2017, seguido por uma queda significativa para 173,31 em 2023. Além disso, a distribuição percentual dos alunos por níveis de desempenho indica que a maior parte dos estudantes se mantém nos níveis Básico ou Abaixo do Básico, com um número reduzido alcançando o nível Adequado.

¹⁰ Nota metodológica: cabe destacar que, no ano de 2015, não foram aplicadas as avaliações do SAEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, em virtude de alterações na política de avaliação educacional do MEC e do INEP, resultando na ausência de dados de proficiência referentes a este ano.

¹¹ No estado de Minas Gerais, a aplicação do SAEB em 2021 ocorreu, mas a divulgação dos resultados foi parcial devido à baixa participação de alunos em diversos municípios, em função das restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Muitos municípios tiveram aulas suspensas e, consequentemente, não atingiram o mínimo de 50% de presença exigido pelo INEP para divulgação dos dados. Além disso, quando apenas uma escola foi avaliada em determinado município e esta não alcançou o índice mínimo de participação, os resultados não foram publicados. Dessa forma, os dados do SAEB de 2021 foram divulgados somente para os municípios que cumpriram esses critérios, o que explica a ausência de dados para algumas regiões mineiras (INEP, 2022; Agência Minas, 2022).

Em 2023, por exemplo, apenas cerca de 15% dos alunos atingiram o nível Adequado em Língua Portuguesa, enquanto 20% estavam Abaixo do Básico e 65% no nível Básico. A seguir, na Tabela 9, é apresentada a média de proficiência da escola, do estado e Nacional, além da distribuição percentual dos alunos avaliados por padrões de desempenho (Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado), de acordo com os resultados do SAEB, para o período de 2007 até 2023.

Tabela 9 – Distribuição dos alunos do 5º ano da E.E. “Raízes do Futuro”, por níveis de desempenho, proficiência média em LP e médias estadual e nacional (2007–2023)

Ano	Profic. Média Escola	Abaixo do Básico LP Escola	Básico Escola	LP	Adequado LP Escola	Média Estadual LP	Média Nacional LP
2007	178,37	12%	63%		25%	185,51	172,4
2009	182,92	13%	65%		22%	202,66	179,58
2011	178,19	15%	65%		20%	206,07	185,69
2013	198,04	10%	65%		25%	213,49	189,71
2015	—	—	—		—	220,54	202,29
2017	216,83	7%	61%		32%	225,61	209,16
2019	203,86	12%	65%		23%	222,59	209,06
2021	—	—	—		—	213,72	201,43
2023	173,31	20%	65%		15%	217,79	227,59

Fonte: INEP adaptado pela autora (2023).

A Tabela 9 revela um panorama preocupante sobre o desempenho dos alunos do 5º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, no que diz respeito às proficiências médias em Língua Portuguesa, bem como à distribuição dos estudantes por níveis de desempenho no período de 2007 a 2023. Observa-se uma oscilação significativa nas médias de proficiência, com períodos de crescimento, seguidos por quedas acentuadas, refletindo um cenário de instabilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Em Língua Portuguesa, a escola apresentou, em 2007, uma proficiência média de 178,37 pontos, inferior à média estadual (185,51). Embora tenha havido um crescimento pontual em 2009 (182,92) e uma melhora significativa em 2013 (198,04),

os resultados voltaram a cair, atingindo o pior índice em 2023, com uma média de 173,31, valor ainda mais baixo do que o registrado em 2007.

Observou-se, após 2017 – ano em que a escola atingiu seu melhor resultado (216,83) – uma queda nos indicadores de desempenho, o que sinaliza uma alteração no padrão de resultados ao longo do período analisado. Nesse mesmo intervalo, os percentuais de estudantes situados nos níveis abaixo do básico em Língua Portuguesa, que haviam apresentado redução em 2017 (7%), voltaram a crescer em 2023 (20%), indicando o agravamento da defasagem de aprendizagem dos alunos.

Conforme observado anteriormente, esses dados indicam que, embora a escola tenha apresentado avanços em alguns períodos, sobretudo até 2017, os resultados posteriores demonstram um retrocesso significativo, refletindo possivelmente a combinação de múltiplos fatores, como a descontinuidade de programas de apoio, dificuldades estruturais da escola e o impacto da pandemia de COVID-19. Além disso, comparando as médias da escola com as estaduais e nacionais, ela esteve consistentemente abaixo dos indicadores de referência, o que evidencia a necessidade de ações específicas para reverter esse quadro. A média de 173,31 em Língua Portuguesa da escola, se comparada à média estadual, de 217,79, e a nacional, de 207,59, reflete as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento das competências essenciais para a leitura e escrita.

Contudo, observa-se que as oscilações nos resultados de aprendizagem não ocorreram apenas no contexto da escola investigada. As médias estaduais e nacionais também apresentam variações ao longo do período analisado, especialmente nos anos mais recentes. Em 2021, por exemplo, verifica-se uma redução nas médias estadual (213,72) e nacional (201,43) em relação aos resultados registrados em 2019, o que pode também estar associado, entre outros fatores, aos impactos da pandemia de COVID-19 sobre os processos educacionais em todo o país.

Entretanto, ainda que essa tendência de queda possa ser observada em outras instâncias do sistema educacional, os dados indicam que a redução no desempenho da Escola Estadual “Raízes do Futuro” ocorreu de forma mais acentuada. Enquanto as médias estadual e nacional apresentam oscilações, mas permanecem em patamares mais elevados, a escola registra, em 2023, um desempenho significativamente inferior, ampliando a distância em relação aos indicadores de referência. Esse cenário sugere que, além dos fatores estruturais que afetaram o

sistema educacional de maneira mais ampla, existem também desafios específicos no contexto da escola, os quais demandam uma análise mais aprofundada das condições pedagógicas e institucionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

A permanência da maioria dos alunos nos níveis Básico e Abaixo do Básico indica uma lacuna significativa no processo de alfabetização e letramento, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também a formação integral desses sujeitos. A trajetória de queda nas médias de proficiência e a concentração dos estudantes nos níveis de desempenho mais baixos evidenciam a urgência de repensar os processos de gestão escolar e as estratégias pedagógicas adotadas na escola, de forma a superar essa defasagem e promover avanços concretos na aprendizagem.

Outra fonte importante que auxilia nesta análise dos dados são os resultados de outras avaliações externas. Na Tabela 10, abaixo, são apresentados os índices da Avaliação “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”¹², Língua Portuguesa e Fluência do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que demonstra a defasagem na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da E.E. “Raízes do Futuro” da Zona da Mata Mineira em 2024.

Tabela 10 - Distribuição dos estudantes do 3º ano por níveis de aprendizagem dos alunos da E. E. “Raízes do Futuro” na avaliação do CNCA/LP - Fluência Leitora/escrita em 2024.

Indicador	Quantidade	Percentual	Indicador	Quantidade	Percentual
Estudantes avaliados	16	100%	Estudantes avaliados	16	100%
Defasagem	5	31%	Pré-leitor (Total)	4	25%
Aprendizado Intermediário	7	44%	Nível 1	1	6%

¹² O programa Criança Mais Alfabetizada não disponibilizou dados públicos consolidados do Ensino Fundamental, já que o Ministério da Educação (MEC) passou a adotar o Indicador Criança Alfabetizada – fundamentado em avaliações censitárias estaduais – em lugar dos resultados do Saeb 2023 para o 2º ano do Ensino Fundamental. A avaliação amostral do Saeb apresentou margens de erro elevadas, tanto na escala nacional ($\approx 2,8$ pp) quanto nos estados (até $\approx 21,5$ pp), comprometendo a precisão e a comparabilidade dos dados estaduais (INEP, 2025).

Aprendizado Adequado	4	25%	Nível 2	1	6%
Percentual de estudantes com aprendizado adequado	-	25%	Nível 3	1	6%
			Nível 4	1	6%
			Leitor iniciante	6	38%
			Leitor fluente	6	38%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Criança Mais Alfabetizada (2024). Somente temos acesso aos dados dos anos de 2024 e 2025¹³.

Na Tabela 10, podemos verificar que, em 2024, dos 16 alunos do 3º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro” que fizeram as avaliações do Compromisso Nacional Criança alfabetizada, apenas 25% foram considerados com aprendizado adequado e somente 38% atingiram o perfil de uma leitura fluente. Esses dados indicam que a maioria dos estudantes ainda não alcançou um nível satisfatório de proficiência em Língua Portuguesa. O fato de três quartos da turma apresentarem defasagens importantes na alfabetização sinaliza um cenário crítico, que pode comprometer seu desempenho nas demais disciplinas e seu desenvolvimento escolar global.

A baixa porcentagem de estudantes com leitura fluente (38%) reforça a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas que estimulem a prática leitora, aprimorem as habilidades de decodificação e compreensão textual e promovam estratégias diversificadas para atender às dificuldades específicas dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se o papel central da gestão pedagógica na elaboração, organização e acompanhamento de ações que assegurem a continuidade e a progressão do trabalho pedagógico nos anos iniciais da alfabetização, especialmente nos 1º anos do Ensino Fundamental.

Cabe à gestão promover estratégias coletivas que garantam a articulação entre as práticas docentes, de modo que o ensino da leitura e da escrita não se configure como ações isoladas, fragmentadas e descontínuas, mas como um processo

¹³ Em 2023, o MEC substituiu os dados do Saeb pelo Indicador Criança Alfabetizada, devido às altas margens de erro da amostra (INEP, 2025). Assim, somente há acesso aos dados referentes aos anos de 2024 e 2025. Ressalta-se que o Estado de Minas Gerais aderiu ao CNCA em 2023, mas a avaliação ocorreu apenas em 2024.

planejado, estratégico e dialogado entre os diferentes profissionais envolvidos. Conforme ressalta Soares (2017, p. 45), a alfabetização deve estar integrada às práticas sociais de leitura e escrita, exigindo da gestão escolar a criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho pedagógico articulado e contínuo. Do mesmo modo, Hoffmann (2014, p. 32) enfatiza que o acompanhamento pedagógico sistemático, conduzido pela equipe gestora é fundamental para monitorar os avanços, identificar dificuldades e redirecionar intervenções, assegurando a progressão das aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização. Nessa perspectiva, a gestão pedagógica assume um papel estratégico na construção de práticas de leitura significativas e coerentes, voltadas à formação de leitores críticos e autônomos, em consonância com a concepção de educação dialógica defendida por Freire (1996, p. 67).

Na Tabela 11, abaixo, são apresentados os índices da Avaliação “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, Língua Portuguesa e Fluência do CAEd, que demonstram a defasagem na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da E.E. “Raízes do Futuro” da Zona da Mata Mineira em 2025.

Tabela 11 - Distribuição dos estudantes do 3º ano por níveis de aprendizagem dos alunos da E. E. “Raízes do Futuro” na avaliação do CNCA/LP - Fluência Leitora/escrita em 2025:

Indicador	Quantidade	Percentual	Indicador	Quantidade	Percentual
Estudantes avaliados	14*	100%	Estudantes avaliados	13	100%
Defasagem	9	64%	Pré-leitor (Total)	0	0%
Aprendizado Intermediário	3	21%	Nível 1	0	0%
Aprendizado Adequado	2	14%	Nível 2	0	0%
Percentual de estudantes com aprendizado adequado	-	14%	Nível 3	0	0%
			Nível 4	0	0%
			Leitor iniciante	4	31%
			Leitor fluente	9	69%

Fonte: Criança Mais Alfabetizada (CAEd, 2025).

Conforme o exposto, observa-se que, em 2025, dos 13 alunos que participaram das avaliações do Compromisso Nacional Criança Mais Alfabetizada, pertencentes ao 3º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, apenas 14% apresentaram aprendizado adequado, embora aproximadamente 66% da turma tenha sua leitura classificada como fluente. Esses dados e os da Tabela 10 evidenciam, de forma consistente, a persistente defasagem na aprendizagem dos estudantes do 1º ciclo de alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

Este resultado é especialmente significativo, pois demonstra que, embora um percentual considerável dos alunos apresente habilidades de leitura fluente, paradoxalmente essa competência não tem se refletido na consolidação das demais habilidades esperadas em Língua Portuguesa, tais como a compreensão textual e o uso autônomo da linguagem escrita. A discrepância entre a fluência leitora e o desempenho adequado na disciplina sugere a existência de lacunas no desenvolvimento pleno das competências essenciais para o avanço escolar.

No total, 31% dos alunos foram classificados como leitores iniciantes, enquanto a maioria, 69%, alcançou o perfil de leitor fluente, o que evidencia um bom desenvolvimento das competências leitoras nesse ciclo. Contudo, a baixa proporção de estudantes com desempenho adequado na avaliação de Língua Portuguesa reforça a necessidade de uma análise crítica das práticas pedagógicas adotadas, da efetividade das intervenções realizadas e, sobretudo, da estrutura de apoio institucional para a alfabetização.

Para melhor entendimento, a seguir, na Tabela 12, serão apresentados os dados comparativos dos resultados dos alunos do 3º ano da Escola Estadual “Raízes do Futuro” na avaliação de Língua Portuguesa - Fluência Leitora e Escrita, nos anos de 2024 e 2025.

Tabela 12 - Distribuição dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental por níveis de aprendizagem e perfil de leitor em LP (Leitura e Fluência) – 2024 e 2025

Ano	Total de Estudantes Avaliados	Aprendizagem Adequada (%)	Níveis de Aprendizagem (%)	Perfil de Leitor (%)
			Defasagem	Intermediário
2024	16	26%	31%	44%
2025	13	14%	64%	21%

Fonte: Elaborada pela própria autora (Adaptado de CAEd, 2025).

Conforme tabela acima, verifica-se que, em 2024, apenas 26% dos alunos avaliados foram considerados com aprendizado adequado em Língua Portuguesa, enquanto a defasagem estava em 31%. Já em 2025, esse percentual de aprendizado adequado caiu para 14%, enquanto a defasagem atingiu 64%. Esses dados reforçam a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o desempenho dos estudantes, a fim de se compreender melhor os diferentes níveis de aprendizagem e os perfis de leitura identificados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, a Tabela 13, abaixo, apresenta de forma sistematizada os indicadores de desempenho dos estudantes em 2024 e 2025, permitindo-se obter uma visualização mais precisa das proporções relativas à aprendizagem adequada, intermediária e defasagem, bem como à classificação dos estudantes nos diferentes níveis de leitura. Essa organização dos dados possibilita identificar as lacunas existentes nesse processo e refletir sobre as implicações pedagógicas necessárias para se promover a alfabetização e o letramento eficazes dos alunos.

Tabela 13 - Indicadores de desempenho dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I nos anos de 2024 e 2025.

Indicador	Ciclo I (3º ano EF) – 2024	Ciclo I (3º ano EF) – 2025
Estudantes avaliados	16	13
% Aprendizagem adequada	26% (4 estudantes)	14% (2 estudantes)
% Aprendizagem intermediária	44% (7 estudantes)	21% (3 estudantes)
% Defasagem	31% (5 estudantes)	64% (9 estudantes)

Perfil de Leitor – Pré-leitor	25% (4 estudantes)	0%
Perfil de Leitor – Nível 1	6% (1 estudante)	0%
Perfil de Leitor – Nível 2	6% (1 estudante)	0%
Perfil de Leitor – Nível 3	6% (1 estudante)	0%
Perfil de Leitor – Nível 4	6% (1 estudante)	0%
Leitor Iniciante	38% (6 estudantes)	31% (4 estudantes)
Leitor Fluente	38% (6 estudantes)	69% (9 estudantes)

Fonte: Elaborado pela autora com base em (CAEd, 2025)

A análise dos dados apresentados nas Tabelas 12 e 13 revelam diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes do Ciclo I (3º ano do Ensino Fundamental) da E. E. “Raízes do Futuro”, no que diz respeito aos indicadores de aprendizagem e ao perfil de leitor.

Em 2024, a turma do 3º ano do Ensino Fundamental era composta por 16 estudantes e apresentava um quadro heterogêneo em relação aos níveis gerais de aprendizagem. Desse total, 26% (4 alunos) possuíam aprendizagem adequada, cerca de 44% (7 estudantes) situavam-se no nível intermediário e 31% apresentavam desempenho defasado. No que se refere ao perfil de leitura, os dados revelavam uma distribuição equilibrada entre as extremidades da proficiência: 38% (6 alunos) eram classificados como Leitores Iniciantes e outros 38% (6 alunos) já alcançavam o perfil de Leitores Fluents, 25% (4 alunos) ainda se encontravam no estágio Pré-Leitores. Esse panorama reforçava a necessidade de um planejamento pedagógico diferenciado e de estratégias de intervenção capazes de atender às demandas específicas de cada faixa de proficiência da turma.

Já em 2025, quando a turma passou a contar com 14 estudantes, o quadro se modificou de maneira significativa. O índice de defasagem aumentou expressivamente, atingindo 64% da turma, correspondendo a 9 alunos. Apenas 14% (2 alunos) apresentavam aprendizagem adequada, enquanto 21% (3 estudantes) se situavam no nível intermediário, evidenciando uma queda acentuada em relação ao ano anterior.

Quanto ao perfil do leitor, não foram identificados estudantes classificados como Pré-Leitores ou nos Níveis 1 a 4, o que pode sugerir certa homogeneidade nos desempenhos mais baixos ou a predominância de um perfil específico de leitor. Nesse

contexto, observa-se que 31% (4 alunos) foram classificados como Leitores Iniciantes, enquanto a maioria (69% ou 9 estudantes) foi considerada Leitores Fluents. Esse dado sugere que, apesar das dificuldades de aprendizagem apontadas nos índices gerais, existe um grupo expressivo de estudantes com habilidades de leitura mais consolidadas.

Para compreender melhor os dados apresentados, é importante destacar os parâmetros que definem os níveis de proficiência em leitura. O perfil de Pré-Leitor corresponde ao estudante que ainda não domina a relação grafema-fonema, apresentando dificuldades em reconhecer letras, sílabas e palavras simples. O Nível 1 refere-se ao aluno que identifica algumas letras e sílabas, mas apresenta dificuldades em compreender palavras inteiras ou em associá-las ao contexto, caracterizando uma leitura fragmentada. No Nível 2, o estudante consegue reconhecer palavras e frases curtas em contextos familiares, embora ainda encontre limitações para compreender textos simples. O Nível 3 indica avanço na leitura de palavras e de frases completas, com compreensão de textos curtos e de vocabulário conhecido, embora persistam dificuldades na interpretação de informações implícitas. No Nível 4, observa-se maior autonomia para se ler textos curtos e simples, identificar informações explícitas e realizar pequenas inferências. Acima desses estágios, encontra-se o perfil de Leitor Iniciante, que já apresenta domínio parcial da leitura de textos mais complexos, localizando informações, ainda que com dificuldades na interpretação global. Por fim, o Leitor Fluente demonstra capacidade de leitura autônoma de textos mais longos e variados, reconhecendo informações explícitas e implícitas, estabelecendo relações entre diferentes trechos e alcançando maior compreensão global do conteúdo (Brasil, 2014a; Brasil, 2023b).

Assim, a comparação entre os dois anos revela uma mudança significativa: em 2024, houve maior diversidade de perfis e uma distribuição equilibrada entre os diferentes níveis de aprendizagem e de leitura, enquanto, em 2025, o cenário apontou para um aumento da defasagem e para a concentração dos estudantes entre os extremos Leitores Iniciantes e Leitores Fluents. Esse contraste pode estar associado a múltiplos fatores, como o histórico de acompanhamento pedagógico e o contexto familiar, que impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Esses resultados parecem refletir as complexidades do processo de alfabetização e letramento no contexto da escola pública, especialmente

considerando as lacunas de aprendizagem acentuadas durante o período da pandemia de COVID-19. Além disso, indicam a importância de políticas públicas eficazes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que visam garantir o direito à alfabetização na idade certa e reduzir os índices de defasagem. A análise também reforça a necessidade de intervenções pedagógicas específicas, com foco no fortalecimento das práticas de leitura e escrita, a fim de promover o desenvolvimento das competências leitoras e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse sentido, compreende-se que os dados apresentados são apenas uma parte da realidade complexa e multifacetada da educação pública brasileira, mas especialmente da escola pesquisada. Para aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam a aprendizagem e a defasagem escolar, torna-se fundamental recorrer aos referenciais teóricos que sustentam a análise crítica deste fenômeno, bem como às metodologias de pesquisa que possibilitam investigar as particularidades do contexto escolar estudado. Assim, o próximo capítulo delineia os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esta investigação, buscando compreender os processos de aprendizagem, alfabetização e gestão educacional no âmbito de uma escola pública da Zona da Mata Mineira, considerando os impactos das políticas públicas e os desafios cotidianos enfrentados por educadores, estudantes e gestores no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

3. TEORIA E MÉTODO: INVESTIGANDO A REALIDADE ESCOLAR DA ESCOLA “RAÍZES DO FUTURO” NA ZONA DA MATA MINEIRA

Este capítulo apresenta os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação sobre a defasagem escolar e a alfabetização no contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, localizada na Zona da Mata Mineira. Após análise no capítulo anterior do cenário da educação brasileira em níveis federal e estadual, especialmente no que se refere às políticas públicas de alfabetização e seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, este capítulo pretende aprofundar-se no diálogo com as teorias acerca da defasagem escolar, da alfabetização e letramento e da gestão escolar, as quais permitirão um olhar mais aprofundado acerca do tema da pesquisa e dos dados coletados. Dessa forma, será possível melhor compreender as lacunas observadas na escola.

A partir dessa contextualização, cabe lembrar que o objetivo geral desse estudo é compreender de que maneira a Escola Estadual “Raízes do Futuro” enfrenta a defasagem escolar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios encontrados e as estratégias adotadas pela instituição. Nesse sentido, foi importante apresentar a escola, sua infraestrutura, seu corpo docente, os projetos autorais desenvolvidos na instituição e os programas realizados em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Também foi relevante delimitar alguns desafios identificados nas avaliações externas, como o SAEB, o IDEB e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que evidenciam lacunas no desenvolvimento da leitura e da escrita entre os estudantes.

Além disso, ressalta-se que os objetivos específicos da pesquisa apresentados na Introdução reforçam o foco da investigação: I) Identificar e descrever as ações e estratégias pedagógicas e de gestão implementadas pela Escola Estadual “Raízes do Futuro” para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II) Analisar o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização e letramento, considerando as relações entre as práticas pedagógicas, as ações de gestão escolar e os resultados apresentados pelos estudantes; III) Elaborar um plano de ação voltado ao fortalecimento da gestão

pedagógica, ao aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e à redução da defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, considerando o panorama geral da escola pesquisada e os objetivos desta investigação, o presente capítulo organiza o percurso teórico e metodológico deste trabalho, articulando a fundamentação teórica às evidências produzidas no contexto escolar. Para isso, serão discutidos os referenciais que sustentam as reflexões sobre alfabetização, letramento, aprendizagem e defasagem escolar.

O presente capítulo também se propõe a apresentar e analisar os dados produzidos na pesquisa de campo, considerando tanto as evidências identificadas na realidade da escola “Raízes do Futuro” quanto às percepções dos sujeitos participantes acerca dos desafios relacionados ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, às estratégias pedagógicas e práticas de gestão educacional. Além disso, busca-se refletir se essas ações têm contribuído para a superação da defasagem escolar e para a promoção de aprendizagens significativas.

Assim, a partir de um olhar interdisciplinar, o capítulo explora os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, com ênfase nas contribuições de Piaget (1973) e Vygotsky (1984), para a compreensão do processo de construção do conhecimento. Se Piaget (1973) destaca os estágios do desenvolvimento cognitivo como base para compreender o modo como as crianças constroem ativamente o conhecimento a partir de suas interações com o ambiente, Vygotsky (1984), por sua vez, reforça o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ressaltando a importância da linguagem e do contexto social para o aprendizado.

A discussão sobre a defasagem escolar é aprofundada, a partir do entendimento de que ela constitui uma das expressões mais visíveis das desigualdades sociais e educacionais. Autores, como Saviani (2008) e Patto (2015), ajudam a compreender a defasagem como produto das contradições do sistema educacional brasileiro, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para todos. Além disso, Lima (2020), destaca o papel da escola como espaço de enfrentamento das desigualdades, chamando atenção para a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, capazes de acolher as diferenças e de promover a aprendizagem significativa.

As concepções de alfabetização e letramento são discutidas a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1987), Soares (2003) e Schiebel e Pinto (2020), sobre a importância do letramento crítico e dos multiletramentos na formação de sujeitos leitores, produtores de sentidos e agentes sociais ativos. Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam a compreensão da escrita como sistema de representação, enquanto Freire (1987) defende a alfabetização como prática de libertação, sobretudo quando articula a leitura da palavra à leitura do mundo. Soares (2003) contribui para a reflexão sobre as múltiplas dimensões do letramento, considerando as práticas sociais de leitura e escrita, e Schiebel e Pinto (2020) ampliam essa discussão ao problematizar a alfabetização na perspectiva dos multiletramentos, essenciais para compreender os diversos modos de produção de sentido na sociedade contemporânea.

No que se refere à gestão pedagógica, o estudo dialoga com as contribuições de Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2015), cujas reflexões destacam o papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico e na promoção de condições institucionais favoráveis à aprendizagem. Libâneo (2004) ressalta a gestão pedagógica como elemento estruturante do processo educativo, responsável por articular planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas de ensino. Lück (2009) realça a importância de uma liderança pedagógica participativa, voltada para a mobilização da comunidade escolar e para a melhoria dos processos educativos. Paro (2015), por sua vez, discute a gestão democrática da escola pública, defendendo a participação coletiva nas decisões pedagógicas como condição fundamental para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática, às políticas educacionais e aos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa adotou uma perspectiva metodológica que valoriza a voz dos atores escolares. Nessa linha, buscou-se analisar a atuação da rede pública, resgatando e valorizando o saber construído na prática cotidiana da escola.

No intuito de organizar e sistematizar os conceitos fundamentais que sustentam a presente pesquisa, elaborou-se a Tabela 14, intitulada “Quadro Conceitual da Pesquisa”, que busca sintetizar as principais categorias teóricas e conceitos que orientam a investigação. O quadro estabelece uma relação entre as contribuições dos autores estudados e as temáticas abordadas ao longo deste trabalho – como

aprendizagem, desenvolvimento, defasagem escolar, alfabetização, letramento, multiletramentos, avaliação educacional, gestão pedagógica e políticas públicas. A organização visual dessas categorias facilita a compreensão do leitor, permitindo-lhe visualizar de forma integrada os elementos que fundamentam a análise proposta, além de fortalecer a articulação entre os referenciais teóricos e a realidade empírica investigada na pesquisa de campo.

Tabela 14 - Quadro Conceitual da Pesquisa

Categoria	Conceito/Definição	Autores/Referências
Aprendizagem	Processo dinâmico de construção do conhecimento, mediado pela interação com o meio, pelo outro e pelo contexto social e cultural.	Piaget (1973, 1998); Vygotsky (1984, 1987)
Defasagem Escolar	Descompasso entre idade e série, refletindo desigualdades estruturais, dificuldades de aprendizagem, lacunas no processo de escolarização e exclusão social.	Soares (2004); Saviani (2008); Lima (2020), Patto (2015)
Alfabetização e Letramento	Práticas sociais de leitura e escrita, que vão além da decodificação, promovendo a reflexão sobre os sentidos dos textos e o papel do leitor como sujeito crítico e ativo na sociedade.	Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (1987, 1989); Schiebel e Pinto (2020) e Soares (2003, 2004)
Gestão pedagógica	Compreende a condução intencional do processo educativo na escola, envolvendo planejamento curricular, acompanhamento das práticas docentes, avaliação da aprendizagem e articulação do trabalho coletivo da equipe escolar, visando à melhoria dos resultados educacionais e o desenvolvimento integral dos estudantes	Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2015).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse percurso teórico e metodológico sustenta a compreensão da defasagem escolar e das estratégias implementadas para superá-la no contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, contribuindo para a reflexão sobre o papel da gestão pedagógica no enfrentamento dos desafios da educação pública. Assim, torna-se fundamental compreender como a aprendizagem ocorre, quais fatores a influenciam e de que forma o desenvolvimento cognitivo impacta o processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a próxima seção pretende abordar as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, a partir das contribuições teóricas de Piaget (1973) e de Vygotsky (1984), essenciais para a análise da defasagem escolar e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Pretende-se, nesta seção, desenvolver o conceito de aprendizagem como um processo dinâmico de aquisição, modificação ou reforço de conhecimentos, habilidades, comportamentos ou valores, que ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio e com os outros. Esse processo é mediado por fatores internos – como maturação e motivação – e externos – como contexto social, cultural e escolar – que influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Sob a perspectiva piagetiana, a aprendizagem está intimamente ligada à construção das estruturas mentais, que se dá por meio da interação entre o sujeito e o meio, incluindo a dimensão histórico-cultural. Para Piaget, “o conhecimento é um processo de reorganização das estruturas cognitivas do sujeito, derivado da experiência e da ação sobre o ambiente” (Piaget, 1973, p. 409). Para ele, o desenvolvimento cognitivo não depende apenas do orgânico nem do meio, mas da constante interação entre ambos, razão pela qual sua teoria é classificada como interacionista.

Nesse sentido, mais do que memorizar informações, aprender significa relacionar conceitos a ações concretas: “Nada é aprendido realmente se não puder ser transformado em ação, mesmo que essa ação seja mental” (Piaget, 1973, p. 415). Aplicando esse conceito à alfabetização, por exemplo, Piaget sugere que

compreender a função da linguagem escrita vai além da decodificação, porque envolve a capacidade de aplicar a leitura e a escrita em situações significativas do cotidiano, como contar histórias, escrever cartas ou registrar informações relevantes.

Vygotsky (1987), por sua vez, aprofunda a dimensão social do aprendizado, defendendo que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano social, através da interação com pares e adultos mais experientes, para só então se internalizar no plano individual: “Todo processo de desenvolvimento passa necessariamente por uma etapa social antes de se tornar individual” (Vygotsky, 1987, p. 56). A esse respeito, a linguagem e a mediação social constituem instrumentos centrais da aprendizagem. Nela, o que o aluno realiza com mediação antecede o que ele consegue fazer de forma autônoma – dinâmica que se materializa na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Como aponta Vygotsky (1998, p. 33), “o aprendizado socialmente mediado permite que o aluno alcance níveis de desenvolvimento que seriam impossíveis de serem atingidos de forma isolada”. No contexto da alfabetização e do letramento, isso implica que práticas, como leitura compartilhada, produção de textos coletivos e atividades orientadas pelo professor, promovem a internalização de estratégias cognitivas e linguísticas essenciais (Soares, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1999).

Ao integrar as perspectivas de Piaget e Vygotsky, percebe-se que a aprendizagem é simultaneamente ativa, construtiva e socialmente mediada. Enquanto Piaget evidencia a importância da ação concreta e da manipulação de objetos para a construção do conhecimento, Vygotsky reforça que esse processo ocorre em contextos culturais e sociais específicos, intermediado por outros indivíduos e pelas ferramentas culturais, como a linguagem, os livros, as tecnologias e as práticas escolares. Essa visão integrada permite compreender por que os estudantes não aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo: fatores como interações sociais, condições de vida, experiências culturais e oportunidades escolares são determinantes no desenvolvimento das funções cognitivas e no progresso da alfabetização e do letramento (Castro, 2016; Teberosky, 1997).

Além disso, é importante destacar que ambos os autores oferecem referenciais decisivos para interpretar os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Enquanto Piaget afirma que “a aprendizagem só é possível quando há acomodação das estruturas cognitivas, transformadas pela ação do sujeito sobre o meio” (Piaget, 1976,

p. 13), Vygotsky defende que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 117). Tais aportes teóricos sustentam a análise sobre a Escola Estadual “Raízes do Futuro”, evidenciando que a defasagem escolar não decorre apenas de dificuldades individuais dos alunos, mas também da carência de condições adequadas de mediação, da descontinuidade de programas educacionais e das desigualdades socioeconômicas que atravessam o território.

Assim, práticas pedagógicas que estimulem a ação concreta e o trabalho cooperativo tornam-se estratégias fundamentais para superar os obstáculos identificados nas avaliações de leitura e escrita. A articulação entre teoria e prática possibilita analisar criticamente a realidade da escola, reconhecendo que os baixos índices de desempenho refletem tanto limites estruturais da rede pública quanto a urgência de propostas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas.

Compreende-se, portanto, a aprendizagem como um fenômeno situado e multidimensional, indissociável das relações sociais, culturais e econômicas do entorno. A compreensão dessas interações é crucial para analisar como essas assimetrias sociais se traduzem em percursos marcados por atrasos e exclusão. A seção seguinte abordará o conceito de defasagem escolar, seus desdobramentos e implicações para a construção de uma educação pública de qualidade, fundamentando-se nas contribuições de Soares (2004) e Saviani (2008), bem como na realidade observada na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, situada na Zona da Mata Mineira.

3.2 DEFASAGEM ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICA E CONTEXTUAIS

A compreensão da defasagem escolar exige uma reflexão que, para além dos aspectos individuais ou biológicos do aluno, contemple dimensões sociais, econômicas e pedagógicas que constituem o contexto educacional. Para isso, Piaget e Vygotsky oferecem fundamentos que ajudam a interpretar os desafios enfrentados no cotidiano escolar. O primeiro afirma que “a aprendizagem só é possível quando há acomodação das estruturas cognitivas, transformadas pela ação do sujeito sobre o meio” (Piaget, 1976, p. 13), enquanto o segundo defende que “o aprendizado humano

pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 117).

Esses referenciais permitem compreender, no caso da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, que a defasagem de aprendizagem não se explica apenas por dificuldades individuais dos alunos. Ela se explica, sobretudo, pela ausência de condições adequadas de mediação, pela descontinuidade de programas educacionais e pelas desigualdades socioeconômicas que atravessam o território. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que estimulem a ação concreta e o trabalho cooperativo configuram-se como estratégias fundamentais para superar os obstáculos observados nas avaliações de leitura e escrita.

A articulação entre teoria e prática possibilita analisar criticamente a realidade da escola, considerando que os baixos índices de desempenho refletem tanto limites estruturais da rede pública quanto a necessidade de propostas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas. Segundo Soares, “a defasagem não é um problema exclusivo do aluno, mas revela falhas estruturais no sistema de ensino, marcado por desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem” (2004, p. 184). Essa perspectiva evidencia que o fenômeno não pode ser explicado apenas por supostas dificuldades cognitivas, mas deve ser entendido como resultado de condições históricas e institucionais que limitam as possibilidades de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Patto (2015) aprofunda a crítica ao desconstruir a visão de que o fracasso escolar – elemento precursor da defasagem – decorre de supostas carências culturais ou psíquicas dos alunos e de suas famílias. Ao desafiar a lógica da “patologização” da pobreza, a autora demonstra como a instituição escolar muitas vezes opera mecanismos sutis de exclusão, ressaltando que: “A história do fracasso escolar é uma história de desigualdade, e a desigualdade não é um acidente de percurso, mas parte constitutiva da estrutura social que a escola ajuda a reproduzir e legitimar” (Patto, 2015, p. 45).

Essa análise é crucial para não se reduzir a defasagem existente na Escola Estadual “Raízes do Futuro” a um problema de “aluno que não aprende”. Deve-se observar especialmente as práticas burocráticas e o preconceito institucional que podem ser intrínsecos a esse resultado. Nesse aspecto, para Patto (2015), é necessário romper com o discurso que culpa a família ou o próprio estudante, pois isso “oculta as condições reais em que se dá o processo de escolarização e isenta o

sistema de ensino de suas responsabilidades políticas e pedagógicas” (Patto, 2015, p. 88).

Saviani complementa essa análise ao afirmar que “a defasagem escolar é uma manifestação das desigualdades estruturais da sociedade, que se refletem no espaço escolar e contribuem para a reprodução de exclusões históricas” (Saviani, 2008, p. 259). Essa reflexão, somada à de Patto, evidencia que a escola, muitas vezes, ao invés de se configurar como espaço de superação dessas desigualdades, acaba reproduzindo as limitações impostas pelo contexto social.

A defasagem, portanto, não se reduz à diferença etária ou à reprovação. Ela se manifesta na dificuldade de apropriação dos conhecimentos escolares, a qual é agravada pela precariedade de recursos, pela descontinuidade de programas de apoio e pela insuficiência de políticas públicas. Como reforça Arroyo, “as trajetórias interrompidas e as aprendizagens fragmentadas dos alunos pobres são o retrato da exclusão social que insiste em se perpetuar dentro da escola” (2013, p. 45).

No contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, a defasagem escolar se evidencia claramente nos indicadores das avaliações externas, como o SIMAVE, o IDEB e o CNCA, que apontam fragilidades significativas, sobretudo nos campos da leitura e da produção escrita. Esses resultados revelam que a aprendizagem dos alunos tem sido marcada por descontinuidades e lacunas. As evidências reforçam as ideias de Soares (2004) e de Patto (2015) sobre a produção do fracasso, indicando que a descontinuidade de políticas públicas e a insuficiência de ações pedagógicas podem ter ampliado os desafios.

A análise da defasagem escolar, portanto, deve considerar sua natureza multidimensional. Compreender esses elementos é fundamental para orientar políticas públicas e ações escolares, garantindo equidade e inclusão. Como afirma Saviani, “não basta democratizar o acesso à escola; é preciso democratizar o acesso ao conhecimento historicamente produzido” (Saviani, 2013, p. 80). Nesse sentido, a superação da defasagem na escola investigada passa por estratégias que combinem a recomposição das aprendizagens com a valorização do tempo pedagógico e o fortalecimento da mediação docente.

Assim, compreender a defasagem escolar exige reconhecer que ela não se restringe a um fenômeno numérico, mas está vinculada a processos pedagógicos, sociais e culturais. A partir desse viés, torna-se indispensável discutir como a

alfabetização e o letramento podem atuar tanto como fatores de superação quanto de intensificação das desigualdades. A reflexão em torno das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), Paulo Freire (1987; 1989), Soares (2003; 2004) e Schiebel e Pinto (2020) permite compreender como as práticas de ensino podem favorecer ou limitar a aprendizagem. Dessa forma, a próxima seção se dedicará a explorar essas concepções, problematizando suas implicações para a qualidade da educação pública.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

A compreensão da defasagem escolar, como expressão das desigualdades sociais e educacionais, remete diretamente à reflexão sobre o processo de alfabetização, considerado um dos pilares fundamentais da escolarização nos anos iniciais. A defasagem – muitas vezes acentuada nas fases iniciais da Educação Básica – não pode ser dissociada das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita, especialmente quando este ocorre em contextos marcados por desigualdades sociais, pedagógicas e estruturais.

Nesse sentido, pensar a alfabetização crítica e reflexivamente significa reconhecer que ela é atravessada por múltiplas dimensões cognitivas, culturais, linguísticas e políticas. Por isso, as dificuldades enfrentadas pelos alunos não se resumem simplesmente a questões individuais, elas refletem na verdade as condições de acesso, de permanência e de aprendizagem proporcionadas pelo sistema educacional.

Ferreiro e Teberosky (1999), em sua obra clássica *Psicogênese da Língua Escrita*, demonstraram que a alfabetização é um processo construtivo, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Segundo as autoras, o estudante transita por níveis sucessivos de compreensão, antes de adquirir a apropriação do sistema alfabético, os quais são descritos por elas como: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Nesse processo, as autoras afirmam que: “as crianças não copiam passivamente os signos gráficos, mas constroem ativamente hipóteses sobre eles” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 33). Isso significa que aprender a ler e a escrever não é um ato mecânico de decodificação, mas um percurso de construção intelectual em

diálogo constante com o meio social, cultural e linguístico em que a criança está inserida.

Essa perspectiva construtivista compreende a aprendizagem como um processo ativo, no qual o sujeito constrói seu próprio conhecimento a partir da interação com o meio físico, social e cultural. Para Piaget, “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas o resultado de um processo de construção contínua” (Piaget, 1973, p. 409), o que significa que a criança aprende ao elaborar hipóteses, testá-las e reorganizá-las de acordo com suas experiências. Por este motivo, aprender não se reduz apenas à memorização de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar, de relacionar e de ressignificar informações.

Dessa forma, a perspectiva construtivista valoriza a ação do aluno, o papel do erro como parte do processo de aprendizagem e a função do professor como mediador, que deve propor situações desafiadoras e significativas, capazes de favorecer a construção do conhecimento. Além disso, ela reforça a ideia de que o desenvolvimento da linguagem escrita deve ser dinâmico, ativo e significativo, a partir da mobilização de experiências prévias, interações e contextos culturais. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização não pode ser reduzida a um método prescritivo e linear, mas precisa ser entendida como uma atividade de interpretação, produção de sentido e reorganização do pensamento.

Paulo Freire amplia esse entendimento ao conceber a alfabetização como um ato político, cultural e emancipador. Em sua obra *A importância do ato de ler* (1989), afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11), ressaltando que alfabetizar não é apenas ensinar códigos, mas possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente a realidade para nela intervir. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire defendia a centralidade do diálogo e da problematização no processo educativo, reafirmando que a leitura e a escrita devem ser compreendidas em sua dimensão social e transformadora (Freire, 1987). Desse modo, a alfabetização não se restringe ao domínio técnico do código, mas se constitui por um processo de conscientização e de formação de leitores críticos.

Ao mesmo tempo, Soares (2003; 2004) contribui para o debate ao distinguir os conceitos de alfabetização e letramento. Para a autora, a alfabetização diz respeito ao domínio do sistema de escrita, enquanto o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas cotidianas. Nesse sentido, alfabetizar

letrando significa promover, simultaneamente, o aprendizado das convenções gráficas e a inserção dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Como afirma Soares (2003, p. 91), “não basta saber ler e escrever; é preciso saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais”.

A esse debate, somam-se as reflexões de Schiebel e Pinto (2020), que alertam para os riscos de práticas pedagógicas fragmentadas e voltadas exclusivamente para resultados de avaliações externas, desconsiderando os contextos culturais, sociais e históricos dos estudantes. Segundo os autores, reduzir a alfabetização a um treinamento para testes compromete sua dimensão crítica e emancipadora, pois esvazia o processo de sentido e desconsidera a diversidade dos sujeitos que aprendem.

Essas discussões dialogam com a noção de multiletramentos, apresentada por Rojo (2012), que amplia o conceito tradicional de letramento ao considerar a diversidade de linguagens, mídias e tecnologias que atravessam o cotidiano escolar. Para a autora, “os multiletramentos exigem do sujeito competências que vão além do domínio da escrita alfabética, incluindo diferentes modos de significar, como imagens, sons e recursos digitais” (Rojo, 2012, p. 22).

Assim, compreender a alfabetização hoje implica reconhecer que os alunos precisam ser preparados para interagir criticamente com múltiplas formas de linguagem e de produção de sentidos. Nessa perspectiva, torna-se essencial refletir sobre como as políticas educacionais e os instrumentos de avaliação externa, como o IDEB, o SAEB e, mais recentemente, o CNCA, influenciam as práticas de alfabetização e letramento. Embora forneçam diagnósticos relevantes sobre o sistema educacional, esses instrumentos não podem ser transformados no único norteador do trabalho pedagógico, sob risco de reduzir a educação a índices numéricos. Uma prática alfabetizadora efetiva precisa articular dimensões cognitivas, culturais e críticas, respeitando a pluralidade dos sujeitos e promovendo sua inserção consciente na sociedade.

No contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, a alfabetização e o letramento apresentam-se como desafios centrais para a superação da defasagem escolar. Os resultados das avaliações externas, como o SAEB e o CNCA, evidenciam lacunas significativas no desempenho dos estudantes, sobretudo em leitura, escrita e compreensão de textos. Esses dados refletem não apenas dificuldades individuais,

mas a influência de condições sociais e estruturais que atravessam o cotidiano da escola, como a vulnerabilidade socioeconômica das famílias, a descontinuidade de políticas públicas e a falta de recursos pedagógicos. Nesse cenário, se a alfabetização é concebida como um processo construtivo (Ferreiro; Teberosky, 1999) a partir da leitura crítica do mundo (Freire, 1989), ela não pode restringir-se ao mero ensino do código. Deve articular práticas de letramento que insiram os estudantes em usos reais e significativos da linguagem escrita.

Como lembra Soares, “alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2003, p. 91), e esta perspectiva exige da escola estratégias pedagógicas contextualizadas, que sejam capazes de aproximar o aprendizado da realidade dos alunos e de fortalecer sua autonomia como sujeitos leitores e escritores. A realidade da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, apresentada pelos dados analisados na pesquisa de campo e pelas percepções descritas pelos sujeitos participantes, demonstra que a alfabetização e o letramento, quando concebidos de forma restrita, tendem a acentuar a defasagem escolar, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e pedagógica. Para enfrentar esses desafios, é necessário pensar em políticas e práticas que integrem experiências escolares e sociais para garantir aprendizagens mais significativas.

Diante do exposto, evidencia-se que a aprendizagem é um processo complexo, situado e influenciado por múltiplos fatores pedagógicos, sociais e estruturais, podendo ser diretamente afetada por desigualdades históricas, pela organização do tempo e por oportunidades educativas. A compreensão da defasagem escolar, da alfabetização e do letramento, articulada à perspectiva da gestão pedagógica, permite analisar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas se materializam no cotidiano escolar, bem como delimitar as responsabilidades da escola e dos demais agentes de letramento no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, cabe à escola, por meio da atuação da gestão pedagógica, organizar, acompanhar e avaliar continuamente as ações pedagógicas, assegurando intencionalidade, coerência e articulação entre as práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Conforme destaca Saviani (2008, p. 15), a escola possui um papel central na garantia do direito à aprendizagem, o que exige ações planejadas e sistemáticas para enfrentar as desigualdades educacionais. Aos demais agentes de letramento –

professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora, sujeitos desta pesquisa = competem a mediação qualificada das práticas de leitura e escrita e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens, de modo que a avaliação cumpra sua função formativa e orientadora da prática docente.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2014, p. 29) enfatiza que a gestão pedagógica deve promover processos avaliativos contínuos e reflexivos, capazes de subsidiar intervenções pedagógicas consistentes. Além disso, Soares (2017, p. 46) ressalta que o letramento escolar demanda ações coletivas e articuladas, nas quais professores e gestores assumem conjuntamente a responsabilidade pela ampliação do acesso dos estudantes a práticas sociais significativas de leitura e escrita, impactando diretamente seu desempenho e progresso ao longo do Ensino Fundamental I.

No contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, essa análise evidencia os desafios estruturais, institucionais e sociais que influenciam diretamente a consolidação das aprendizagens iniciais, especialmente nos processos de alfabetização e letramento. Conforme analisa Patto (2015, p. 57), as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas como resultado exclusivo do aluno, mas como expressão de condições históricas, sociais e escolares que atravessam o cotidiano das instituições educativas.

Desse modo, a compreensão da defasagem escolar exige uma análise crítica que considere não apenas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mas também a organização do trabalho educativo no âmbito escolar e as políticas públicas que incidem sobre a rede de ensino. Sob essa ótica, cumpre investigar de que forma a gestão – em especial a pedagógica – orienta o fazer docente e mobiliza estratégias voltadas ao avanço da aprendizagem dos estudantes.

Considerando a centralidade dessa discussão para a articulação do trabalho pedagógico e o enfrentamento dos gargalos de ensino, a seção a seguir discute os principais referenciais teóricos que fundamentam esse conceito, bem como as diferentes perspectivas de organização da gestão no contexto escolar. Busca-se, assim, evidenciar como a gestão pedagógica integrada e colaborativa pode contribuir para a superação das defasagens de aprendizagem

3.4 GESTÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

A gestão pedagógica constitui um elemento fundamental para a organização do trabalho educativo e para a garantia das condições necessárias à aprendizagem dos estudantes. No contexto da escola pública, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua atuação torna-se ainda mais relevante diante dos desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem e às defasagens em leitura e escrita observadas no percurso escolar dos alunos.

De acordo com Libâneo (2004), a gestão pedagógica está diretamente vinculada à organização do processo educativo e à coordenação das ações que estruturam o trabalho escolar. Para o autor, a escola tem como finalidade central promover a aprendizagem dos alunos, razão pela qual todas as suas ações devem estar orientadas para esse objetivo. Nesse sentido, Libâneo afirma que o objetivo mais importante da organização e da gestão escolar é assegurar a aprendizagem dos alunos. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deve estar “centrado no ensino do aprender a pensar e do aprender a aprender, tendo como referência a internalização e reconstrução dos conteúdos culturais” (Libâneo, 2004, p. 156). Assim, a escola compreende um ambiente que visa promover a aprendizagem dos alunos, logo suas ações devem estar voltadas para esse objetivo, pois, segundo ele:

o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações. (Libâneo, 2004, p. 124).

Nessa perspectiva, a gestão pedagógica ultrapassa a dimensão meramente administrativa, assumindo uma função de articuladora do planejamento escolar, do acompanhamento das práticas docentes e da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2004), a gestão escolar envolve a coordenação do trabalho pedagógico, a organização do currículo e o acompanhamento sistemático das atividades de ensino, visando garantir maior efetividade à ação educativa.

Essa compreensão mostra-se essencial no contexto das escolas públicas que enfrentam desafios relacionados à defasagem de aprendizagem. Nesses espaços, a atuação da gestão pedagógica favorece a construção de estratégias coletivas voltadas à melhoria do ensino, pautadas no planejamento conjunto, na análise dos resultados educacionais e no acompanhamento das práticas docentes.

Na escola “Raízes do Futuro”, essa perspectiva se materializa diante das fragilidades na leitura, escrita e compreensão textual identificadas entre os estudantes. O cenário revela a urgência de ações articuladas que fortaleçam o planejamento colaborativo, a análise sistemática dos indicadores institucionais e o acompanhamento contínuo dos percursos formativos, considerando as especificidades dos estudantes atendidos.

As reflexões de Paro (2015) ampliam esse debate ao destacar que a gestão deve manter o foco estrito na finalidade educativa da instituição. Como adverte o autor, “a administração escolar é uma atividade-meio, cuja função é possibilitar a realização da atividade-fim da escola, que é o ensino.” (Paro, 2015, p. 25).

Nesta perspectiva, a gestão escolar nega a redução a meros procedimentos burocráticos e assume sua natureza pedagógica, articulando as ações administrativas às necessidades do processo educativo. Nessa perspectiva, Lück (2009) destaca a importância da liderança pedagógica no contexto da gestão escolar, em torno de objetivos de aprendizagem comuns. Segundo ela, uma das funções da gestão é a prática de planejamento em “diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade” (Luck, 2009, p. 31). Configura-se, assim, um processo contínuo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para a realização dos objetivos educacionais. (Lück, 2009)

No caso da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, essas concepções tornam-se particularmente relevantes, considerando os desafios evidenciados nos indicadores educacionais e nas avaliações externas, que apontam para a presença de defasagens no desenvolvimento das habilidades essenciais em leitura e escrita para os estudantes dos anos iniciais.

Nesse cenário, a gestão pedagógica assume um papel estratégico na articulação de ações voltadas à organização do trabalho docente, ao acompanhamento das práticas pedagógicas e à implementação de estratégias de intervenção que favoreçam a recomposição das aprendizagens. Na escola pesquisada, marcada por defasagem em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa atuação torna-se ainda mais necessária. Dessa forma, compreender as concepções e as abordagens da gestão pedagógica torna-se fundamental para analisar como a organização do trabalho escolar pode influenciar

os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para o enfrentamento das defasagens educacionais no contexto da escola pública.

Assim, a gestão pedagógica desempenha papel fundamental na organização do trabalho educativo e na construção de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes, especialmente no que se refere às defasagens. Torna-se necessário, portanto, investigar suas ações e como elas são planejadas e implementadas no cotidiano escolar. Após as discussões acerca do papel da gestão pedagógica, da alfabetização, do letramento e da defasagem de aprendizagem, a próxima seção dedica-se à apresentação do delineamento metodológico adotado neste estudo, bem como aos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A construção do conhecimento científico em educação demanda um alinhamento rigoroso entre os objetivos da investigação e os caminhos percorridos para alcançá-los. Nesse sentido, a operacionalização desta pesquisa fundamentou-se na abordagem do estudo de caso de natureza qualitativa. Essa escolha metodológica não foi aleatória; ela justificou-se pela necessidade de se compreender o fenômeno educativo em sua complexidade situacional e humana. Conforme preceitos de Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sendo especialmente pertinente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Na escola pesquisada, a defasagem na alfabetização, como se sabe, não pode ser isolada das práticas de gestão, das interações em sala de aula, tampouco da dinâmica cotidiana da instituição. Portanto, a abordagem qualitativa, amparada por Minayo (2010), oferece as ferramentas necessárias para analisar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, compreendendo a realidade social como um construto dinâmico e valorizando a interpretação dos sujeitos envolvidos.

Para garantir a validade e a confiabilidade dos achados, a pesquisa estruturou-se na triangulação de dados, articulando evidências documentais com as percepções

coletadas em campo. A primeira etapa do percurso consistiu na análise documental, delimitando-se o recorte temporal de 2007 a 2025. A extensão desse intervalo foi estratégica para permitir uma análise longitudinal, fundamental para monitorar a trajetória histórica dos indicadores educacionais. Esse exame retrospectivo possibilitou avaliar a repercussão de diferentes políticas públicas e o impacto de contextos externos no desempenho dos estudantes em leitura e escrita ao longo dos anos.

No que tange à pesquisa de campo, os dados foram coletados diretamente no local, levando em consideração o ambiente da instituição. Os horários foram ajustados para não comprometer a rotina letiva, ocorrendo em momentos previamente acordados. A seleção dos participantes obedeceu ao critério de amostragem intencional, focando nos atores sociais que possuem responsabilidade direta sobre o objeto de estudo: a equipe gestora, a especialista, a bibliotecária e os professores do ciclo de alfabetização.

Para captar as especificidades de cada função, adotaram-se metodologias distintas: entrevistas semiestruturadas e roda de conversa com um grupo pré-selecionado de sete professores, escolhidos com base em critérios previamente definidos pela pesquisa. A seleção considerou aspectos, como a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a participação direta no processo de alfabetização e letramento na escola investigada.

Para a coleta de dados junto à equipe gestora e à Especialista Educacional, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha por esse instrumento deveu-se à possibilidade de se promover um diálogo mais aprofundado com os participantes, favorecendo a compreensão de suas percepções, experiências e práticas relacionadas ao tema investigado.

A modalidade semiestruturada foi adotada por permitir maior flexibilidade durante a condução das entrevistas, possibilitando que os participantes discorressem sobre os temas propostos de maneira mais livre, sem ficarem restritos a um conjunto rígido de perguntas. Para orientar a conversa, foi elaborado previamente um roteiro com questões norteadoras, garantindo a abordagem dos aspectos centrais da pesquisa e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para o surgimento de novas questões relevantes ao longo das entrevistas.

Para os Professores Regentes (1º ao 5º ano) e para a eventual e bibliotecária, optou-se pela Roda de Conversa. Este instrumento distingue-se da entrevista coletiva por favorecer a horizontalidade e a construção compartilhada de sentidos. A inclusão da bibliotecária neste grupo enriqueceu a discussão, trazendo a perspectiva do incentivo à leitura fora da sala de aula tradicional. A interação entre os participantes em pesquisas qualitativas permite que as opiniões sejam confrontadas e negociadas, revelando como a cultura escolar sobre a alfabetização é construída coletivamente. A justificativa para a inclusão dos docentes de todo o ciclo (1º ao 5º ano) alinha-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017a), permitindo se obter uma visão completa desde a introdução das habilidades de leitura até a sua consolidação, ou a identificação das lacunas acumuladas.

Para o tratamento das informações coletadas, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), essa técnica constitui um conjunto de instrumentos de análise das comunicações visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. O processo analítico percorreu as etapas de pré-análise (leitura flutuante), exploração do material (codificação) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Assim, as falas não foram tomadas apenas em seu sentido literal, mas interpretadas à luz do referencial teórico, permitindo diagnosticar as lacunas existentes e subsidiar a elaboração de um plano de ação educacional coerente.

Concluída a descrição do percurso metodológico – que delineou, desde a abordagem qualitativa até os instrumentos e técnicas de tratamento das informações – passa-se à apresentação da pesquisa de campo. Nesta seção, o processo de inserção no contexto investigado, bem como os procedimentos adotados para a realização da coleta de dados junto aos participantes da pesquisa são descritos. Também são apresentados os primeiros elementos observados no campo, que subsidiam a compreensão da realidade estudada e contribuem para a análise dos dados obtidos.

3.6 PESQUISA DE CAMPO

A fim de investigar as dinâmicas e os entraves do processo de ensino-aprendizagem e de analisar a complexidade do cenário educacional da escola

pesquisada para subsidiar a elaboração de intervenções efetivas, a metodologia delineada neste estudo buscou oferecer uma compreensão abrangente e contextualizada sobre a defasagem escolar, bem como sobre os desafios da alfabetização e do letramento no contexto de uma escola pública. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na análise de conteúdo de documentos, entrevistas e dados qualitativos coletados na roda de conversa. Essa integração possibilitou uma leitura aprofundada da realidade escolar e orientou a construção de estratégias pedagógicas e de gestão educacional alinhadas às necessidades dos estudantes e ao contexto da escola pesquisada.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico, compreendendo o estudo de referências teóricas e normativas relacionadas à alfabetização, à aprendizagem, à defasagem escolar e à gestão pedagógica. Essa etapa foi fundamental para a construção do referencial teórico que orientou a investigação, permitindo situar o problema de defasagem observado na escola “Raízes do Futuro”, no contexto das discussões acadêmicas e das políticas educacionais voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, esse levantamento possibilitou estabelecer relações entre os pressupostos teóricos e as situações concretas identificadas na escola, como as dificuldades dos estudantes em leitura e escrita e os desafios enfrentados no acompanhamento da aprendizagem, contribuindo para a definição dos conceitos e das categorias de análise utilizados no estudo.

O levantamento bibliográfico também contribuiu para a compreensão dos processos observados. Ao confrontar as contribuições teóricas com os dados empíricos coletados na instituição, foi possível identificar aproximações e distanciamentos entre o que a literatura propõe e o que se efetiva no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e às estratégias de intervenção adotadas. O contato com a realidade escolar, durante a coleta de dados, permitiu aprofundar alguns referenciais teóricos, ampliando a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e sobre as estratégias pedagógicas adotadas para enfrentá-las. Dessa forma, o diálogo entre a literatura especializada e os dados empíricos possibilitou obter uma análise mais consistente da realidade investigada, favorecendo a interpretação das práticas pedagógicas, das ações de

acompanhamento da aprendizagem e das possíveis lacunas identificadas no processo de alfabetização e letramento na escola pesquisada.

Esse movimento analítico permitiu compreender, de forma mais aprofundada, como as orientações teóricas se materializam nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, evidenciando elementos que contribuem para a permanência ou para a superação da defasagem de aprendizagem.

Na segunda etapa, realizou-se a análise documental, contemplando o exame de documentos institucionais da escola – como o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) – e os resultados de avaliações externas – o IDEB, o SAEB e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). O objetivo dessa etapa foi compreender como a escola organiza suas práticas pedagógicas e identificar indícios de defasagens no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa análise, foi possível constatar que, embora os documentos institucionais evidenciem a valorização do acompanhamento da aprendizagem e da alfabetização, há fragilidades na sistematização de ações voltadas à recomposição das aprendizagens, especialmente no que se refere ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas.

A análise foi predominantemente qualitativa, buscando interpretar os dados em seu contexto específico e relacioná-los às práticas e aos desafios observados na realidade escolar investigada. Ao mesmo tempo, alguns dados quantitativos presentes nos relatórios das avaliações externas foram examinados, por meio de análises estatísticas simples, como identificação de tendências, médias e comparações entre anos, a fim de compreender a evolução dos resultados da escola ao longo do tempo. Nesse sentido, os dados evidenciaram a presença de oscilações nos indicadores de desempenho e a permanência de dificuldades em habilidades básicas de leitura e escrita, reforçando a existência de defasagens de aprendizagem no contexto investigado.

Esse processo também contribuiu para aprofundar a compreensão de aspectos identificados durante a pesquisa de campo. Dessa forma, a análise documental não se restringiu a uma etapa inicial da investigação, mas dialogou continuamente com os dados empíricos, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos processos educacionais observados. Essa prática impactou o objeto da pesquisa e demonstrou a necessidade de fortalecimento da atuação da gestão pedagógica na

articulação de ações mais sistemáticas de acompanhamento e intervenção, de modo a enfrentar as defasagens identificadas e de promover avanços no processo de alfabetização e letramento na escola “Raízes do Futuro”.

A terceira etapa da pesquisa envolveu a realização de entrevistas individuais com a diretora da escola e com a supervisora escolar, além da realização de uma roda de conversa com um grupo composto por sete professores – entre efetivos e contratados – selecionados de acordo com sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para compor o grupo, foram escolhidos: um professor de cada ano escolar (1º ao 5º ano), além da bibliotecária e de uma professora eventual que atua no reforço escolar. A seleção buscou contemplar diferentes segmentos envolvidos no processo de alfabetização, além disso a inclusão de profissionais de diferentes anos escolares possibilitou obter uma visão mais abrangente sobre as continuidades e descontinuidades no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-as às políticas públicas educacionais e às condições concretas da escola investigada.

O objetivo dessa etapa foi mapear as estratégias pedagógicas adotadas pela escola para enfrentar a defasagem escolar, identificar práticas de alfabetização e letramento implementadas desde o 1º ano do Ensino Fundamental e compreender como docentes, supervisores e gestores percebem e lidam com os desafios relacionados ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas e internas.

A mobilização dos participantes ocorreu de forma colaborativa, contando com o apoio da equipe gestora da escola para o agendamento das entrevistas e da roda de conversa. De modo geral, os profissionais demonstraram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, reconhecendo a relevância da temática para a realidade da escola. Não foram registrados contratempos significativos durante a realização das entrevistas e da roda de conversa, sendo necessário apenas ajustar horários em função da rotina escolar e das atividades pedagógicas em andamento.

Durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, a investigação ultrapassou o relato das práticas cotidianas, buscando aferir o embasamento teórico que sustenta a ação docente. Procurou-se compreender de que maneira os profissionais transitam entre os conceitos de aprendizagem, alfabetização, letramento e defasagem escolar, bem como identificar a existência de acompanhamento pedagógico e o grau de preparo para lidar com a heterogeneidade das turmas. Também foram investigados o

uso dos instrumentos avaliativos no cotidiano escolar e as principais perspectivas dos participantes em relação ao futuro da alfabetização na escola pesquisada.

Além disso, foram debatidos os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, as dinâmicas de planejamento e avaliação desenvolvidas na escola, assim como o uso de recursos didáticos e tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, detalha o quantitativo de participantes e a organização da coleta de dados realizada em dezembro de 2025:

Quadro 2 - Participantes da pesquisa de campo

Participantes dos instrumentos	Nº de participantes	Período de aplicação dos instrumentos	Tipos de pesquisa
Professores do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental	05	11/12/2025	Roda de conversa
Bibliotecária	01	11/12/2025	Roda de conversa
Eventual	01	11/12/2025	Roda de conversa
Especialista Educacional	01	09/12/2025	Entrevista
Gestores	01	15/12/2025	Entrevista

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses profissionais desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento acadêmico. A análise dos dados buscou compreender suas perspectivas em relação aos alunos com defasagem de aprendizagem e identificar as medidas em vigor para o enfrentamento desses desafios.

A quarta etapa consistiu na validação e interpretação dos dados coletados, garantindo que os resultados refletissem adequadamente a realidade da escola e pudessem subsidiar a elaboração de um plano de ação fundamentado teoricamente. Esta estrutura metodológica permitiu compreender de forma detalhada as dificuldades enfrentadas pela Escola Estadual “Raízes do Futuro”, diante da defasagem na aprendizagem, e propor estratégias pedagógicas mais eficazes para promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez delineados o horizonte analítico e a fundamentação teórica que sustentaram a investigação, o foco voltou-se para a operacionalização da pesquisa de campo. Nas seções anteriores, foram apresentados o itinerário metodológico percorrido, bem como os procedimentos e instrumentos adotados para a coleta de dados junto aos atores escolares – professores e equipe de gestão – cujas perspectivas se mostraram fundamentais para a compreensão do caso investigado.

A partir desse percurso, a próxima seção dedica-se à apresentação e à análise das informações obtidas durante a pesquisa de campo, interpretando os achados à luz do referencial teórico adotado e dos objetivos que orientaram esta investigação.

3.7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, são analisados os resultados das entrevistas realizadas com as professoras, a bibliotecária, a especialista educacional e a gestora da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, à luz de concepções teóricas que discutem as defasagens em leitura e escrita, os métodos de aprendizagem, bem como os processos de alfabetização e letramento. O objetivo dessa análise é compreender como as trajetórias formativas e profissionais das participantes se relacionam com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e com os desafios enfrentados no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As análises apresentadas nesta seção têm como finalidade subsidiar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), a ser apresentado no quarto capítulo, com vistas ao fortalecimento das práticas pedagógicas e à minimização das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos da instituição. Para tanto, a discussão está organizada nas seguintes subseções: 3.7.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo; 3.7.2 Desafios da leitura e escrita: possíveis causas da defasagem e algumas soluções; 3.7.3 Gestão e apoio pedagógico - perspectivas e inovações; e 3.7.4 Conclusão da análise das entrevistas.

Apresenta-se, inicialmente, o perfil das participantes da pesquisa, de modo a evidenciar sua formação acadêmica e experiência profissional, aspectos fundamentais para a compreensão das percepções e práticas relatadas nas entrevistas.

3.7.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo

A pesquisa de campo contou com a participação de profissionais que atuam diretamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada. A caracterização desses participantes constitui um elemento importante para a compreensão do contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, especialmente diante das defasagens em leitura e escrita identificadas entre os estudantes.

Nesse sentido, a análise de suas trajetórias formativas e profissionais contribui para situar as experiências docentes e as percepções construídas no cotidiano escolar, possibilitando uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. Essa análise fundamenta-se em autores que discutem os processos de aprendizagem, alfabetização e letramento, bem como o papel da formação docente na mediação das dificuldades apresentadas pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino e atuam diretamente no contexto escolar investigado. Por razões éticas e de preservação da identidade, optou-se pela utilização de codinomes, sendo as participantes identificadas como PRA 1, PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 7 e PRA 8. Essa estratégia possibilita a análise dos dados de forma ética e responsável, sem comprometer a identidade das profissionais envolvidas.

Com o objetivo de contextualizar o perfil profissional das participantes e de compreender como a formação e a trajetória docente se relacionam com os desafios do processo de alfabetização, apresenta-se, a seguir, o Quadro 03. Nele, estão sistematizadas informações referentes à formação inicial, às especializações de cada uma e ao tempo de experiência profissional dos sujeitos que atuam na Escola Estadual “Raízes do Futuro”.

Quadro 03 - Formação e experiências dos participantes da pesquisa

Profissional	Escolaridade		Anos de experiência profissional	
	Superior	Especialização		
			Carreira	Escola
PRA 1	Normal superior		6	5
PRA 2	Pedagogia	Educação Inclusiva	15	15
PRA 3	Normal Superior. Licenciatura em História	Psicopedagogia Projetos e Inovação na Educação.	13	10
PRA 4	Normal Superior	Supervisão Psicopedagogia	16	6
PRA 5	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia Clínica e Institucional	5	1
PRA 6	Pedagogia Licenciatura em supervisão Letras. Educação especial.	Educação Inclusiva. Neurociência e educação na prática. Currículo e prática docente nos anos iniciais.	15	15
PRA 7	Pedagogia artes Visuais	Psicopedagogia Gestão do Trabalho Pedagógico	3	3
PRA 8	Pedagogia Letras	Educação Inclusiva Inspeção Escolar	13	10

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados referentes à formação e à trajetória profissional das participantes possibilitou compreender de forma mais aprofundada as condições formativas da equipe pedagógica, aspecto fundamental para a análise das práticas desenvolvidas no enfrentamento das defasagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse levantamento permitiu identificar como as experiências profissionais e os percursos formativos influenciam diretamente as concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Observa-se que a maioria das participantes (PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 5, PRA 6 e PRA 8) possui graduação em Pedagogia, formação que tradicionalmente está vinculada à preparação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal aspecto é relevante no contexto da alfabetização, uma vez que essa formação contempla discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre a organização do trabalho pedagógico nesse segmento. Saviani (2013, p. 72) destaca que a formação docente deve proporcionar

ao professor condições de compreender o processo educativo em sua totalidade, articulando teoria e prática na organização do ensino.

As professoras PRA 1 e PRA 7 possuem formação em Normal Superior, modalidade também voltada à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa trajetória formativa evidencia a vinculação dessas profissionais com o trabalho pedagógico voltado à alfabetização, área central no início da escolarização. Como argumenta Soares (2020, p. 45), os primeiros anos do Ensino Fundamental são decisivos para a construção das habilidades de leitura e escrita. Nesse período, as bases da alfabetização se consolidam e eventuais dificuldades precisam ser identificadas e acompanhadas com intervenções pedagógicas adequadas.

A fala da professora evidencia como essas trajetórias formativas e profissionais repercutem em suas práticas pedagógicas. Uma das participantes destaca que sua experiência em diferentes contextos escolares contribuiu para compreender as múltiplas dificuldades presentes no processo de alfabetização:

Minha trajetória profissional tem sido marcada por experiências diversificadas. Sou formada em normal superior e, como sou designada, a cada momento posso estar em uma escola ou turma. Essa situação acaba que contribui diretamente na forma como compreendo e desenvolvo o meu trabalho com alfabetização e letramento. É muito comum identificar diferentes dificuldades, que variam conforme o ritmo de desenvolvimento. São crianças em diferentes níveis, algumas ainda tentando associar letras e sons, outras já lendo. (PRA 1, 2025).

Essa percepção encontra respaldo na perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (2003), que destaca o papel da mediação e da interação social no processo de aprendizagem, caracterizando-a como uma função psicológica superior, na qual ocorre a internalização do mundo exterior por meio de instrumentos que possibilitam a construção de significados pelo sujeito.

Segundo o autor, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 2003, p. 115). Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental ao mediar esse processo de internalização, criando experiências de aprendizagem que favoreçam a atribuição de significados e sentidos pelos estudantes, condição essencial para a efetivação da aprendizagem.

De forma semelhante, outra professora ressalta que sua trajetória profissional contribuiu para desenvolver um olhar mais atento às necessidades individuais dos estudantes:

Minha trajetória foi construída aos poucos, com muita aprendizagem na prática. Já trabalhei com turmas bem diferentes, o que me ajudou a entender que cada aluno tem seu tempo. Hoje isso influencia muito meu trabalho, porque tenho mais paciência, observo mais e busco estratégias variadas. Aprendi que alfabetizar não é só ensinar letras, mas cuidar do processo de cada criança. (PRA 6, 2025).

Nesse sentido, o relato de PRA 6 também se aproxima das reflexões de Freire (1996), ao enfatizar que o trabalho pedagógico exige do professor sensibilidade para compreender as realidades e os tempos de aprendizagem dos estudantes. Para o autor, ensinar implica reconhecer que “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (Freire, 1996, p. 23-25). Além da formação inicial, o levantamento apresentado no Quadro 03 evidencia a diversidade de especializações cursadas pelas participantes. Destacam-se formações em psicopedagogia (PRA 3, PRA 4, PRA 5 e PRA 7), educação especial e inclusiva, neurociência e currículo (PRA 6), bem como educação inclusiva e inspeção escolar (PRA 2 e PRA 8).

Essas formações continuadas indicam a busca das docentes por aprofundamento teórico e metodológico, especialmente no que se refere à compreensão das dificuldades de aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ademais, constituem um elemento essencial para o aprimoramento da prática docente, pois possibilitam a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a construção de novas estratégias para enfrentar os desafios presentes no contexto escolar.

Dessa forma, ao articular os dados empíricos com os referenciais teóricos, observa-se que a formação inicial e continuada das professoras, aliada às experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional, desempenha um papel relevante na construção das práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das defasagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à experiência profissional, a maioria das participantes detém mais de dez anos de atuação na carreira docente, como é o caso de PRA 2, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 7 e PRA 8. Essa trajetória extensa sugere um acúmulo de saberes

experenciais, conforme define Tardif (2014), construídos ao longo da prática cotidiana. Tais saberes podem contribuir para a identificação das dificuldades recorrentes no processo de alfabetização e para a adoção de estratégias de recomposição das aprendizagens. Entretanto, a experiência profissional, por si só, não assegura práticas pedagógicas eficazes no enfrentamento das defasagens em leitura e escrita, especialmente em contextos escolares marcados pela heterogeneidade e pela ampliação das demandas educacionais. Essa compreensão é evidenciada na fala da participante PRA 2, ao relatar que:

Minha experiência profissional também foi construída em diferentes turmas e realidades, já tenho mais de 10 anos de educação, e mesmo acostumada não é fácil às vezes. Esse ano foi complicado demais... a gente estuda, tem experiência, busca daqui, busca dali, mas ninguém tá preparada para certas situações. (PRA 2, 2025).

A professora descreve dificuldades frequentes no processo de alfabetização, como os desafios impostos pela presença de alunos com necessidades educacionais específicas e pela insuficiência de apoio pedagógico e de profissionais AEE (Auxiliar de Educação Especial), na sala de aula. Esse relato reforça que, mesmo diante do investimento pessoal na formação e na busca por estratégias diversificadas, a complexidade da realidade escolar exige acompanhamento sistemático, atividades adaptadas e intervenções constantes.

Em relação ao tempo de permanência na escola, o Quadro 03 evidencia que apenas as profissionais PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 6 e PRA 8 atuam na instituição há mais de dez anos, o que indica um certo grau de estabilidade institucional e possibilita a essas docentes um conhecimento mais aprofundado da cultura escolar, dos projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do tempo e do histórico das turmas. Tais elementos contribuem para a continuidade das ações pedagógicas, especialmente no campo da alfabetização.

Essa estabilidade mostra-se relevante no enfrentamento das defasagens em leitura e escrita, uma vez que favorece o acompanhamento sistemático das aprendizagens e a consolidação de práticas pedagógicas coletivas. Nesse sentido, conforme destaca Freire (1996), o compromisso com a prática educativa se fortalece quando o professor se reconhece como parte de um projeto coletivo, construído historicamente no interior da escola.

De modo geral, as professoras entrevistadas demonstram reconhecer a importância do trabalho coletivo no contexto escolar, sobretudo quando mencionam a necessidade de troca de experiências, de apoio entre pares e de acompanhamento pedagógico. Essa percepção aparece de forma explícita na fala da PRA 3 quando afirma que:

É tanta demanda e desvalorização que uma precisa ir motivando a outra! Aqui na escola pelo menos a gente tem isso, uma torce pela outra, ajuda, pega pra tomar leitura, diretora vem na sala ajudar, saber se está tudo bem, precisando de algo. Quem faz algo diferenciado divide com a outra... acho que é esse o caminho. Quanto a formações, eu pretendo tentar o mestrado também pelo Trilhas, acho que foi uma coisa muito boa, pena que o estado depois não valorize. Mas na nossa realidade acredito que todas nós precisamos trabalhar e ter domínio de estratégias de trabalho com consciência fonológica, fonética e fluência. Nossos alunos precisam demais, principalmente para sanar dificuldades geradas desde o 1º ano e pararmos de secar gelo. (PRA 3).

Sua fala evidencia que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não se limita à atuação individual do professor, mas depende de um ambiente colaborativo que favoreça a troca de experiências e o apoio mútuo entre os profissionais da escola. Nessa perspectiva, Libâneo (2004) destaca que o trabalho escolar se organiza de forma coletiva, envolvendo a cooperação entre os profissionais. Segundo ele:

a gestão escolar tem suas atribuições como: responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo assistência direta aos professores [...] (Libâneo, 2004 p.221).

Já Patto (1999) afirma que o fracasso escolar deve ser compreendido no contexto das relações sociais e institucionais, por isso o desenvolvimento profissional docente se fortalece quando ocorre em contextos coletivos de reflexão e de partilha. Segundo ela, “o conhecimento tem início pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. A ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita” (1999, p. 193).

O relato acima também destaca o papel fundamental de uma gestão pedagógica comprometida com o acompanhamento do trabalho docente e com o

fortalecimento das relações colaborativas no ambiente escolar. Quando PRA 3 menciona que: “diretora vem na sala ajudar, saber se está tudo bem, precisando de algo” (PRA 3, 2025), observa-se uma atuação próxima e participativa da gestão, que contribui para a construção de um clima de apoio e de corresponsabilização. Esse tipo de atuação favorece não apenas o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, especialmente no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, ao promover o diálogo, a escuta e o suporte contínuo às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, o relato destaca tanto a valorização do trabalho coletivo quanto preocupações relacionadas às condições de ensino e às políticas educacionais vigentes, demonstrando que o enfrentamento das defasagens em leitura e escrita exige não apenas o engajamento dos docentes, mas também de políticas que considerem a complexidade dos processos de aprendizagem e uma gestão pedagógica que considere as condições concretas do trabalho escolar.

É importante considerar que, no contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a organização das turmas e a distribuição das funções docentes também são influenciadas por normas administrativas e critérios institucionais, como tempo de serviço, vínculo efetivo e processos de escolha de turmas, conforme estabelecido na Resolução SEE nº 5.210/2025, que regulamenta a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2025).

Nesse cenário, em muitas situações, as turmas que demandam maior acompanhamento pedagógico, como as do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, acabam sendo assumidas por professoras em início de atuação na escola ou em regime de designação temporária. Isso ocorre porque, nos processos internos de escolha de turmas, os profissionais com maior tempo de serviço frequentemente optam por outras etapas, turmas ou funções, o que nem sempre garante que os estudantes com maiores necessidades de intervenção pedagógica sejam acompanhados por docentes com maior experiência naquele contexto específico.

Assim, a caracterização das participantes da pesquisa indica que, embora a escola conte com uma equipe docente com formação e experiência profissional relevantes, o desafio central reside na articulação dessas trajetórias individuais em um trabalho pedagógico efetivamente coletivo.

3.7.2 Desafios da leitura e da escrita: possíveis causas da defasagem e algumas soluções

A análise das respostas das professoras da escola “Raízes do Futuro” indicou que a defasagem escolar em leitura e escrita impacta de forma significativa o desenvolvimento global dos estudantes, especialmente no que se refere ao letramento.

Não é fácil, requer muito de nós, às vezes, é leitura lenta, silabando, onde atrapalha a compreensão do texto por menor que seja. Problemas em identificar a ideia principal, pouca interpretação e muita dificuldade em responder perguntas simples, falta de atenção na leitura, no 5º ano! (PRA 5).

Nesse sentido, Patto (2015) problematiza a tendência de responsabilização do aluno e de sua família pelo fracasso escolar, desconsiderando os determinantes sociais, institucionais e estruturais que atravessam o processo educativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com as falas das docentes, que evidenciaram a complexidade das condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve. A entrevistada PRA 8 destacou que:

Muitos alunos chegam ao ano escolar sem a base necessária para acompanhar as atividades de leitura e escrita. Os desafios são além das diversidades em sala de aula e contexto familiar. Muitas vezes o desamparo das redes de saúde quanto ao atendimento para diagnósticos e atendimentos especializados. (PRA 8, 2025).

Essa percepção foi reforçada pela fala da PRA 1, ao afirmar que: “ela (supervisora) está sempre disposta, mas tem situações que fogem ao nosso querer. Falta laudo, falta entendimento dos pais, falta médico... e sobram problemas” (PRA 1, 2025). Seu comentário evidencia que, a despeito do engajamento da equipe gestora, sobressaem os limites da atuação docente, diante da ausência de suporte intersetorial. De forma convergente, PRA 02 ampliou essa discussão ao relatar:

Mas a realidade das escolas hoje está exigindo muito mais. Veja meu caso, com 4 autistas na sala esse ano (2º ano) e uma pessoa só para me ajudar com mais as dificuldades de defasagem da turma. Esses desafios fazem com que o trabalho exija mais acompanhamento, atividades adaptadas e intervenções constantes para que todos avancem. (PRA 02, 2025).

As falas revelaram o aumento das demandas pedagógicas e a sobrecarga enfrentada pelos professores, especialmente em contextos marcados pela inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas sem o devido suporte institucional. A trajetória escolar dos alunos da instituição é então marcada por lacunas acumuladas ao longo do tempo, associadas não apenas às dificuldades individuais, mas à insuficiência de políticas públicas intersetoriais capazes de assegurar acompanhamento sistemático nas áreas da educação e da saúde. A dificuldade de acesso a diagnósticos e a serviços especializados também repercute diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, ampliando as exigências sobre os docentes e limitando as possibilidades de intervenção no processo de alfabetização e letramento.

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização, as docentes da escola destacaram, de modo recorrente, a heterogeneidade das turmas como um dos principais entraves ao trabalho pedagógico. PRA 1 relatou a convivência, em uma mesma sala, de alunos em diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, desde aqueles que ainda não reconheciam letras até os que já realizavam leituras com certa autonomia:

É comum identificar diferentes dificuldades entre os alunos que variam conforme o ritmo e desenvolvimento. Com crianças em diferentes níveis, algumas ainda tentando associar letras e sons, outras já lendo com fluência parcial. (PRA 1, 2025).

Além dessas diferenças iniciais, a professora PRA 5 aponta dificuldades recorrentes relacionadas à fluência e à compreensão leitora, observadas no cotidiano da escola, como:

leitura lenta, silabando, onde atrapalha a compreensão do texto por menor que seja. Problemas para identificar a ideia principal, pouca interpretação e muita dificuldade para responder perguntas simples. Falta de atenção durante a leitura. (PRA 5, 2025).

Esses aspectos indicam que a defasagem impacta diretamente o letramento dificultando a decodificação, a compreensão, a interpretação e a atribuição de sentido aos textos. Tal realidade impõe aos professores o desafio de planejar intervenções pedagógicas diferenciadas e simultâneas, em um contexto marcado por limitações institucionais e pela insuficiência de políticas públicas de apoio que assegurem

acompanhamento sistemático aos estudantes com dificuldades persistentes. O relato da PRA 7 exemplificou de forma concreta essa realidade ao afirmar que:

Após compreender e identificar a defasagem do aluno. Professor precisa elaborar aulas para saná-las, pois uma vez que tenha defasagem atrapalha todo o percurso escolar do aluno e seu desenvolvimento. (PRA 7, 2025).

A fala evidenciou que a defasagem não se limita a um aspecto técnico da alfabetização, mas interfere na própria relação do estudante com o conhecimento, exigindo do docente um trabalho pedagógico sensível, contínuo e intencional. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Soares (2017), ao destacar que o processo de alfabetização não se restringe à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, devendo estar intrinsecamente articulado ao letramento, uma vez que: “Alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes” (Soares, 2004, p. 100). Quando essa consolidação não ocorre na época adequada, as dificuldades tendem a se aprofundar, criando barreiras que se refletem tanto na aprendizagem quanto na participação do aluno nas atividades escolares.

Assim, o depoimento de PRA 7 reforça a percepção de que o enfrentamento das fragilidades em leitura e escrita demanda intervenções pedagógicas diferenciadas, sustentadas pelo acompanhamento e encorajamento contínuos. Essa abordagem encontra respaldo em Vygotsky (2008) ao destacar o papel da mediação pedagógica e das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo ele, “a expectativa é a de que um professor que pratica a pedagogia diferenciada seja capaz de ser parte ativa do sistema mediador” (Vygotsky, 2008). Esse processo relaciona-se diretamente às condições institucionais que sustentam o trabalho docente, por isso é fundamental a garantia de suporte pedagógico contínuo ao longo do percurso escolar. Essa percepção também aparece na explanação da participante PRA 2, que problematiza a relação entre as formações ofertadas pela rede de ensino, os resultados das avaliações e a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. Segundo a docente:

A secretaria manda muitos cursos sobre dados de resultados, mas nós conhecemos nossos alunos e nossa realidade eles não. Depois ninguém faz os cursos, reclamam. Eu quero me preocupar com o

resultado real na vida dos meus alunos, quero que eles aprendam a ler e escrever, entender. Acho que essa é a preocupação e frustração de todas nós. A equipe auxilia com orientações, troca de experiências e ajuda no lidar com os alunos que têm mais dificuldade, mas as avaliações muitas vezes não demonstram isso. (PRA 2, 2025).

A fala demonstra uma tensão recorrente entre as demandas institucionais relacionadas às avaliações e formações propostas pela rede e as necessidades concretas enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização dos estudantes. Ao enfatizar a preocupação com o “resultado real” na aprendizagem dos alunos, a professora destaca a importância de práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento efetivo das habilidades de leitura e escrita, para além dos indicadores avaliativos. Nesse sentido, também reconhece o papel do apoio pedagógico da equipe escolar – especialmente por meio de orientações e trocas de experiências entre os docentes – como estratégia para lidar com as dificuldades de aprendizagem presentes nas turmas. Isso reforça mais uma vez o papel primordial da gestão pedagógica.

Referente às condições institucionais que atravessam esse trabalho, Gatti enfatiza que

Há uma crítica de que as instituições não favorecem o trabalho coletivo e a busca de soluções conjuntas. Como são poucos os espaços sistematizados que possibilitem a discussão e a reflexão sobre elementos básicos do trabalho docente, a solidão da docência refreia as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes. (Gatti et al., 2019, p. 300).

Dessa forma, os desafios vivenciados pelos professores revelam que a superação da defasagem em letramento não depende apenas do esforço individual do docente, mas requer ações articuladas de gestão pedagógica, planejamento coletivo e políticas públicas que garantam condições efetivas para o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do percurso escolar.

Essa análise dialoga com as contribuições de Soares (2020), para quem “a alfabetização exige práticas pedagógicas sistemáticas, intencionais e ajustadas às necessidades concretas dos alunos”. No contexto da escola pesquisada, contudo, tais exigências tornam-se ainda mais complexas diante da heterogeneidade das turmas, das lacunas acumuladas ao longo da escolarização e das fragilidades das políticas educacionais de apoio. Tudo isso reforça a importância da centralidade do trabalho

docente no enfrentamento das desigualdades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa complexidade é explicitada por PRA 3, que destacou a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e articulado ao longo de todo o percurso inicial da escolarização:

acho que um trabalho continuado que abrangesse desde o 1º ano ao 5º ano. Que não focasse em intervenções por turma/ série mas por alunos com habilidades não sanadas desde o 1º ano, focando em consciência fonológica e estratégias de leitura e escrita. Se não fizer isso e cortar na fonte, vamos continuar tapando buracos. (PRA 3, 2025).

O depoimento demonstra a sua opinião de que intervenções pontuais e fragmentadas tendem a ser insuficientes para enfrentar defasagens persistentes, o que reforça a necessidade de ações planejadas e centradas nas necessidades reais dos estudantes. Essa compreensão também se articula às contribuições de Vygotsky (1989), para quem a aprendizagem escolar deve ser organizada de modo a promover avanços no desenvolvimento por meio de intervenções intencionais e mediadas. Segundo o autor, “a transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem, exige um sistema mediador” (1989, p. 30), por isso são importantes práticas pedagógicas sistemáticas e contínuas, uma vez que elas atuam de maneira precoce e articulada, contribuindo para a manutenção das defasagens ao longo da escolarização. Isso evitaria, posteriormente, esforços mais intensos e complexos por parte dos professores e da gestão pedagógica.

Essa realidade aparece nas falas dos docentes, como destaca PRA 3, ao afirmar que: “o problema maior é essa defasagem que vai aumentando todo ano por habilidades não sanadas”. Em outras palavras, “como disse PRA 3, parece que estamos enxugando gelo.” (PRA 4, 2025). Tais comentários evidenciam a sensação de que as dificuldades vão se acumulando ao longo dos anos, sem uma intervenção suficientemente estruturada para interromper esse ciclo.

Outro aspecto recorrente refere-se à insuficiência de tempo pedagógico destinado ao trabalho sistemático com a leitura e a escrita, especialmente diante das múltiplas demandas institucionais que incidem sobre o cotidiano escolar. A participante PRA 4 destaca essa questão ao afirmar:

Concordo, também acho necessário oficinas direcionadas à alfabetização, algo mais para o concreto. Gostei do projeto coletivo de leitura para todas as salas, atendendo à especificidade de cada turma. O reforço já acontece, mas ele precisa ter horário certo, e não parar por conta de demandas da secretaria, além de mais foco nas habilidades a serem sanadas e menos em demandas da secretaria como GIDE etc., porque são demandas que não condizem com a nossa realidade e tomam tempo (PRA 4, 2025).

Coforme o exposto, embora existam iniciativas voltadas ao apoio pedagógico como projetos de leitura e atividades de reforço, a efetividade dessas ações muitas vezes é limitada pela organização do tempo escolar e pelas exigências administrativas impostas à escola. Ao apontar a necessidade de horários definidos para o reforço e de maior foco nas habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, a professora sinaliza a importância de garantir condições pedagógicas que permitam intervenções mais consistentes no processo de alfabetização. A fragmentação do tempo escolar e a pressão por cumprimento de conteúdos tendem a dificultar ainda mais as práticas pedagógicas mais aprofundadas, sobretudo com alunos que apresentam dificuldades persistentes no processo de alfabetização e letramento. Para Ferreiro e Teberosky, “em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito definido em funções dos seus esquemas assimiladores à disposição, e não o seu conteúdo a ser abordado” (1999, pág. 32).

De modo convergente, Vygotsky ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de processos de mediação intencional e contínua, os quais demandam tempo para a interação pedagógica significativa. Segundo o autor, o ensino não deve se adaptar passivamente ao desenvolvimento, mas criar condições para que ele avance (Vygotsky, 1991), o que pressupõe tempo pedagógico suficiente para intervenções planejadas, acompanhamento individualizado e retomadas constantes das aprendizagens.

Ainda nessa perspectiva, Gatti et al. (2019) destacam que a melhoria da qualidade da educação básica ainda se configura como um desafio, especialmente diante das condições concretas de realização do trabalho docente, uma vez que tal cenário contribui para que intervenções necessárias ao enfrentamento das defasagens sejam realizadas de forma pontual e insuficiente.

Essa percepção dialoga com as análises de Saviani (2011), ao enfatizar que as condições objetivas do trabalho docente, como a organização do tempo escolar, a

disponibilidade de recursos e a estrutura institucional são determinantes para a concretização do processo de ensino e aprendizagem. Para ele:

enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. (Saviani, 2011, p. 382).

Quando essas condições são fragilizadas, as ações pedagógicas tendem a se restringir, dificultando o enfrentamento das desigualdades de aprendizagem presentes na sala de aula. O relato de PRA 5 reforça essa realidade ao apontar que:

Muitas vezes, é necessário retomar conteúdos básicos que deveriam estar consolidados, o que torna o ritmo de aprendizagem da turma lento. Precisamos adaptar outros materiais para que o aluno acompanhe, e exige mais tempo para realizar atividades simples. O planejamento tem que ser bem flexível e constantemente ajustado. (PRA 5, 2025).

Esse cenário demonstra como a defasagem de aprendizagem tem impactado não apenas o aluno, mas toda a dinâmica da sala de aula, ampliando as demandas sobre o trabalho docente. Outra questão importante sobre a defasagem foi ressaltada por PRA 7. Segundo a explanação da partícipe:

As intervenções acontecem e têm ajudado bastante o aluno, porém têm que ser feitas por um profissional específico para isso. Professor eventual não é adequado, pois atende outras situações na escola. (PRA 7, 2025).

Fica evidente, portanto, a necessidade de políticas de apoio pedagógico estruturadas, com profissionais qualificados e tempo definido delimitado para garantir o acompanhamento mais efetivo dos alunos com maiores dificuldades. Nesse cenário, sobressai o papel da gestão pedagógica na organização, no acompanhamento e na avaliação dessas ações no contexto escolar. Afinal, embora as intervenções pedagógicas contribuam para o avanço dos alunos, sua efetividade permanece limitada quando não contam com profissionais dedicados exclusivamente para esse fim – o que reforça a urgência de uma atuação gestora intencional, capaz de coordenar e sustentar as práticas de intervenção desenvolvidas na escola.

Essa constatação dialoga com Gatti, ao afirmar que a ausência de políticas de apoio pedagógico estruturadas, com equipes técnicas qualificadas, fragiliza o trabalho docente e reduz as possibilidades de enfrentamento das desigualdades de aprendizagem (Gatti et al., 2019). Sob essa ótica, Saviani argumenta que os resultados do processo educativo estão diretamente condicionados às condições objetivas do trabalho docente, como a organização do tempo escolar, a disponibilidade de recursos humanos e a existência de políticas públicas consistentes. Logo, exigir avanços significativos na aprendizagem sem garantir tais condições contribui para a manutenção das desigualdades educacionais (Saviani, 2018).

Além disso, o acompanhamento de alunos em situação de defasagem requer intervenções sistemáticas e planejadas, que sejam realizadas por profissionais preparados para observar, avaliar e intervir de forma contínua. Isso evitaria ações pontuais que pouco contribuam para a superação das dificuldades (Hoffmann, 2019).

Diante desse cenário, torna-se evidente que o enfrentamento das defasagens em leitura e escrita não pode ser atribuído exclusivamente ao esforço individual dos professores, ainda que estes demonstrem empenho e compromisso com o processo de alfabetização. A complexidade das demandas pedagógicas evidencia a clara necessidade de políticas de apoio pedagógico estruturadas, com tempo institucionalizado, profissionais qualificados e ações articuladas de acompanhamento.

Nesse sentido, o debate desloca-se para o papel da gestão pedagógica como instâncias fundamentais na organização do trabalho escolar e na criação de condições efetivas para a aprendizagem. Conforme Paro (2015), a gestão democrática da escola deve reconhecer que as decisões pedagógicas se constroem coletivamente, tendo como finalidade central a garantia do direito à aprendizagem dos alunos. Na mesma seara, Libâneo afirma que a gestão pedagógica, quando orientada por princípios democráticos, deve articular planejamento, acompanhamento e avaliação, pois a melhoria da qualidade do ensino depende da ação integrada entre professores, coordenação pedagógica e gestão escolar (Libâneo, 2013).

Além das condições institucionais e do acompanhamento pedagógico, as falas das docentes também evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras por meio de estratégias mais integradoras e significativas para os estudantes. Durante a roda de conversa, as entrevistadas destacaram a importância de projetos coletivos de leitura, do uso de metodologias diferenciadas e da

incorporação de recursos tecnológicos e culturais no cotidiano escolar. A participante PRA 3 apresenta uma proposta que enfatiza a continuidade das ações pedagógicas ao longo de todo o percurso inicial da escolarização, defendendo intervenções organizadas a partir das necessidades reais dos estudantes:

Projetos de leitura e escrita misturando alunos por níveis de habilidades, que envolvessem a escola toda. Mais atividades artísticas e culturais, nossos alunos adoram música, dança, tínhamos que aproveitar. Já que é pra sonhar, queria uma lousa digital, ela tornaria as aulas mais dinâmicas e interativas. (PRA 3, 2025).

Tal relato demonstra a defesa de práticas pedagógicas articuladas, contínuas e centradas nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, reforçando a importância de intervenções precoces e sistemáticas no processo de alfabetização. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Soares, para quem a alfabetização exige ações pedagógicas planejadas e integradas ao longo dos anos iniciais, de modo que as dificuldades sejam identificadas e enfrentadas desde os primeiros momentos da escolarização (Soares, 2020).

Outro aspecto presente na fala da docente refere-se à valorização de atividades culturais e artísticas no processo educativo. Nesse sentido, as contribuições de Freire reforçam que a aprendizagem se torna mais significativa quando dialoga com a cultura, a experiência e os interesses dos estudantes, pois:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002, p. 15).

Assim, práticas pedagógicas que incorporam música, dança e outras manifestações culturais podem contribuir para tornar o processo de alfabetização mais significativo e motivador para os alunos. De forma complementar, a participante PRA 6 destaca a importância de metodologias diversificadas e do uso de recursos pedagógicos inovadores no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem:

Gostaria de ver mais projetos de leitura, uso de jogos pedagógicos e tecnologia educativa. Espaços de leitura mais atrativos e momentos

de troca entre professores também seriam muito positivos. Tudo que torne a aprendizagem mais leve e significativa é bem-vindo. (PRA 6, 2025).

A valorização de espaços de leitura diferenciados, jogos pedagógicos e tecnologias educacionais apontada pela docente encontra respaldo em estudos que evidenciam o potencial desses recursos para ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer a aprendizagem. O uso de tecnologias educacionais pode contribuir para tornar as aulas mais interativas e estimular a participação ativa dos alunos, favorecendo processos de aprendizagem mais dinâmicos e significativos. A esse respeito, Moran (2000, p. 17-18) ressalta que:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

Dessa forma, as falas das professoras evidenciam que o enfrentamento das defasagens em leitura e escrita não depende apenas de intervenções pedagógicas tradicionais, mas também da incorporação de práticas inovadoras que articulem diferentes linguagens, recursos didáticos e estratégias de ensino. Tais iniciativas, quando articuladas à gestão pedagógica e ao planejamento coletivo da escola, podem contribuir para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, colaborativo e favorável ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim, a próxima seção discute as perspectivas e inovações relacionadas ao apoio pedagógico no âmbito da gestão pedagógica, considerando seus desafios e possibilidades no contexto da escola pesquisada.

3.7.3 Gestão e apoio pedagógico: perspectivas e inovações

A discussão sobre o apoio pedagógico no contexto da gestão torna-se central diante da complexidade que marca o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em escolas que atendem a alunos em diferentes estágios de alfabetização. A heterogeneidade das turmas e as defasagens

acumuladas exigem ações pedagógicas planejadas, contínuas e coletivamente construídas, o que ultrapassa a atuação isolada do professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, o apoio pedagógico, articulado pela gestão pedagógica, configura-se como um espaço estratégico de mediação entre as políticas educacionais, o planejamento escolar e as práticas docentes, possibilitando a construção de respostas mais adequadas às necessidades reais dos estudantes. Conforme assinala Gatti, a efetividade do trabalho pedagógico depende da existência de estruturas institucionais que assegurem acompanhamento sistemático e condições objetivas de atuação docente, além de políticas de apoio que incidam diretamente sobre o cotidiano da escola e sobre o trabalho do professor. Em suas palavras: “políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.” (Gatti et al., 2019, p. 06).

Essa compreensão também aparece nas falas dos profissionais da escola “Raízes do Futuro”. Ao refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, a participante PRA 9 destaca a crescente heterogeneidade das turmas e a necessidade de atuação da gestão no suporte ao trabalho docente, afirmando:

Os professores têm que estar, não tem mais turma padrão. A cada ano as turmas são mais heterogêneas. O que a gestão pode fazer é disponibilizar todos os recursos possíveis e, às vezes, impossíveis pra ajudar tanto o professor quanto o aluno no que ele precisar. A secretaria disponibiliza cursos também de capacitação e troca de experiências. (PRA 9, 2025).

Complementando essa perspectiva, a mesma participante ressalta que a escola tem buscado criar espaços de formação e compartilhamento de experiências entre os docentes:

Realizamos atividades de compartilhamento das práticas exitosas dos docentes para troca de experiências em reuniões pedagógicas; também são oferecidos cursos de formação continuada por meio do site da Escola de Formação, e tudo que chega da Secretaria relacionado à capacitação profissional é divulgado para conhecimento de todos. (PRA 9, 2025).

O relato comprova que, no cotidiano da escola, a gestão pedagógica é percebida como responsável por mobilizar recursos institucionais e promover condições que favoreçam o trabalho docente diante das múltiplas demandas da sala de aula. Nesse sentido, o apoio pedagógico assume um papel relevante na mediação entre as orientações das políticas educacionais, as ações formativas ofertadas pela rede de ensino e as necessidades concretas vivenciadas pelos professores.

A gestão pedagógica deve, portanto, garantir o acompanhamento das práticas de ensino e criar condições para que os professores desenvolvam seu trabalho de forma articulada e colaborativa, orientando-se pela finalidade central da escola, que é a aprendizagem dos estudantes. Assim, “a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola” (Libâneo, 2004 p. 137).

Essa perspectiva também se manifesta nas falas dos sujeitos da pesquisa. A participante PRA 7 ressalta a importância da formação continuada e da troca de experiências entre os docentes como elementos que fortalecem o trabalho pedagógico no interior da escola, ao afirmar:

A formação continuada deve partir das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A troca de experiências entre os professores e a participação em reuniões pedagógicas fortalecem o trabalho docente. Esses momentos possibilitam reflexão coletiva e construção de estratégias conjuntas. (PRA 7, 2025).

Nota-se que os espaços de formação e de diálogo entre os professores são percebidos como oportunidades para refletir sobre as práticas pedagógicas e buscar alternativas para enfrentar os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tais momentos contribuem para a construção de estratégias coletivas voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Assim, ao articular os referenciais teóricos com as percepções expressas pelos sujeitos da pesquisa, observa-se que o apoio pedagógico se configura como um elemento fundamental para fortalecer a gestão escolar e contribuir para o enfrentamento das desigualdades de aprendizagem, especialmente

no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A presença de alunos em diferentes estágios de alfabetização, inclusive com defasagens acumuladas ao longo dos anos iniciais, impõe demandas pedagógicas que frequentemente extrapolam a formação inicial recebida pelos docentes. Essa realidade revela que, embora os professores detenham conhecimentos pedagógicos gerais, nem sempre se sentem plenamente preparados para planejar e executar práticas diferenciadas capazes de atender, simultaneamente, a alunos já alfabetizados, àqueles em processo de alfabetização e aos demais com dificuldades persistentes de aprendizagem. A fala da PRA 7 exemplifica essa complexidade ao destacar a importância do diagnóstico e da escolha metodológica no trabalho docente:

O professor precisa fazer uma avaliação diagnóstica e escolher metodologia, estratégia para fazer as intervenções necessárias para que ocorra o melhor aprendizado. O professor vai se preparando de acordo com a turma. (PRA 7, 2025).

Contudo, essa concepção demanda não apenas intencionalidade pedagógica, mas também formação específica e suporte contínuo que auxiliem o professor a lidar com a heterogeneidade das turmas e com as múltiplas necessidades dos estudantes.

Como a formação continuada assume papel central no fortalecimento do trabalho docente, nesse meio se insere o apoio da gestão pedagógica. Segundo apontamento de PRA 2, as professoras participantes da pesquisa reconhecem a importância de ações formativas que dialoguem diretamente com os desafios concretos da sala de aula, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento de alunos com trajetórias escolares marcadas por rupturas e defasagens. Ela explicita essa demanda ao afirmar:

Acredito que a formação mais essencial para nossa realidade seria sobre técnicas atuais de alfabetização, consciência fonológica, intervenções pedagógicas, em especial para alunos neurodivergentes, e estratégias para dificuldades de aprendizagem. Mas não só teórico, algo prático, com montagem de material, essas coisas. A secretaria manda muitos cursos sobre dados de resultados, mas nós conhecemos nossos alunos e nossa realidade, eles não. Depois ninguém faz os cursos, reclamam. Eu quero me preocupar com o resultado real na vida dos meus alunos, quero que eles aprendam a ler e escrever, entender. Acho que essa é a preocupação e a frustração de todas nós. (PRA 2, 2025).

O depoimento exhibe uma tensão recorrente entre propostas formativas de caráter burocrático e a necessidade de formações contextualizadas, práticas e alinhadas às demandas reais da escola, como afirma Gatti (2019). Assim, a formação continuada, quando desvinculada da realidade pedagógica vivenciada pelos professores, tende a perder sua função formativa e transformadora, limitando seu impacto sobre a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, quando planejada de forma situada, colaborativa e voltada à intervenção pedagógica concreta, configura-se como um elemento fundamental para o enfrentamento das desigualdades de aprendizagem e para a consolidação do processo de alfabetização e letramento.

O relato de PRA 4 – “acredito que para uma boa alfabetização tem que sempre promover e estimular o hábito da leitura, formação continuada dos professores, consciência fonológica e trabalhos com aliteração” (PRA 4, 2025) – demonstra uma compreensão ampliada do processo de alfabetização, que articula dimensões didáticas, formativas e institucionais. O destaque atribuído à formação continuada aparece de modo recorrente nos relatos das participantes, revelando a percepção de que o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita depende de um trabalho pedagógico sustentado por apoio formativo e acompanhamento sistemático da equipe pedagógica.

Entretanto, a formação continuada, quando organizada de forma pontual, fragmentada e desvinculada da prática cotidiana da sala de aula, tende a produzir efeitos limitados. Como afirma Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18), isso pressupõe a realização de processos formativos ancorados na reflexão coletiva sobre os desafios concretos vivenciados pelos professores. No campo das políticas educacionais, Gatti et al. (2019) alertam que ações formativas desarticuladas das condições reais de trabalho docente tendem a não impactar significativamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades e defasagens acumuladas. Para as autoras, a formação continuada precisa dialogar com as demandas concretas da escola e ser acompanhada de suporte pedagógico que possibilite ao professor transformar os conhecimentos adquiridos em práticas efetivas.

Assim, a preocupação expressa por PRA 4 e PRA 2 com a formação continuada, a consciência fonológica e o estímulo à leitura demonstra que a

alfabetização exige uma ação pedagógica integrada, sustentada por processos formativos contínuos e contextualizados. Quando a formação se constitui como prática coletiva, reflexiva e articulada ao cotidiano escolar, ela se configura como elemento central para o fortalecimento do trabalho docente e para a superação das dificuldades de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a formação continuada defendida pelas docentes não se dissocia das práticas de acompanhamento pedagógico desenvolvidas no interior da escola, mas se concretiza justamente por meio delas. O acompanhamento sistemático constitui-se como espaço privilegiado de formação em serviço, pois possibilita a reflexão crítica sobre a prática, a análise coletiva dos resultados de aprendizagem e o redirecionamento das ações pedagógicas. Isso evidencia que os processos formativos precisam estar ancorados no cotidiano escolar e nos desafios reais vivenciados pelos professores.

Na mesma direção, Gatti et al. (2019) enfatizam que ações formativas articuladas ao acompanhamento pedagógico contínuo fortalecem o trabalho docente, na medida em que criam condições para a análise sistemática das práticas e para intervenções mais consistentes diante das defasagens de aprendizagem.

Na escola pesquisada, quando se trata do acompanhamento pedagógico, PRA 8 relata que este é:

Realizado cotidianamente, com visita às salas de aula, verificação dos planejamentos de forma a considerar as defasagens apresentadas pelos alunos, reuniões individuais e em grupos e análise dos relatórios e resultados disponibilizados pela especialista e pela Secretaria de Educação. (PRA 8, 2025).

Sob esse olhar, o acompanhamento pedagógico revela-se como um elemento estruturante do processo formativo, ao promover a articulação entre planejamento, avaliação e intervenção pedagógica. Conforme destaca Libâneo (2004), a gestão pedagógica envolve a coordenação e o acompanhamento do trabalho docente, tendo como finalidade garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, por meio da análise das práticas pedagógicas e da organização de ações coletivas no interior da escola. De modo complementar, Lück ressalta que o acompanhamento pedagógico constitui uma das dimensões fundamentais da gestão escolar, pois permite ao gestor e à equipe pedagógica monitorar os processos educativos, apoiar o

desenvolvimento profissional dos professores e promover ajustes nas práticas de ensino a partir das necessidades identificadas no cotidiano escolar (Lück, 2009).

Assim, quando integrado às ações de formação continuada e aos momentos de reflexão coletiva entre os docentes, o acompanhamento pedagógico pode contribuir de maneira significativa para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita e para o enfrentamento das dificuldades persistentes de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao possibilitar ajustes pedagógicos mais coerentes com as necessidades reais dos alunos.

Além do acompanhamento das práticas pedagógicas, outro aspecto relevante no contexto da gestão pedagógica é a utilização dos resultados das avaliações educacionais como instrumento de análise das aprendizagens e de planejamento das intervenções. A análise sistemática desses dados possibilita identificar habilidades não consolidadas, orientar o planejamento docente e subsidiar ações pedagógicas mais direcionadas às necessidades dos estudantes. Conforme destacam Gatti et al. (2019), o uso pedagógico das avaliações deve estar articulado à gestão da escola e ao trabalho docente.

Essa relação entre avaliação, planejamento pedagógico e intervenção também aparece nas falas das participantes da pesquisa, que ressaltam a importância do acesso aos resultados educacionais para a compreensão das defasagens de aprendizagem e para a organização do trabalho pedagógico. O relato da participante PRA 5 destaca o potencial do painel de dados disponibilizado pela SEE/MG como ferramenta de apoio ao planejamento docente ao afirmar que

Esse ano, foi disponibilizado o painel de dados pelo governo, lá tem direitinho as habilidades que precisam de atenção. Achei um recurso muito bom, mas tem que ter a senha da supervisora pra entrar, aí dificulta, nem sempre ela pode e ajuda bem, viu, vem prontinho. (PRA 5, 2025).

De modo semelhante, PRA 3 ressalta a importância do acesso aos dados educacionais para a identificação dessas defasagens e para o planejamento de atividades pedagógicas mais direcionadas às necessidades dos estudantes:

Esse é outro ponto, a dificuldade pra acessar os dados, tinha que liberar tudo pro professor ver. Antes demorava meses pra chegar o resultado, agora tem um painel e você não tem senha. Vamos ver esse ano, porque é através dos resultados que vamos verificando as

defasagens e facilita na elaboração de atividades mais direcionadas. (PRA 3, 2025).

Embora a disponibilização de ferramentas de análise de dados represente um avanço no apoio ao trabalho pedagógico, ainda existem limitações relacionadas ao acesso e à apropriação dessas informações pelos professores. Nesse contexto, a gestão pedagógica assume papel central ao mediar o uso desses dados no interior da escola, promovendo momentos de análise coletiva dos resultados, reflexão sobre as práticas pedagógicas e definição de estratégias de intervenção.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à sobrecarga de atribuições direcionadas à equipe pedagógica, bem como à ausência de tempo institucionalizado destinado ao acompanhamento individualizado de professores e estudantes. Essa realidade tende a limitar a continuidade e a especificidade das ações pedagógicas necessárias ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Tal situação é evidenciada na fala da participante PRA 7, ao afirmar que “As intervenções têm ajudado bastante o aluno, porém têm que ser feitas por um profissional específico para isso. Professor eventual não é adequado, pois atende outras situações da escola” (PRA 7, 2025). O depoimento reforça que a complexidade das defasagens em leitura e escrita exige capacitação técnica do profissional, intervenções planejadas, sistemáticas e ajustadas às singularidades dos estudantes, o que demanda condições institucionais favoráveis e suporte pedagógico permanente. Segundo Hoffmann (2018), o acompanhamento pedagógico articulado à avaliação formativa é fundamental para que o professor compreenda os processos de aprendizagem dos alunos e redirecione suas práticas de forma mais intencional, favorecendo avanços efetivos no letramento. Quando esse acompanhamento ocorre por algum profissional não capacitado, de maneira fragmentada ou descontínua, tende a perder seu potencial formativo e interventivo.

Dessa forma, a realidade da escola pesquisada evidenciou que a formação docente e o apoio pedagógico são indissociáveis para o enfrentamento da heterogeneidade das turmas. Conforme ressalta Saviani (2018), as condições objetivas do trabalho docente como formação adequada, tempo pedagógico e suporte institucional são determinantes para a efetivação do processo educativo. Fortalecer a formação continuada contextualizada e o acompanhamento pedagógico sistemático configura-se, em termos teóricos e institucionais, uma estratégia fundamental para

não só qualificar as práticas de alfabetização e letramento, como também assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Ao mesmo tempo, os resultados obtidos nas entrevistas indicam a necessidade de compreender de forma mais ampla como essas ações vêm sendo percebidas e implementadas no cotidiano escolar, bem como seus limites e potencialidades. Diante disso, o próximo item apresenta uma síntese interpretativa dos principais aspectos identificados nas falas dos sujeitos da pesquisa, destacando os elementos centrais que emergiram das entrevistas e suas contribuições a respeito da gestão pedagógica, da formação docente e do enfrentamento da defasagem de aprendizagem no contexto da escola investigada.

3.7.4 - Conclusão da análise das entrevistas:

A análise das entrevistas realizadas com as professoras e profissionais da instituição investigada apontou que a defasagem em leitura e escrita constitui um dos principais desafios enfrentados no cotidiano da escola. Essa problemática se manifesta de forma recorrente nas práticas pedagógicas e nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, revelando que tais situações ultrapassam o domínio técnico do sistema de escrita e impactam diretamente a compreensão e a interpretação textuais, além do engajamento nas atividades escolares, o que compromete o processo de letramento e o desenvolvimento global da aprendizagem.

De modo geral, as falas indicaram que a heterogeneidade das turmas, marcada pela presença de alunos em diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita, associada à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, amplia significativamente as demandas pedagógicas sobre o trabalho docente. Tal realidade exige dos professores constante reorganização das estratégias didáticas e maior atenção às diferenças nos ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, as professoras destacaram a necessidade de intervenções pedagógicas diferenciadas, planejamento flexível e acompanhamento sistemático das aprendizagens, indicando o esforço em buscar estratégias que possibilitem atender às diversas necessidades presentes na sala de aula.

Outro aspecto demonstrado nas entrevistas refere-se à importância da utilização dos resultados das avaliações educacionais como instrumento de

diagnóstico e planejamento pedagógico. A análise dos dados provenientes das avaliações externas e internas pode contribuir para a identificação das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes, orientando a elaboração de atividades pedagógicas mais direcionadas às dificuldades observadas. Consequentemente, a verificação sistemática desses resultados apresenta-se como um recurso relevante para o acompanhamento das aprendizagens e para a organização de intervenções mais eficazes no processo de alfabetização e letramento. Entretanto, os relatos indicam que essa prática ainda ocorre de forma pontual e nem sempre integrada ao planejamento coletivo da escola, pois o acesso a tais dados ainda é restrito a profissionais específicos da escola.

Os depoimentos também apontaram que tais esforços pedagógicos se desenvolvem em um cenário marcado por limites institucionais e estruturais presentes na realidade da escola e da rede de ensino. Entre os principais desafios mencionados destacam-se: I. a insuficiência de tempo pedagógico para o trabalho sistemático com leitura e escrita; II. a sobrecarga de demandas administrativas atribuídas aos docentes; III. a fragilidade do apoio intersetorial em áreas, como saúde e assistência especializada; e IV. a ausência de profissionais específicos para o atendimento contínuo de alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e cujo suporte familiar não pode ser plenamente mobilizado, devido a diferentes contextos e condições socioeconômicas. Esses fatores restringem as possibilidades de intervenção pedagógica mais aprofundada e dificultam a consolidação de práticas coletivas voltadas à recomposição das aprendizagens. Tal situação evidencia que o enfrentamento das defasagens não depende exclusivamente da ação individual dos professores, mas também de condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ressaltou-se, porém, a importância da formação continuada e do acompanhamento pedagógico como elementos fundamentais para o fortalecimento do trabalho docente. As participantes reconhecem que os espaços de troca de experiências, de reflexão coletiva e de apoio da equipe pedagógica constituem oportunidades importantes para a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. No entanto, as ações formativas nem sempre dialogam efetivamente com as demandas concretas vivenciadas no cotidiano escolar, limitando seu potencial de impacto sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos

professores. Esse distanciamento entre formação e prática pedagógica indica a necessidade de fortalecer processos formativos mais contextualizados à realidade da escola.

Além disso, as entrevistas também apontaram para a necessidade de incorporação de práticas pedagógicas inovadoras que tornem o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes da escola pesquisada. Entre as possibilidades mencionadas pelas docentes, destacam-se: o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita envolvendo diferentes turmas; a utilização de jogos pedagógicos; a ampliação de atividades culturais e artísticas; e o uso de tecnologias educacionais como recursos para dinamizar as aulas e favorecer o engajamento dos alunos. Tais iniciativas, quando articuladas ao planejamento coletivo e ao acompanhamento pedagógico sistemático, podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e motivadores.

Essas propostas indicam que as professoras reconhecem a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas como estratégia para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, reforçando a relevância de ações articuladas entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar, bem como de políticas educacionais que assegurem condições efetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Cabe, portanto, à gestão pedagógica desempenhar um papel central na organização dessas ações e na criação de condições institucionais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Assim, embora existam iniciativas pedagógicas para mitigar o problema, sua efetivação ainda ocorre parcialmente e marcada por desafios estruturais e organizacionais. Verifica-se, então, a necessidade de fortalecer práticas de gestão pedagógica que integrem a análise de dados educacionais, a formação docente, o acompanhamento sistemático das aprendizagens e o planejamento coletivo, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica, a fim de contribuir para a superação das desigualdades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário e considerando os principais achados da pesquisa apresentados ao longo deste capítulo, torna-se necessário propor estratégias que contribuam para o enfrentamento das dificuldades identificadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Síntese dos resultados

Categorias de análises	Principais achados
Defasagem na Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Constatação/comprovação de presença significativa de dificuldades em leitura e escrita nos anos iniciais. Turmas heterogêneas, com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e com necessidades especiais. Oscilações nos indicadores educacionais ao longo dos anos. Agravamento das defasagens devido à Pandemia da COVID-19, à pouca participação das famílias e ao encerramento do Programa Escola em Tempo Integral Integrado, além de limitações estruturais, ausência de apoio especializado contínuo, sobrecarga docente e limitação do tempo pedagógico.
Práticas pedagógicas	Desenvolvimento de projetos e atividades de leitura e escrita já em curso, porém as práticas ainda são pouco diversificadas. Necessidade de ampliação das estratégias de alfabetização e letramento e de acompanhamento contínuo dos estudantes. Intervenções pedagógicas não são sistematizadas.
Gestão Pedagógica	Necessidade de maior apoio pedagógico para os professores, por parte da gestão, para lidar com as dificuldades de alfabetização. Necessidade de melhor articulação do Planejamento coletivo. Necessidade de maior participação das famílias.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa (2026).

Dado o exposto, o capítulo seguinte apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base nos resultados da investigação e nas necessidades observadas no contexto da escola pesquisada, com o objetivo de fortalecer a gestão

pedagógica e de promover ações voltadas à recomposição das aprendizagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A análise dos dados desta pesquisa evidenciou que as dificuldades em leitura e escrita representam um desafio relevante no cotidiano da escola “Raízes do Futuro”. As entrevistas com professoras e demais profissionais, articuladas aos indicadores educacionais, às avaliações externas e aos documentos institucionais, apontaram a presença de estudantes com diferentes níveis de domínio da linguagem escrita, além de fragilidades na fluência leitora, compreensão e produção textuais. Observou-se, ainda, que muitos alunos chegam ao final do 1º ciclo de alfabetização sem consolidar habilidades essenciais, o que impacta seu desempenho a longo prazo e torna mais complexo o trabalho docente.

Os resultados também indicaram que, embora existam iniciativas pedagógicas voltadas ao enfrentamento dessas dificuldades, como projetos de leitura e ações de reforço, elas ainda ocorrem de forma pouco articulada, com limitações no acompanhamento individualizado e nas condições institucionais para intervenções mais sistemáticas. Nesse sentido, considerando os desafios identificados no diagnóstico da escola, torna-se necessário propor estratégias que contribuam para o fortalecimento da gestão pedagógica e para a organização de práticas educacionais voltadas à recomposição dessas aprendizagens.

Assim, este capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base nos achados da pesquisa e nas necessidades específicas da realidade da escola “Raízes do Futuro”, visando apoiar professores, alunos e equipe pedagógica de forma articulada, com o objetivo de propor ações pedagógicas e organizacionais que possam contribuir para o enfrentamento das defasagens identificadas.

As ações propostas neste capítulo buscam conectar diferentes dimensões do trabalho escolar, envolvendo: a Defasagem na Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; as Práticas Pedagógicas e a Gestão Pedagógica. A intenção é dialogar diretamente com a realidade da escola – considerando suas condições institucionais e pedagógicas, bem como as demandas apontadas pelos professores nas entrevistas.

O plano apresentado, portanto, baseia-se na análise das entrevistas, documentos institucionais e indicadores educacionais coletados na escola investigada. A partir desses elementos, foi possível identificar aspectos diretamente

relacionados às dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, assim como fatores pedagógicos e institucionais que influenciam o processo. De modo geral, a defasagem em leitura e escrita constituem-se um dos principais problemas enfrentados pela escola, pois compromete o desempenho dos estudantes e amplia a sobrecarga dos professores. Esse cenário se agrava diante da heterogeneidade das turmas, cujos alunos se encontram em distintos estágios de apropriação da linguagem escrita. Consequentemente, o trabalho pedagógico torna-se mais complexo, exigindo acompanhamento individualizado e estratégias diferenciadas para atender ao perfil de cada estudante.

Os dados também demonstram fatores institucionais que limitam a intervenção pedagógica, como sobrecarga de demandas administrativas, tempo insuficiente para trabalho individualizado, ausência de profissionais especializados para acompanhamento contínuo de estudantes com maiores dificuldades, e a impossibilidade de contar sempre com o apoio familiar, reforçando a importância do suporte escolar. Tais condições restringem a execução de intervenções mais sistemáticas e aprofundadas, dificultando a recomposição das aprendizagens.

Outro ponto relevante refere-se ao uso ainda limitado dos dados educacionais. Embora a escola disponha de informações provenientes de avaliações internas e externas, essas informações nem sempre estão disponibilizadas ou são analisadas de forma contínua para orientar o planejamento pedagógico e as intervenções específicas em leitura e escrita.

Entretanto, os resultados dessa pesquisa também destacam aspectos positivos, como o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, das trocas de experiências entre professores e do acompanhamento promovido pela equipe pedagógica. Esses elementos contribuem para o fortalecimento das práticas docentes e para a construção de estratégias voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem.

Assim, a partir dessa primeira estruturação de análise, foi elaborada a Tabela 16 – que apresenta, a seguir, a síntese dos resultados associados ao Plano de Ação Educacional (PAE): Defasagem na Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino fundamental, Práticas pedagógicas e Gestão pedagógica – demonstrando a relação entre os desafios identificados, as dimensões analisadas e as ações prioritárias propostas no PAE. A tabela favorece uma compreensão integrada das

necessidades pedagógicas e de gestão presentes na escola pesquisada. Ademais, demonstra como os resultados da pesquisa dialogam diretamente com os eixos estruturantes do PAE e justificam as intervenções propostas.

Quadro 5 - Síntese dos resultados associados ao PAE:

Categorias de análises	Principais achados	Eixo estruturante (PAE)	PAE
Defasagem na Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Constatação/comprovação de presença significativa de dificuldades em leitura e escrita nos anos iniciais. Turmas heterogêneas, com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e com necessidades especiais. Oscilações nos indicadores educacionais ao longo dos anos. Agravamento das defasagens devido à Pandemia da COVID-19; à pouca participação das famílias e ao encerramento do Programa Escola em Tempo Integral Integrado. Além de limitações estruturais, ausência de apoio especializado contínuo, sobrecarga docente e limitação do tempo pedagógico.	Redução da defasagem na Alfabetização e Letramento dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	Adoção de estratégias de diferenciação pedagógica no interior da sala de aula, como agrupamentos produtivos, atividades com níveis graduados de complexidade e intervenções específicas, sem perder de vista o mesmo eixo de aprendizagem para todos os estudantes.

Práticas pedagógicas	Desenvolvimento de projetos e atividades de leitura e escrita já em curso, porém as práticas ainda são pouco diversificadas. Necessidade de ampliação das estratégias de alfabetização e letramento e de acompanhamento contínuo dos estudantes. Intervenções pedagógicas não são sistematizadas.	Aprimoramento das práticas pedagógicas	Implementação de ações sistemáticas de recomposição das aprendizagens, com acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes - mapeamento dos níveis de leitura e escrita dos estudantes, por meio de sondagens específicas, feitas por protocolos de leitura e escrita, com o objetivo de produzir relatórios diagnósticos que subsidiem decisões pedagógicas mais assertivas. Planejamento flexível e desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino e de práticas pedagógicas inovadoras. Reorganização do tempo pedagógico
Gestão Pedagógica	Necessidade de maior apoio pedagógico para os professores, por parte da gestão, para lidar com as dificuldades de alfabetização. Necessidade de melhor articulação do Planejamento coletivo. Necessidade de promoção de maior participação das famílias.	Fortalecimento da gestão pedagógica	Elaboração de um projeto pedagógico articulado, sequencial e integrado entre todas as turmas dos anos iniciais, com foco na garantia da progressão das aprendizagens. Promoção de momentos sistemáticos de planejamento coletivo, nos quais os docentes irão analisar evidências de aprendizagem, ajustar as práticas e definir intervenções

			pedagógicas comuns. Realização de encontros formativos sistemáticos, contextualizados e centrados na prática docente, voltados ao ensino da leitura e da escrita, alinhados à BNCC e ao CRMG. Ampliação do uso pedagógico dos dados para orientar intervenções, acompanhamento das aprendizagens e tomada de decisão na gestão. realização de encontros mensais com os responsáveis, ao final de cada mês, durante as reuniões de módulo, configurando-se como um espaço sistemático de diálogo entre escola e famílias.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa (2026).

Conforme apontado acima, o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado nas seções seguintes foi elaborado com estratégias contextualizadas à realidade da escola, articulando acompanhamento sistemático das aprendizagens, planejamento coletivo, uso pedagógico de dados e formação docente. O objetivo central é promover a recomposição das aprendizagens em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo as práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades de intervenção.

A construção deste PAE foi orientada pelos princípios da Teoria da Mudança (Weiss, 1995) – abordagem que possibilita estruturar de forma articulada os objetivos, os recursos disponíveis e as estratégias pedagógicas, estabelecendo relações entre as ações planejadas, os resultados esperados e os impactos pretendidos. Esse referencial fornece um modelo de planejamento que permite identificar não apenas o que precisa ser realizado, mas também como e por que determinadas intervenções

podem produzir mudanças no contexto educacional, favorecendo o acompanhamento e os ajustes necessários ao longo da implementação das ações.

Esta teoria constitui um referencial relevante para o planejamento, o monitoramento e a avaliação de políticas e programas educacionais, ao explicitar as relações entre problemas identificados, estratégias de intervenção e resultados esperados (Weiss, 1995; UNICEF, 2017). No campo educacional, sua utilização permite organizar ações pedagógicas de forma estruturada e orientada por evidências, ao articular insumos, atividades e resultados em uma perspectiva integrada. Conforme Vogel (2012), esse referencial pode ser compreendido a partir de três dimensões complementares: lógica, processual e instrumental.

No contexto da escola “Raízes do Futuro”, a dimensão lógica se expressa na identificação das dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais e na definição de estratégias de recomposição das aprendizagens. A dimensão processual, por sua vez, se materializa no planejamento coletivo, no acompanhamento das práticas pedagógicas e na participação da equipe gestora, docentes e famílias. Por fim, a dimensão instrumental se concretiza no uso de diagnósticos, registros pedagógicos e indicadores educacionais, como os dados do SAEB e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Dessa forma, a Teoria da Mudança orienta a organização do Plano de Ação Educacional ao estabelecer uma articulação coerente entre o diagnóstico, as intervenções e o monitoramento das ações. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da gestão pedagógica e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, ao oferecer um referencial estruturado que orienta a implementação das ações e favorece a avaliação contínua de sua efetividade, assegurando que os recursos e os esforços mobilizados pela escola resultem em avanços concretos no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

A partir das análises realizadas na pesquisa, foram elaboradas ações voltadas ao enfrentamento das dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As propostas apresentadas buscam fortalecer o acompanhamento das aprendizagens, ampliar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela escola e consolidar práticas de gestão escolar mais articuladas e orientadas pelos dados educacionais.

Nesse sentido, com base no diagnóstico institucional apresentado e à luz desse referencial teórico, foram definidos os seguintes eixos estruturantes que ancoraram a análise dos dados e serviram de base para elaboração do Plano de Ação Educacional: (1) Redução da defasagem na Alfabetização e Letramento dos anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) Aprimoramento das práticas pedagógicas; e (3) Fortalecimento da gestão pedagógica. Esses eixos foram considerados fundamentais para o enfrentamento das dificuldades identificadas na pesquisa e para a promoção de ações articuladas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que essas estratégias possam ampliar a efetividade das ações pedagógicas existentes, fortalecer o trabalho docente e melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes, respeitando sua história, características e limitações. Diante desse contexto, apresenta-se, a seguir, o primeiro eixo estruturante do Plano de Ação Educacional, voltado à defasagem na alfabetização e letramento identificados na Escola Estadual “Raízes do Futuro”.

4.1 EIXO 1 – REDUÇÃO DA DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O primeiro eixo estruturante do Plano de Ação Educacional está associado às dificuldades de alfabetização e letramento identificadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Raízes do Futuro”. Os resultados das avaliações externas, das sondagens internas e das conversas dos profissionais participantes da pesquisa mostraram que parte significativa dos estudantes apresenta dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão textual, revelando uma defasagem que compromete o desenvolvimento das demais aprendizagens escolares. Diante desse cenário, torna-se necessário implementar ações pedagógicas sistemáticas e contínuas, voltadas à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, considerando as especificidades e as necessidades do contexto escolar.

Nesse sentido, o primeiro eixo do PAE propõe estratégias voltadas à recomposição das aprendizagens, priorizando práticas pedagógicas organizadas, acompanhamento contínuo e intervenções direcionadas aos estudantes com maiores dificuldades no processo de alfabetização e letramento. As ações previstas buscam

fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, promovendo condições para que os estudantes avancem em seus níveis de aprendizagem e ampliem suas competências de leitura e escrita.

4.1.1 Ação 1 – Implementação de ações de recomposição das aprendizagens

A primeira ação do PAE, vinculada ao eixo “Defasagem na Alfabetização e Letramento”, centra-se na implementação de estratégias de recomposição das aprendizagens, considerando as dificuldades de leitura e escrita identificadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta parte do entendimento de que a superação de tais lacunas exige intervenções pedagógicas sistemáticas, planejadas e alinhadas aos diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelos estudantes.

Nesse sentido, propõe-se a realização de sondagens diagnósticas periódicas, agrupamentos produtivos e atividades organizadas por níveis graduados de complexidade, o que possibilita intervenções direcionadas aos estudantes com maiores dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Essas estratégias permitirão identificar as necessidades de aprendizagem com maior precisão, subsidiando práticas pedagógicas mais intencionais e contextualizadas.

Prevê-se que a ação seja desenvolvida de forma contínua ao longo de todo o ano letivo, envolvendo a equipe gestora, os professores regentes e os especialistas pedagógicos, em uma atuação colaborativa voltada ao acompanhamento e à recomposição das aprendizagens dos estudantes. Para sua execução, estima-se um investimento anual aproximado de R\$1.000,00, destinado à elaboração, reprodução e impressão de instrumentos diagnósticos e materiais pedagógicos de apoio, passível de financiamento com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Espera-se que essa ação contribua para a melhoria do desempenho em leitura e escrita, favorecendo a redução das defasagens de aprendizagem e fortalecendo o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Ação 1: Implementação de ações de recomposição das aprendizagens

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Implementação de estratégias de recomposição das aprendizagens voltadas aos estudantes com dificuldades em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Justificativa (por quê?)	As defasagens identificadas no processo de alfabetização e letramento demandam ações pedagógicas sistemáticas e diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo.
Responsável (quem?)	Gestão pedagógica, professores regentes e especialistas pedagógicos.
Estratégia (como?)	Realização de sondagens diagnósticas periódicas; agrupamentos produtivos; atividades com níveis graduados de complexidade; intervenções específicas para estudantes com maior defasagem de aprendizagem.
Custo (quanto?)	Estima-se um custo anual aproximado de R\$1.000,00 para impressão de materiais pedagógicos e instrumentos diagnósticos, podendo ser financiado com recursos do PDDE.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.1.2 Ação 2 – Acompanhamento individualizado e contínuo das aprendizagens

A segunda ação deste eixo relaciona-se ao fortalecimento do acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes da Escola “Raízes do Futuro”, considerando a pesquisa demonstrou haver dificuldades no processo de alfabetização e letramento, na sistematização e no monitoramento pedagógico das aprendizagens ao longo do ano letivo. Os profissionais participantes da pesquisa apontaram que, muitas vezes, o acompanhamento ocorre de forma pontual e pouco articulada, o que dificulta a identificação precoce das dificuldades apresentadas pelos estudantes e a realização de intervenções pedagógicas mais direcionadas.

Diante desse contexto, propõe-se a implementação de uma sistemática de acompanhamento contínuo das aprendizagens, baseada na elaboração de relatórios diagnósticos individuais e na utilização de protocolos de leitura e escrita que permitam

a escola registrar, acompanhar e analisar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de alfabetização e letramento.

A proposta consiste em construir instrumentos padronizados de acompanhamento pedagógico, possibilitando que professores e especialistas registrem informações relacionadas às habilidades já consolidadas pelos estudantes, às dificuldades persistentes e aos avanços observados durante o processo de aprendizagem. Além disso, os registros precisam ser realizados mensalmente, favorecendo um acompanhamento mais sistemático e contínuo da trajetória escolar dos estudantes. A utilização desses instrumentos permitirá que a equipe pedagógica identifique com maior precisão quais habilidades precisam ser retomadas, quais estudantes necessitam de intervenções mais intensivas e quais estratégias pedagógicas têm apresentado resultados mais eficazes no contexto da escola “Raízes do Futuro”.

Os dados produzidos seriam discutidos coletivamente nas reuniões pedagógicas e de módulo, envolvendo professores e equipe gestora, para subsidiar o planejamento e o replanejamento das ações. Essa dinâmica busca fortalecer uma cultura de acompanhamento sistemático das aprendizagens, orientada pelo uso pedagógico de evidências. A implementação desta ação ocorreria ao longo de todo o ano letivo, com acompanhamento mensal dos estudantes. Por meio dessa proposta, o processo de acompanhamento pedagógico se tornaria mais organizado, contínuo e efetivo, favorecendo uma identificação mais precisa das necessidades de aprendizagem dos estudantes e fortalecendo as intervenções pedagógicas desenvolvidas pela escola no campo da alfabetização e do letramento.

Quadro 7 – Ação 2: Acompanhamento individualizado e contínuo das aprendizagens

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Implementação de um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Justificativa (por quê?)	O acompanhamento sistemático das aprendizagens permite identificar dificuldades de forma mais precisa e subsidiar intervenções pedagógicas mais efetivas.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo, com acompanhamento mensal das aprendizagens, na primeira reunião de módulo de cada mês.

Responsável (quem?)	Professores dos anos iniciais e equipe pedagógica.
Estratégia (como?)	Elaboração de relatórios diagnósticos; utilização de protocolos de leitura e escrita; acompanhamento sistemático dos avanços dos estudantes; registros pedagógicos contínuos; análise coletiva dos resultados nas reuniões pedagógicas.
Custo (quanto?)	Baixo custo, utilizando recursos pedagógicos e instrumentos de acompanhamento já disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.2 EIXO 2 – APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O segundo eixo deste PAE conecta-se ao aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola “Raízes do Futuro”. As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes relacionam-se diretamente aos desafios enfrentados no cotidiano pedagógico da escola – especialmente no que se refere ao planejamento das aulas, à diversificação das estratégias de ensino e à realização de intervenções pedagógicas mais direcionadas às necessidades dos estudantes.

Os relatos da pesquisa também apontaram a necessidade de articular o trabalho coletivo entre os docentes, ampliando os momentos de troca de experiências, planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, compreende-se que o enfrentamento das defasagens de aprendizagem exige não apenas ações voltadas aos estudantes, mas também o fortalecimento das práticas docentes e da organização pedagógica da escola.

Dessa forma, as ações apresentadas neste eixo buscam fortalecer o planejamento coletivo, qualificar o trabalho docente e ampliar as estratégias pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e letramento. Além disso, pretende-se incentivar práticas mais colaborativas entre os profissionais da escola, favorecendo a construção de intervenções pedagógicas mais intencionais, contextualizadas, alinhadas às necessidades identificadas nas turmas e à realidade escolar.

As propostas visam contribuir para a consolidação de uma cultura pedagógica pautada na reflexão sobre a prática, no acompanhamento contínuo das aprendizagens e na utilização de estratégias diversificadas que possibilitem maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo o trabalho pedagógico já desenvolvido pela escola e ampliando possibilidades de avanço dos estudantes no processo de Alfabetização e Letramento.

4.2.1 Ação 3 - Adoção de estratégias diferenciadas com foco na alfabetização e letramento

A Ação 3 deste PAE está voltada à adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas com foco na Alfabetização e no Letramento, considerando as dificuldades de aprendizagem identificadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola “Raízes do Futuro”. De acordo com a pesquisa, muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão textuais, demonstrando a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas cotidianas.

Além disso, as narrativas apontam desafios relacionados à realização de intervenções pedagógicas mais diversificadas e contextualizadas, capazes de atender aos diferentes níveis de aprendizagem presentes nas turmas. Nesse sentido, há a necessidade de se ampliar as estratégias metodológicas e de fortalecer momentos de estudo, reflexão e troca de experiências entre os docentes.

A presente ação propõe a implementação de um programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas para o processo de alfabetização e letramento, buscando contribuir para a qualificação do trabalho docente e a recomposição das aprendizagens. O desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo, logo requer espaços permanentes de estudo, planejamento, reflexão e construção coletiva de práticas pedagógicas.

A proposta prevê a realização de encontros formativos mensais, articulados às reuniões de módulo, com foco em temáticas relacionadas à alfabetização, ao letramento, à consciência fonológica, às estratégias de ensino da leitura e da escrita, à avaliação da aprendizagem e à elaboração de intervenções pedagógicas voltadas às dificuldades identificadas nas turmas. Além da dimensão teórica, os encontros

buscariam promover momentos de análise de práticas pedagógicas, estudo de casos, socialização de experiências e construção coletiva de estratégias didáticas, possibilitando maior integração entre os profissionais da escola.

Pretende-se, ainda, incentivar a utilização de metodologias mais dinâmicas, interativas e participativas, capazes de favorecer o protagonismo dos estudantes e de ampliar suas possibilidades de aprendizagem. A proposta busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e inclusivas – alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) – considerando as especificidades das turmas e as defasagens de aprendizagem identificadas na escola.

A implementação da ação poderia ocorrer ao longo de todo o ano letivo, com encontros mensais realizados durante a terceira reunião semanal de módulo II, nas dependências da própria escola, envolvendo professores dos anos iniciais, equipe gestora e especialistas pedagógicos. O programa seria desenvolvido prioritariamente com recursos internos da escola, prevendo a aquisição pontual de materiais pedagógicos ou cursos digitais e a realização de parcerias institucionais para oferta de oficinas, palestras e momentos formativos conduzidos por profissionais da área educacional.

Para viabilizar a execução da ação, prevê-se um investimento aproximado de R\$ 3.000,00, proveniente de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado à aquisição de materiais pedagógicos, apoio às atividades formativas e desenvolvimento das ações propostas, sem gerar custos adicionais significativos para a unidade escolar.

Com a implementação dessa ação, busca-se consolidar o trabalho pedagógico na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, desenvolver práticas pedagógicas mais qualificadas, contextualizadas e alinhadas à realidade escolar, além de ampliar a integração entre os profissionais. O Quadro 8, a seguir, sistematiza os principais elementos relacionados à implementação da ação proposta, evidenciando seus objetivos, estratégias, responsáveis, período de realização e recursos necessários para sua execução.

Quadro 8 – Ação 3: Adoção de estratégias diferenciadas com foco na alfabetização e letramento

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Implementação de um programa de formação continuada destinado aos docentes da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, com foco no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à Alfabetização e ao Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta contempla momentos de estudo, planejamento coletivo e atividades práticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, buscando fortalecer práticas pedagógicas mais contextualizadas, diversificadas e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam defasagens no processo de alfabetização, favorecendo a troca de experiências entre os professores e a construção coletiva de intervenções pedagógicas em consonância com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).
Justificativa (por quê?)	Os dados da pesquisa evidenciaram dificuldades no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, bem como desafios relacionados à diversificação das práticas pedagógicas e à realização de intervenções mais contextualizadas, tornando necessária a ampliação de estratégias metodológicas alinhadas às demandas reais da escola.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros formativos mensais, de preferência o 3º encontro de cada mês, articulados às reuniões de módulo.
Responsável (quem?)	Equipe gestora (direção e supervisão pedagógica).
Estratégia (como?)	Realização de encontros formativos centrados na prática pedagógica; estudos sobre alfabetização, letramento e consciência fonológica; análise de práticas pedagógicas; estudo de casos; troca de experiências entre docentes; construção coletiva de estratégias didáticas; utilização de metodologias diversificadas e alinhadas à BNCC e ao CRMG.
Custo (quanto?)	A ação será desenvolvida prioritariamente com recursos internos da escola, prevendo a aquisição pontual de materiais pedagógicos, cursos digitais e apoio à realização de oficinas, palestras e encontros formativos. Para viabilizar as atividades, prevê-se um

	investimento aproximado de R\$ 3.000,00, proveniente de recursos do PDDE.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.2.2 Ação 4 - Uso pedagógico dos dados educacionais

A quarta ação deste PAE envolve o uso pedagógico dos dados educacionais. Essa ação concentra-se nas práticas de acompanhamento sistemático da aprendizagem, no monitoramento e na avaliação contínua das ações pedagógicas, com o objetivo de fortalecer o acompanhamento das aprendizagens e de garantir maior efetividade às ações propostas pela escola. Um monitoramento qualificado requer a utilização de evidências concretas que orientem o planejamento e as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, propõe-se a implementação de instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, organizados de maneira contínua ao longo do ano letivo.

Inicialmente, serão aplicados protocolos de leitura e escrita no início de cada semestre, com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes. Os dados obtidos serão sistematizados em planilhas mensais, organizadas por turma, possibilitando uma visão detalhada do desenvolvimento dos alunos e subsidiando a tomada de decisões pedagógicas. Esse processo favorecerá a construção de práticas mais intencionais, monitoradas e alinhadas às necessidades identificadas.

A análise desses dados será realizada de forma coletiva, durante reuniões pedagógicas e de módulo, envolvendo a equipe gestora, o especialista pedagógico e os professores dos anos iniciais. Esse movimento busca identificar as principais dificuldades de aprendizagem e orientar o planejamento de intervenções pedagógicas mais assertivas e contextualizadas.

Além do diagnóstico inicial, a ação prevê um acompanhamento contínuo das aprendizagens, por meio da utilização de instrumentos formativos e da atualização periódica das planilhas. Esse monitoramento será discutido mensalmente, com destaque para a primeira reunião de módulo de cada mês, destinada à avaliação dos resultados, ao planejamento e ao replanejamento das ações pedagógicas, garantindo maior coerência e continuidade ao trabalho desenvolvido.

A ação será implementada no âmbito das salas de aula e das reuniões pedagógicas. Para sua execução, estima-se um custo anual aproximado de R\$1.000,00, destinado à elaboração e impressão de instrumentos avaliativos e à organização dos registros pedagógicos, podendo ser financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Espera-se que essa ação contribua para o fortalecimento da gestão pedagógica, por meio da consolidação de uma cultura de uso de dados no acompanhamento das aprendizagens. Como impacto, prevê-se a melhoria na identificação das dificuldades dos estudantes, a realização de intervenções mais eficazes e, conseqüentemente, avanços no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 9 – Ação 4: Uso pedagógico dos dados educacionais

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Implementação de um sistema de gestão pedagógica baseado no uso sistemático de dados educacionais, por meio da aplicação de avaliações diagnósticas e formativas, organização de protocolos de leitura e escrita e sistematização dos resultados em planilhas por turma.
Justificativa (por quê?)	A necessidade de qualificar o acompanhamento das aprendizagens, considerando as defasagens em leitura e escrita identificadas, demanda o uso de dados como suporte à tomada de decisão pedagógica, permitindo intervenções mais precisas e alinhadas às necessidades dos estudantes.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo, com aplicação de diagnósticos no início do processo e acompanhamento, com análise mensal dos dados nas reuniões de módulo (especialmente na primeira reunião de cada mês).
Responsável (quem?)	Equipe gestora (direção e supervisão pedagógica) e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Estratégia (como?)	Aplicação de instrumentos diagnósticos e formativos; protocolos de leitura e escrita, organização dos dados em planilhas por turma; realização de reuniões mensais para análise dos resultados; utilização dos dados para planejamento e replanejamento das ações pedagógicas; elaboração de relatórios de acompanhamento.
Custo (quanto?)	Baixo custo, utilizando recursos já disponíveis na escola, como materiais pedagógicos, impressões e ferramentas

	digitais (planilhas eletrônicas). Estima-se um custo anual aproximado de R\$1.000,00, podendo ser financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.3 EIXO 3 – FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

O terceiro eixo disposto neste PAE relaciona-se à gestão pedagógica desenvolvida na Escola “Raízes do Futuro”, considerando a importância do acompanhamento sistemático das ações escolares e do fortalecimento da articulação entre escola e famílias no processo de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados produzidos pela pesquisa revelaram que as dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento não estão associadas apenas às práticas pedagógicas em sala de aula, mas também à necessidade de fortalecimento dos processos de planejamento, monitoramento e acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. As explanações dos profissionais participantes também apontaram desafios relacionados à organização do trabalho coletivo, à continuidade das ações pedagógicas e à participação das famílias no acompanhamento das aprendizagens.

Nesse contexto, as ações propostas neste eixo buscam fortalecer a organização do trabalho pedagógico, ampliar o acompanhamento das aprendizagens e consolidar práticas de gestão pedagógicas mais colaborativas e articuladas às necessidades da escola. Além disso, pretende-se fortalecer a parceria entre escola e famílias, reconhecendo a importância dessa articulação para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

4.3.1 Ação 5 – Organização do trabalho pedagógico

A quinta ação do PAE volta-se à organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, com foco no fortalecimento do planejamento coletivo e na ampliação da articulação entre as práticas docentes desenvolvidas na escola. Sua proposição fundamenta-se nos

resultados da pesquisa, que revelaram a necessidade de fortalecer as ações pedagógicas e reduzir a fragmentação das práticas desenvolvidas entre as turmas.

Os dados analisados demonstraram que a heterogeneidade das turmas e as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita exigem um trabalho pedagógico mais integrado, colaborativo e alinhado às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, as narrativas dos profissionais da escola apontaram a importância da construção de espaços coletivos de planejamento, acompanhamento e troca de experiências entre os docentes, favorecendo maior coerência entre as práticas pedagógicas e os objetivos de aprendizagem definidos pela escola.

Diante desse contexto, a ação propõe a elaboração e implementação de um planejamento pedagógico articulado e sequencial entre as turmas dos anos iniciais, garantindo a continuidade e a progressão das aprendizagens. A construção de um percurso formativo comum, orientado por habilidades essenciais definidas coletivamente, contribui para assegurar maior coerência entre as práticas pedagógicas e favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes.

O Quadro 10, abaixo, apresenta essa ação estruturada, demonstrando a importância do planejamento coletivo como estratégia central para o alinhamento do trabalho docente. A proposta envolve a realização de encontros sistemáticos de planejamento nas reuniões de módulo para definir objetivos comuns, elaborar sequências didáticas compartilhadas e analisar o desenvolvimento das turmas.

A implementação da ação ocorrerá ao longo de todo o ano letivo, no âmbito das reuniões pedagógicas e do cotidiano das salas de aula. Serão adotadas estratégias de diferenciação pedagógica, como agrupamentos produtivos e atividades com níveis graduados de complexidade, de modo a atender às diferentes necessidades dos estudantes, sem perder de vista os objetivos comuns de aprendizagem.

Além disso, o acompanhamento sistemático das aprendizagens, articulado ao planejamento coletivo, permitirá ajustes contínuos nas práticas pedagógicas, fortalecendo a intencionalidade do ensino e a efetividade das intervenções realizadas. Essa dinâmica contribui para a consolidação de uma cultura de trabalho colaborativo na escola, na qual o compartilhamento de experiências e a corresponsabilização pelos resultados se tornam elementos centrais.

As ações serão desenvolvidas com a participação da equipe gestora e dos professores dos anos iniciais, utilizando os recursos já disponíveis na escola, o que implica baixo custo de implementação. Espera-se, assim, que essa ação contribua para a construção de práticas pedagógicas mais integradas, coerentes e alinhadas às demandas do processo de alfabetização e letramento, favorecendo a redução das desigualdades de aprendizagem entre as turmas e a melhoria do desempenho dos estudantes.

Quadro 10 – Ação 5: Organização do trabalho pedagógico

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Elaboração e implementação de um planejamento pedagógico articulado e sequencial entre as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no fortalecimento do trabalho coletivo, da continuidade das aprendizagens e da organização das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento.
Justificativa (por quê?)	A heterogeneidade das turmas e as defasagens nas habilidades de leitura e escrita exigem a construção de um trabalho pedagógico integrado, que assegure a progressão das aprendizagens e reduza a fragmentação das práticas docentes.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo, com momentos sistemáticos de planejamento coletivo nas reuniões de módulo e acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas.
Responsável (quem?)	Equipe gestora e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Estratégia (como?)	Definição de habilidades essenciais por ano de escolaridade; elaboração de sequências didáticas comuns; realização de planejamentos coletivos; utilização de estratégias de diferenciação pedagógica (agrupamentos produtivos, atividades graduadas); acompanhamento sistemático das aprendizagens; alinhamento das práticas entre as turmas.
Custo (quanto?)	Baixo custo, utilizando recursos já disponíveis na escola, como materiais pedagógicos, estima-se um custo anual aproximado de R\$1.000,00, podendo ser financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). financeiro significativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.3.2 Ação 6 – Articulação com as famílias no acompanhamento da aprendizagem

Por fim, a sexta e última ação deste Plano de Ação Educacional está direcionada à articulação entre escola e famílias para consolidar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Sua proposição fundamenta-se nos resultados da pesquisa, que expressaram que, embora a participação familiar esteja presente, muitas vezes ocorre sem orientações claras sobre como apoiar o processo de aprendizagem de forma efetiva. Nesse sentido, a aproximação entre escola e família configura-se como uma estratégia essencial para ampliar as possibilidades de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento dos estudantes, sem que isso implique responsabilização das famílias.

A seguir, no Quadro 11, é apresentada essa ação, destacando a realização de encontros mensais com os responsáveis, ao final de cada mês, durante as reuniões de módulo II, como principal estratégia de integração. Nesses momentos, a escola promoverá a socialização das ações pedagógicas desenvolvidas, a apresentação dos avanços dos estudantes e a orientação sobre práticas que podem ser realizadas no ambiente doméstico para apoiar a aprendizagem.

Além disso, a ação entrevê a elaboração de materiais informativos, como cartilhas e cronogramas, com orientações acessíveis às famílias, bem como o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita para além dos muros da escola, envolvendo a comunidade em práticas de letramento em contextos sociais reais. Essas iniciativas visam ampliar o contato dos estudantes com a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que fortalecem o vínculo entre escola e comunidade.

A implementação ocorrerá ao longo de todo o ano letivo, unindo equipe gestora, professores e famílias, com a utilização de recursos já disponíveis na escola, o que implicaria uma execução barata. Espera-se que essa ação contribua para o fortalecimento da relação entre escola e família, ampliando o engajamento dos responsáveis no processo educativo e favorecendo a continuidade das aprendizagens para além do espaço escolar. Como impacto, presume-se a melhoria no

acompanhamento dos estudantes e o avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para a superação das dificuldades identificadas no contexto da escola.

Quadro 11 – Ação 6: Articulação com as famílias no acompanhamento da aprendizagem

Elemento	Descrição
Ação (o quê?)	Fortalecimento da articulação entre escola, famílias e comunidade escolar, por meio de encontros mensais, ações de orientação e desenvolvimento de projetos de leitura e escrita para além dos muros da escola.
Justificativa (por quê?)	A pesquisa evidenciou que, embora haja participação das famílias, essa nem sempre ocorre de forma orientada, o que limita o apoio às aprendizagens dos estudantes, especialmente no processo de alfabetização e letramento.
Tempo (quando?)	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros mensais ao final de cada mês, durante as reuniões de módulo, e realização contínua de projetos na comunidade.
Responsável (quem?)	Equipe gestora, professores e participação das famílias e comunidade escolar.
Estratégia (como?)	Realização de reuniões mensais com os responsáveis para apresentação das ações pedagógicas e dos avanços dos estudantes; orientação sobre como apoiar a aprendizagem em casa; elaboração de materiais informativos (cartilhas e cronogramas); desenvolvimento de projetos de leitura e escrita em espaços comunitários; promoção de rodas de leitura e atividades de letramento fora do ambiente escolar.
Custo (quanto?)	Baixo custo, utilizando recursos já disponíveis na escola, como materiais pedagógicos e com possíveis gastos pontuais com impressão de materiais informativos. Estima-se um custo anual aproximado de R\$1.000,00, podendo ser financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Desse modo, o conjunto de ações proposto neste Plano de Ação Educacional comprova que o enfrentamento das defasagens relacionadas à alfabetização e ao letramento exige intervenções articuladas, contínuas e fundamentadas nas

necessidades identificadas no contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”. Os três eixos estruturantes – defasagem na alfabetização e letramento, práticas pedagógicas e gestão pedagógica – demonstram a importância da integração entre acompanhamento das aprendizagens, fortalecimento das práticas docentes e organização de uma gestão pedagógica como elementos centrais para a melhoria do processo educativo.

Nesse sentido, espera-se que este PAE fortaleça a recomposição das aprendizagens, amplie o acompanhamento pedagógico dos estudantes e qualifique as práticas docentes, consolidando uma cultura de planejamento, monitoramento e trabalho colaborativo na gestão escolar. O objetivo principal é contribuir para o avanço das habilidades de leitura e escrita dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do exposto, o capítulo seguinte apresenta as considerações finais deste estudo, retomando os principais resultados da pesquisa, as contribuições do Plano de Ação Educacional e suas implicações para o campo da Gestão e Avaliação da Educação Pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a Escola Estadual “Raízes do Futuro”, situada na Zona da Mata Mineira, enfrenta a defasagem escolar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os desafios encontrados e as estratégias adotadas pela instituição. A investigação partiu da seguinte questão norteadora: “Como a Escola Estadual ‘Raízes do Futuro’, situada na Zona da Mata Mineira, compreende e enfrenta a defasagem escolar no contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”

A partir da análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, foi possível compreender que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, identificadas no contexto escolar, ultrapassam o domínio do sistema de escrita alfabética, envolvendo também limitações na compreensão textual, na interpretação e no uso social da leitura e da escrita. Os resultados comprovaram que essas dificuldades estão relacionadas a diferentes fatores presentes no cotidiano escolar, como a heterogeneidade das turmas, as lacunas de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar dos estudantes, a necessidade de fortalecimento do acompanhamento sistemático das aprendizagens e os desafios relacionados à organização do trabalho de uma gestão pedagógica.

Além disso, os dados e as narrativas emitidas pelos profissionais da escola demonstraram que fatores sociais, institucionais e pedagógicos também influenciam diretamente o processo de alfabetização e letramento, especialmente após os impactos provocados pelo período pandêmico, que intensificou essas defasagens de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, aspectos relacionados ao tempo pedagógico, às condições de trabalho docente, à necessidade de planejamento coletivo e articulação entre escola e famílias mostraram-se relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

Diante disso, a pesquisa permitiu responder à questão norteadora acima mencionada, ao demonstrar que a escola “Raízes do Futuro” busca enfrentar a defasagem escolar por meio de diferentes estratégias pedagógicas e de gestão – como o acompanhamento das aprendizagens, a realização de intervenções pedagógicas, o fortalecimento do planejamento coletivo, a utilização de avaliações

diagnósticas e a implementação de ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Entretanto, os dados também exprimem a necessidade de consolidar ações mais sistemáticas, contínuas e articuladas, capazes de fortalecer o processo de alfabetização e letramento dos estudantes de forma mais efetiva.

Os objetivos específicos propostos também foram alcançados, uma vez que foi possível: I. identificar e descrever as principais ações e estratégias pedagógicas e de gestão desenvolvidas pela escola no processo de alfabetização e letramento; II. analisar o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes, considerando as relações entre práticas pedagógicas, ações de gestão e resultados de aprendizagem; III. e elaborar um Plano de Ação Educacional voltado ao fortalecimento da gestão pedagógica, ao aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento e à redução das defasagens escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional organizado em três eixos estruturantes: diminuição da defasagem na alfabetização e letramento; aprimoramento das práticas pedagógicas; e fortalecimento da gestão pedagógica. As ações propostas buscaram responder às necessidades identificadas no contexto da Escola Estadual “Raízes do Futuro”, contemplando estratégias de recomposição das aprendizagens, acompanhamento contínuo dos estudantes, fortalecimento das práticas pedagógicas, organização do trabalho coletivo e ampliação da articulação entre escola e famílias.

Dessa forma, o estudo reforça que o enfrentamento das defasagens em leitura e escrita exige ações integradas e articuladas entre gestão pedagógica, práticas docentes e acompanhamento das aprendizagens. Evidencia-se, portanto, a importância de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes, bem como da consolidação de uma cultura de planejamento, monitoramento e trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Entretanto, reconhecem-se algumas limitações da pesquisa, especialmente por se tratar de um estudo realizado em uma única unidade escolar e pela não implementação longitudinal das ações propostas no Plano de Ação Educacional, o que impossibilita a análise de seus impactos em longo prazo. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras possam acompanhar a execução de ações interventivas em diferentes contextos escolares, ampliando as discussões sobre alfabetização, letramento, gestão pedagógica e recomposição das aprendizagens.

Por fim, reafirma-se que a superação das defasagens relacionadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio complexo, que demanda o compromisso coletivo dos profissionais da escola, o fortalecimento da gestão pedagógica e a garantia de condições institucionais adequadas ao desenvolvimento das aprendizagens. À luz de Paulo Freire (1996), compreende-se a escola como um espaço vivo, histórico e em permanente construção, no qual os sujeitos aprendem em diálogo com sua realidade social, cultural e histórica.

Nessa perspectiva, enfrentar as dificuldades de aprendizagem implica reconhecer os estudantes como sujeitos de saberes e experiências, inseridos em contextos diversos, o que exige práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e intencionalmente planejadas. Assim, a alfabetização e o letramento ultrapassam a dimensão técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, configurando-se como processos fundamentais para a participação social, o exercício da cidadania e a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, este estudo possa contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão educacional não apenas na Escola Estadual “Raízes do Futuro”, mas também em outras escolas públicas que enfrentam desafios semelhantes relacionados à alfabetização e ao letramento. Assim, este trabalho contribui para o avanço das discussões no campo da Gestão e Avaliação da Educação Pública, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): documentos de referência: versão preliminar**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/provabrazil_matriz.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador de complexidade de gestão da escola**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-ana-2016-2013-panorama-do-brasil-e-dos-estados>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do Saeb 2021: volume 1**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: documento orientador**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 367, de 12 de setembro de 2024. **Dispõe sobre orientações para a avaliação externa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/a076d9d2-b5b1-40cb-b37f-a6028f7afeb8/content>. Acesso em: 14 abr. 2026.

CAETANO, Luciana Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. ComCiência, n. 120, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Alfabetização: métodos e práticas**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2010a.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Educação e avaliação: contribuições para a qualidade e a equidade do ensino. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Avaliação e políticas públicas de educação**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 51–74.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Os desafios da qualidade da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 266-279, 2010c.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: conceitos, história e caminhos**. Cadernos de Pesquisa, n. 137, 2009.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **Criança Mais Alfabetizada: relatório de resultados 2025**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2025. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

ESCOLA ESTADUAL “RAÍZES DO FUTURO”. **Projeto Político-Pedagógico**. 2024. Documento interno.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 26. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FUNDEP et al. **Plano Diretor Participativo do Município da Zona da Mata**. Belo Horizonte: FUNDEP, 2006.

GATTI, Bernardete et al. **Formação de professores no Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2019.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1995b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, Ana Lúcia. **Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. BPAE**, v. 36, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.357, de 19 de agosto de 2009. **Dispõe sobre a cooperação técnica e financeira entre o Estado e os Municípios na oferta da educação básica**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/18609/2009/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 1.706, de 29 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas de Tempo Integral no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2011. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.197, de 26 de setembro de 2013. **Estabelece normas para a organização curricular e o funcionamento da jornada escolar nas Escolas de Tempo Integral da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3.435, de 2017: Plano de Atendimento Escolar (PAE)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3435-17-r.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Educação em tempo integral será ampliada para mais 238 escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-em-tempo-integral-sera-ampliada-para-mais-238-escolas-da-rede-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **IDEB em Minas mantém índice histórico do ensino médio e cresce nos anos finais do fundamental**. 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/ideb-em-minas-mantem-indice-historico-do-ensino-medio-e-cresce-nos-anos-finais-do-fundamental>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. SEE. Guia GIDE. 2022. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE): guia de orientação**. 2022. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Gestão da Aprendizagem: documento orientador do PRA**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Nota Técnica nº 05/2023**. 2023. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/dados-abertos/participa%C3%A7%C3%A3o-e-desempenho>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Comunicação nº 06/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/comunicados-publicados-em-06022024>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Curso CNCA: o Ensino Fundamental de Anos Iniciais no Currículo Referência de Minas Gerais**. 2025. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas/605-cnca-o-ensino-fundamental-de-anos-iniciais-no-curriculo-referencia-de-minas-gerais-inscricoes>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAS GERAIS. SEE. **Resolução nº 5.210, de 2025**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral. Retratos da Escola**, 2012.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democratização da educação**. São Paulo: Cortez, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SCHIEBEL, Elaine; PINTO, Mário. **Alfabetização e letramento**. *Educação & Sociedade*, 2020.

SOARES, José Francisco. **Qualidade da educação: uma nova dimensão da desigualdade?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 497-508, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: sentidos e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004a.

SOARES, Magda. **A linguagem escrita: a formação do leitor e do escritor**. São Paulo: Cortez, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2004c.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **COVID-19: impacto na educação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/8cddce22-18e2-428b-b6ac-9ecdb784494a/UNESCO.%20COVID-19:%20impacto%20na%20educacao.%20Paris:%20UNESCO,%202020>. Acesso em: 19 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOGEL, I. **Review of the use of Theory of Change**. London: DFID, 2012.

WEISS, Carol H. Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In: CONNELL, J. P.; KUBISCH, A. C.; SCHORR, L. B.; WEISS, C. H. (org.). **New approaches to evaluating community initiatives: concepts, methods and contexts**. Washington, DC: The Aspen Institute, 1995. p. 65-92.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Equipe Gestora/Direção

A. Trajetória e Visão

1. Para começarmos, conte um pouco sobre sua trajetória na educação

B. Alfabetização e Defasagem

2. Qual é a sua visão sobre o papel da alfabetização no desenvolvimento dos alunos da sua escola?
3. Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos no processo de alfabetização, especialmente aqueles com defasagem de aprendizagem?
4. Você tem conhecimento se a escola possui programas ou ações específicas para apoiar alunos com dificuldades ou defasagem na leitura e escrita?

C. Recursos, Formação e Suporte

5. Como você avalia os recursos e a infraestrutura disponíveis na escola para apoiar o processo de alfabetização?
6. A escola oferece formações continuadas específicas para os professores que trabalham com alfabetização? Se positivo, como essas formações são planejadas?
7. De que maneira a gestão apoia os professores que encontram dificuldades para alfabetizar seus alunos?

D. Avaliação e Planejamento

8. A escola utiliza algum sistema de acompanhamento para monitorar o progresso dos alunos na alfabetização? Como esse acompanhamento é feito?
9. Como os resultados das avaliações externas influenciam o planejamento pedagógico e as ações voltadas para alfabetização?

E. Perspectivas e Inovações

10. Quais as perspectivas para melhorar o processo de alfabetização dos alunos?
11. A escola tem discutido ou implementado novas metodologias ou tecnologias para aprimorar o ensino de leitura e escrita? Quais seriam essas inovações?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Especialista (Supervisor) Pedagógico

A. Trajetória e Visão

1. Poderia compartilhar um pouco sobre sua trajetória profissional e como ela contribuiu para sua compreensão sobre alfabetização e defasagem de aprendizagem?

B. Alfabetização e Defasagem

2. Como você avalia o impacto da alfabetização no desenvolvimento global dos estudantes?

3. Quais são os principais desafios que os professores enfrentam na alfabetização dos alunos, especialmente daqueles com defasagem?

4. Você tem conhecimento se a escola ou rede adota algum programa ou estratégia específica para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita?

C. Formação e Apoio aos Professores

5. Você considera que os professores estão devidamente preparados para atuar com alunos em diferentes níveis de alfabetização?

6. Quais estratégias de apoio ou capacitação contínua você acredita serem essenciais para fortalecer o trabalho docente com alfabetização?

7. Como o trabalho de acompanhamento pedagógico contribui para melhorar as práticas de ensino da leitura e escrita?

D. Avaliação e Monitoramento

8. Existem indicadores ou ferramentas que são utilizados para acompanhar o desenvolvimento dos alunos em leitura e escrita? Quais são?

9. De que forma os resultados de avaliações externas são utilizados para o desenvolvimento do trabalho de acompanhamento pedagógico e o apoio aos professores na alfabetização?

E. Perspectivas e Inovações

10. Quais mudanças ou inovações você considera necessárias para melhorar o processo de alfabetização e redução da defasagem de aprendizagem?

11. Como você vê o futuro da alfabetização nas escolas da rede?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Professores

A. Trajetória e Prática Docente

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória como professor e como ela influenciou sua prática em relação à alfabetização.

B. Alfabetização e Defasagem

- 2. Como você entende os conceitos de alfabetização na sua prática pedagógica?
- 3. Quais são os principais desafios que você encontra ao trabalhar com alunos que apresentam dificuldades ou defasagem em leitura e escrita?
- 4. A escola oferece algum tipo de apoio para trabalhar com alunos que apresentam defasagem na alfabetização?

C. Metodologias e Recursos

- 5. Quais metodologias ou estratégias você utiliza para alfabetizar seus alunos, especialmente aqueles com mais dificuldades?
- 6. Quais recursos ou materiais pedagógicos você utiliza para o ensino da leitura e escrita? Você considera esses recursos adequados?

D. Formação e Suporte

- 7. Você já participou de formações específicas sobre alfabetização? Elas contribuíram para sua prática?
- 8. Que tipo de formação ou apoio você considera essencial para melhorar seu trabalho com alfabetização?

E. Avaliação e Acompanhamento

- 9. Como você acompanha o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos ao longo do ano? Quais instrumentos utiliza?
- 10. Os resultados de avaliações externas influenciam sua prática pedagógica? Como?

F. Perspectivas e Melhorias

- 11. O que poderia ser feito para melhorar o ensino de leitura e escrita na sua escola?
- 12. Como você vê o futuro da alfabetização na sua escola e na rede?