

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

Isabel Cristina Corrêa Oliveira

O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG.

Juiz de Fora
2025

Isabel Cristina Corrêa Oliveira

O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG.

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

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Miriam Raquel Piazzzi Machado

Juiz de Fora

2025

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

Corrêa Oliveira, Isabel Cristina.

O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG. / Isabel Cristina Corrêa Oliveira. – 2025.

180 f. : il.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação docente. 4. Planejamento pedagógico. I. Piazzzi Machado, Miriam Raquel, orient. II. Título.

Isabel Cristina Corrêa Oliveira

O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG.

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

Aprovada em 02 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Miriam Raquel Piazzzi Machado - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Alesandra Maia Lima Alves
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal Minas Gerais

Juiz de Fora, 26/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAM RAQUEL PIAZZI**

MACHADO, Usuário Externo, em 03/09/2025, às 23:24, 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 **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário**

Externo, em 04/09/2025, às 09:15, 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 **Alesandra Maia Lima Alves, Professor(a)**,

em 04/09/2025, às 13:29, 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 **2578439** e o código CRC **2335B283**.

Dedico esse trabalho aos que caminharam
comigo que com amor, força e saber
transformaram sonhos em conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo, companheiro de vida e de sonhos, que segurou minha mão quando o caminho parecia pesado e me lembrou que eu era capaz. Obrigada por cuidar com tanto amor dos nossos filhos nos dias em que precisei estar ausente e por ser esse pai incrível que não apenas esteve presente, mas se fez porto seguro para todos nós.

Aos meus filhos, Benício e Lucca, que aprenderam a dividir a mamãe com livros, artigos e telas. Sei que houve dias em que o colo demorou e a atenção foi interrompida, mas cada sorriso e abraço de vocês foi como um sopro de força que me impulsionava a seguir. Esta vitória também é de vocês, meus pequenos grandes amores.

À minha querida amiga Cidinha, que foi farol e abrigo durante todo o percurso. Você me deu sugestões, revisou textos, me ouviu nos momentos de dúvida e me levantou quando o cansaço tentou me parar. Sem você, este trabalho não teria chegado ao fim e nem eu teria chegado inteira até aqui.

À Secretaria Municipal de Educação de Ubá, que abriu as portas para que este sonho se tornasse realidade, permitindo-me viver a experiência de me tornar mestre e de realizar esta pesquisa que tanto me marcou.

Às minhas professoras Mayanna e Lethycia, que me ajudaram a ver além do óbvio. Cada apontamento, cada contribuição e cada troca com vocês foi como uma janela aberta para novas possibilidades. Sou profundamente grata pela generosidade e pelo olhar atento.

À minha orientadora Mirian, por acreditar no meu potencial e por me oferecer devolutivas rápidas e ricas em detalhes, sempre com apontamentos precisos e palavras de incentivo que fizeram toda a diferença.

Agradeço também às professoras e supervisoras que generosamente compartilharam suas experiências, saberes e vivências, trazendo contribuições valiosas para este trabalho.

A toda equipe do PPGP, que trabalhou com empenho para que eu pudesse trilhar este caminho. Levarei comigo a marca de cada gesto, de cada apoio, de cada oportunidade que recebi.

Este trabalho é feito de palavras, mas também de pessoas. E a todas elas, ofereço minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tem como foco o planejamento pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME/Ubá) e o desafio de garantir a alfabetização de todos os estudantes até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (EF). A questão que orienta este estudo é: **como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF?** O objetivo geral é investigar a eficácia desse planejamento no processo de alfabetização e letramento, a fim de propor, ao final, melhorias que fortaleçam as ações da rede. Os objetivos específicos compreendem: descrever como é realizado o planejamento e seu monitoramento pela SME; analisar como os professores se apropriam desse material no cotidiano escolar; e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que contribua para o aprimoramento das estratégias adotadas. A justificativa da pesquisa está ancorada em dados preocupantes: segundo a Avaliação de Fluência de 2022, cerca de 65% dos alunos do 2º ano não atingiram as habilidades mínimas de leitura. Esse cenário é corroborado por avaliações como a ANA e o PROALFA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ampla pesquisa documental, tendo a roda de conversa como instrumento de coleta de dados, envolvendo professores alfabetizadores e supervisores pedagógicos de duas escolas da rede municipal. A análise foi embasada por autores que discutem a alfabetização em uma perspectiva discursiva e sociocultural, como Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2004, 2010), Mortatti (2008) e Smolka (1988), e por estudos sobre planejamento, saberes docentes e formação, como Libâneo (1994), Pimenta (1997), Tardif (2002), Gatti (2008), Luck (2009), Padilha (2001) e Fusari (1990). A análise dos dados permitiu identificar fragilidades na apropriação do planejamento pelos docentes, bem como lacunas na forma como esse processo é conduzido e acompanhado pela SME. Os principais achados revelam que, apesar dos esforços da equipe técnica, o planejamento ainda carece de maior sistematização, acompanhamento e articulação com a prática docente. O Plano de Ação Educacional proposto tem como foco a institucionalização do tempo de planejamento, a valorização da escuta docente e o fortalecimento da formação

continuada articulada com a prática. Assim, este estudo contribui com subsídios concretos para a melhoria da política pública local de alfabetização, podendo gerar impactos significativos nos índices de aprendizagem, caso suas propostas sejam efetivamente implementadas.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; formação docente; planejamento pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), focuses on the pedagogical planning carried out by the Municipal Department of Education of Ubá (SME/Ubá) and the challenge of ensuring literacy for all students by the end of the 2nd year of Elementary School (EF). The guiding research question is: how can the pedagogical planning developed by the network contribute to achieving the goal of literacy for all students by the end of the 2nd year of EF? The general objective is to investigate the effectiveness of this planning in the literacy process, aiming to propose improvements that strengthen the network's actions. The specific objectives include: describing how planning and its monitoring are carried out by the SME; analyzing how teachers appropriate this material in their daily classroom practices; and proposing an Educational Action Plan (PAE) to enhance the strategies adopted. The justification for the research is grounded in concerning data: according to the 2022 Fluency Assessment, approximately 65% of 2nd-year students did not achieve minimum reading skills. This scenario is corroborated by evaluations such as ANA and PROALFA. This is a qualitative study with extensive document analysis, using focus group discussions as a data collection instrument, involving literacy teachers and pedagogical supervisors from two municipal schools. The analysis was based on authors who discuss literacy from a discursive and sociocultural perspective, such as Ferreiro and Teberosky (1986), Soares (2004, 2010), Mortatti (2008), and Smolka (1988), as well as studies on planning, teacher knowledge, and professional development, including Libâneo (1994), Pimenta (1997), Tardif (2002), Gatti (2008), Luck (2009), Padilha (2001), and Fusari (1990). The data analysis identified weaknesses in teachers' appropriation of the planning and gaps in how this process is conducted and monitored by the SME. The main findings reveal that, despite the efforts of the technical team, the planning still lacks greater systematization, follow-up, and alignment with classroom practice. The proposed Educational Action Plan focuses on institutionalizing planning time, valuing teacher input, and strengthening ongoing professional development linked to practice. Therefore, this study provides concrete contributions to improving the local

public literacy policy, potentially generating significant impacts on learning outcomes if its proposals are effectively implemented.

Keywords: literacy; reading and writing skills; teacher education; pedagogical planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	-	Programas para o fortalecimento da alfabetização no Brasil (2001 - 2023)	25
Figura 02	-	Nível de proficiência em Leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)	33
Figura 03	-	Localização do município de Ubá.....	49
Figura 04	-	Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME/Ubá.....	55
Figura 05	-	Setor de Divisão de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ubá - MG	57
Figura 06	-	Parte inicial do Planejamento de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental- 4º bimestre do ano de 2024.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	- Proficiências médias de Língua Portuguesa dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de Minas Gerais e SRE/Ubá.....	46
Tabela 02	- Ranking IDHM - 2010.....	50
Tabela 03	- Quantidade de escolas de Educação Básica (0 a 15 anos) em Ubá - 2012 e 2022.....	51
Tabela 04	- Quantidade de matrículas em escolas municipais de Ubá da população de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2022).....	51
Tabela 05	- Quantitativo de escolas por etapa de ensino ofertada.....	53
Tabela 06	- Histórico de evolução do número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2012 a 2022.....	54
Tabela 07	- Escolas que apresentaram altos índices de alunos do 2º ano do EF no nível Baixo na Avaliação Diagnóstica 2022.....	70
Tabela 08	- Resultados dos alunos do 2º ano do EF na Diagnóstica do Nível da Escrita - 2022.....	71
Tabela 09	- Resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à Fluência de leitura - 2022.....	74
Tabela 10	- Comparativo de resultados das Avaliações Formativas 2022 em Língua Portuguesa.....	75
Tabela 11	- Percentual de estudantes do 2º ano do EF no nível baixo na 3ª Avaliação Formativa – novembro/2022 em Língua Portuguesa.....	76
Tabela 12	- Resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à Fluência de leitura - 2024.....	80
Tabela 13	- Percentual de estudantes do 2º ano do EF no nível pré leitor na Avaliação de fluência - março/2024.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Descrição das hipóteses da escrita.....	68
Quadro 02	- Descrição dos níveis de leitura e tipos de leitor	73
Quadro 03	- Participantes da roda de conversa.....	107
Quadro 04	- Formação e modalidade do curso dos participantes da pesquisa....	108
Quadro 05	- Tempo de atuação em turmas de alfabetização.....	111
Quadro 06	- Principais problemas identificados por eixo de análise.....	134
Quadro 07	- Ações propositivas para o Programa Municipal de Fortalecimento da Alfabetização.....	136
Quadro 08	- Descrição da ação 01- Plano de ação de reforço escolar	138
Quadro 09	- Descrição da ação 02 - Implantação de sistema digital de gestão de aprendizagem.....	142
Quadro 10	- Descrição da ação 03- Reestruturação do plano de ensino.....	144
Quadro 11	- Divisão da jornada de trabalho semanal das professoras do EF.....	149
Quadro 12	- Descrição da ação 04- Implementação do horário extraclasse.....	150
Quadro 13	- Descrição da ação 05 - Formação continuada.....	153
Quadro 14	- Cronograma anual de formação contínua.....	154
Quadro 15	- Descrição da ação 05- Valorização dos professores alfabetizadores.....	159
Quadro 16	- Critérios para a concessão da ajuda de custo.....	161
Quadro 17	- Quantitativo de turmas de 1º e 2º anos na rede municipal de educação de Ubá – MG em 2025.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	- Resultados dos estudantes brasileiros em Leitura na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas edições de 2014 e 2016.....	35
Gráfico 02	- Comparativo de resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à fluência de leitura - 2022 - 2024.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CFD	Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEIA	Lastro Educacional de Incentivo à Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
NUPSE	Núcleo de Assistência Psicossocial Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PL	Pró-Letramento
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRA	Plano de Recomposição da Aprendizagem

PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SME/Ubá	Secretaria Municipal de Educação de Ubá
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ALFABETIZAÇÃO, PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E POLÍTICAS PÚBLICAS	21
2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO ARTICULANDO COM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	21
2.2 POLÍTICAS ESTADUAIS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS.....	42
2.3 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ.....	48
2.3.1 A Secretaria Municipal de Educação de Ubá	52
3 DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
3.1 DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	85
3.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	93
3.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	97
3.4 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	101
3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.....	106
3.5.1 Perfil dos professores e supervisores: formação acadêmica e profissional	107
3.5.2 Compreensão sobre a alfabetização e idade certa para alfabetizar .	114
3.5.3 Planejamento pedagógico	120
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FORTALECIMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL	133
4.1 REFORÇO ESCOLAR.....	137
4.2 SISTEMA DIGITAL DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM.....	140
4.3 REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE ENSINO.....	143

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO HORÁRIO EXTRACLASSE.....	148
4.5 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EQUIPE TÉCNICA DA SME.....	152
4.6 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXO A - DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PADRÕES DE DESEMPENHO.....	170
APÊNDICE A – CONVITE PARA RODA DE CONVERSA.....	172
APÊNDICE B – QUESTIONAMENTO INICIAIS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA.....	174
APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS DA RODA DE CONVERSA.....	176

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem, a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos e sua participação ativa na sociedade. Ao proporcionar as ferramentas necessárias para a cidadania, a alfabetização permite não apenas a aquisição de conhecimento em diversas áreas, mas também capacita os indivíduos a compreenderem e interagirem com o mundo ao seu redor.

Smolka (2003) argumenta que a alfabetização vai além da simples decodificação de símbolos escritos, situando-se no contexto das práticas sociais e das interações discursivas. Ela afirma que "alfabetização é um processo de apropriação e uso das práticas sociais da leitura e da escrita, através do qual as crianças constroem conhecimentos e significados" (Smolka, 2003, p. 27).

Nesse sentido, também acreditamos que a alfabetização é um processo no qual as crianças se apropriam e utilizam as práticas sociais de leitura e escrita para construir conhecimento e significado. É importante envolver os alunos em contextos significativos, onde a linguagem escrita desempenha um papel real e concreto, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização precisa ser vista nesse contexto, para que os alunos não tenham apenas sucesso acadêmico, mas que também possamos formar cidadãos críticos, participativos e capazes de exercer plenamente seus direitos e deveres, contribuindo para uma sociedade mais justa e equânime.

Portanto, para que alcancemos resultados satisfatórios em alfabetização, faz-se necessário um planejamento pedagógico cuidadoso e intencional, pois esse é fundamental para garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam eficazes, permitindo que a alfabetização transcenda a mera decodificação de símbolos e se torne uma prática social significativa, como destacado por Smolka (2003).

Nesse sentido, o presente estudo analisa o planejamento pedagógico elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME/Ubá), buscando avaliar as contribuições e desafios para garantir a alfabetização de todos os alunos até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (EF).

A justificativa para tal escolha é decorrente das inquietações nascidas a partir do meu¹ olhar como professora e supervisora pedagógica com mais de 15 anos de experiência na área educacional, sendo a maior parte desse período destinados à alfabetização.

Acompanhar o momento em que a criança se apropria da linguagem escrita, suas primeiras leituras, suas hipóteses sobre a escrita e os sentidos que atribui às palavras, sempre foi, para mim, uma experiência potente e transformadora. Essa paixão orientou minhas escolhas profissionais ao longo dos anos e fortaleceu meu compromisso em contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos em processo de alfabetização.

Reconheço, contudo, que os desafios são muitos: mudanças frequentes nas legislações educacionais, a oscilação entre métodos e abordagens, as turmas numerosas e heterogêneas, além das pressões por resultados imediatos. Esses fatores tornam ainda mais urgente a reflexão sobre o planejamento pedagógico, compreendido aqui como instrumento para garantir o direito à alfabetização com qualidade e equidade. É esse envolvimento que impulsiona a escrita desta dissertação, na expectativa de que os resultados possam favorecer reflexões e avanços concretos no cotidiano das escolas.

Essas reflexões também são atravessadas pela minha trajetória profissional e pelas vivências acumuladas ao longo dos anos. Tenho formação em Normal Superior e pós-graduação em Psicopedagogia, Supervisão, Inspeção e Orientação Escolar. De 2007 até 2020, trabalhei como professora regente em salas de alfabetização. Além da docência, de 2016 a 2021, atuei como Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais em escolas municipais. No ano de 2021, fui convidada para integrar a equipe técnica pedagógica do EF na SME/Ubá. Essa equipe é composta por 10 integrantes concursados, sendo 05 supervisores pedagógicos, 04 professores e 1 gerente de divisão de apoio pedagógico. Cada componente atende um ano escolar, iniciando-se na educação infantil, passando pelo EF anos iniciais/finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um componente específico para Programas Literários. Uma das principais atividades dessa equipe é elaborar o planejamento pedagógico que é aplicado nas escolas, sendo que cada integrante é responsável por um ano escolar. Minha função dentro desse macroprocesso é

¹ Quando a pesquisadora estiver falando de sua prática específica, o texto estará redigido em 1ª pessoa do singular. No restante do texto, usa-se a 3ª pessoa.

elaborar o planejamento, bem como as orientações e direcionamentos pedagógicos para os 1º anos do EF para as escolas da rede.

Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é investigar a eficácia desse planejamento no processo de alfabetização e letramento, a fim de propor, ao final, melhorias que fortaleçam as ações da rede, pois há evidências apresentadas em avaliações externas e internas de que algumas escolas municipais possuem números altos de alunos do 1º e 2º ano do EF no nível baixo.

Em relação à leitura, há indícios que a grande maioria, ou seja, 65% dos estudantes do 2º ano, ainda se encontram no nível pré-leitor, portanto, não desenvolveram as habilidades mínimas de leitura esperadas para a idade, conforme dados da Avaliação de fluência do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Quanto à qualidade da educação em Língua Portuguesa no município, ela está abaixo da média regional, conforme comparação dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) nos anos de 2018 a 2022. Quanto ao planejamento, a rede municipal não possui um momento de planejamento coletivo entre os docentes, impossibilitando a troca de experiências entre eles.

A aquisição das competências necessárias para leitura e escrita durante o período de alfabetização pode influenciar para o sucesso do estudante ao longo de toda a trajetória escolar. Quando o aluno não adquire essas habilidades na idade apropriada, ele pode enfrentar desafios ao longo de sua vida escolar.

Nesse sentido, é importante entender que o planejamento pedagógico desempenha um papel importante nesse processo, pois é por meio dele que educadores podem estruturar estratégias e abordagens eficazes para promover a alfabetização e o letramento das crianças.

Mas afinal, o que compreendemos sobre alfabetização?

Historicamente, a alfabetização tem sido um tema central nas discussões sobre as políticas educacionais do país. Nas décadas recentes, foram estabelecidos instrumentos legais e diretrizes com o objetivo de garantir o acesso à educação, o desenvolvimento integral dos indivíduos e a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação profissional, conforme estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988.

Em consonância com essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelece que, a alfabetização plena dos estudantes para a garantia de seu progresso profissional e acadêmico são objetivos da educação básica. O Plano

Nacional de Educação (PNE) define, em sua meta 5, que a alfabetização de todas as crianças deve acontecer, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (PNE, 2014). No entanto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Portaria nº 1570/2017, foi apresentada uma nova prerrogativa no que tange à alfabetização, sinalizando que “a ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF deve ter o foco na alfabetização” (Brasil, 2018, p.59).

Recentemente, o Decreto Federal nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada corroborando com a BNCC em seu artigo 5º, inciso I onde define a implementação de políticas para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, torna-se relevante destacar o conceito de alfabetização plena, que ultrapassa a mera aquisição do sistema de escrita alfabética e da capacidade de codificação e decodificação. Trata-se de assegurar que o estudante não apenas aprenda a ler e escrever, mas que desenvolva fluência, compreensão leitora e competência para utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

A alfabetização plena, portanto, envolve a apropriação efetiva da linguagem escrita como ferramenta de inserção crítica no mundo, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o exercício da cidadania. Esse entendimento reforça a importância de políticas públicas consistentes, que garantam não só o acesso ao processo de alfabetização, mas também a consolidação de aprendizagens significativas nos anos iniciais da escolarização.

Portanto, para garantir esse direito, é preciso que se faça a avaliação desse processo e que se tenham estratégias para isso no planejamento pedagógico.

Neste sentido, a minha questão de pesquisa é: como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental?

Por conseguinte, o objetivo geral é investigar a eficácia do planejamento pedagógico da SME/Ubá no contexto da alfabetização e letramento dos alunos até o final do 2º ano do EF a fim de propor melhorias que contribuam para o cumprimento das metas educacionais estabelecidas. E como objetivos específicos, tem-se:

1. Descrever como é realizado o planejamento e seu monitoramento pela SME/Ubá.
2. Analisar como os professores se apropriam desse material no cotidiano escolar.

3. Propor um Plano de Ação Educacional que contribua para o aprimoramento das estratégias adotadas.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, sendo que o capítulo 1 é a presente Introdução. No capítulo 2, intitulado Alfabetização, Planejamento Pedagógico e Políticas Públicas, é apresentado um breve histórico dos preceitos legais presentes na legislação nacional, estadual e municipal voltadas para a alfabetização, articulando com o planejamento pedagógico. Neste capítulo também são apresentados o município de Ubá, a SME/Ubá e o setor de planejamento pedagógico, contexto no qual se insere o *lócus* da pesquisa, detalhando o planejamento pedagógico do ensino fundamental bem como as avaliações de acompanhamento do processo de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do EF, onde são evidenciadas as defasagens dos alunos no ciclo de alfabetização.

No capítulo 3, intitulado Discussões sobre Alfabetização, Letramento e Procedimentos Metodológicos, foram abordadas discussões e análises sobre alfabetização e letramento; o planejamento pedagógico e formação inicial e contínua do professor alfabetizador, tendo como base os estudos de pesquisadores como Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2004, 2010), Mortatti (2008), Smolka (1988), Libâneo (1994), Pimenta (1997), Tardif (2002), Gatti (2008), Luck (2009), Padilha (2001), Fusari (1990) e demais estudiosos da área. Ainda nesse capítulo encontra-se detalhada a abordagem metodológica adotada na pesquisa, que é de cunho qualitativo, com ampla pesquisa documental, tendo como instrumento para a geração de dados, uma roda de conversa realizada com supervisores e professores alfabetizadores, que atuam em duas escolas da rede municipal.

O capítulo 4 traz a análise dos dados gerados na roda de conversa. As falas e experiências compartilhadas pelas participantes revelaram que o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá é visto como extenso, pouco flexível e distante da realidade escolar, agravado pela falta de tempo para o planejamento coletivo. Identificou-se também, fragilidades como a ausência de um sistema digital de acompanhamento, além da limitação das formações e a alta rotatividade de docentes inexperientes. A partir dessas análises, delineou-se o Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe ações em seis eixos: reforço escolar no horário regular, sistema digital de gestão da aprendizagem, revisão do plano de ensino com acompanhamento sistemático, regulamentação do horário extraclasses, formação continuada e valorização docente com incentivo financeiro.

O trabalho se encerra com as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa para a política de alfabetização da rede e os possíveis avanços na aprendizagem, caso as propostas sejam implementadas.

2 ALFABETIZAÇÃO, PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo são abordados os aspectos relacionados às políticas de alfabetização no contexto nacional, estadual e as políticas de alfabetização no município de Ubá, assim como o planejamento pedagógico da rede municipal, a fim de mensurar sua contribuição para o processo de alfabetização.

Para uma compreensão mais abrangente do contexto em que se insere o presente estudo, o capítulo será subdividido em três seções.

A primeira seção apresenta um breve histórico das políticas nacionais voltadas para a alfabetização e como o planejamento pedagógico pode auxiliar nesse processo. A segunda seção aborda as políticas de Minas Gerais relacionadas à alfabetização e ao planejamento pedagógico. Por fim, a terceira seção apresenta o município de Ubá, destacando suas características sociais e educacionais, bem como o papel da SME/Ubá, com foco no setor de apoio pedagógico responsável pela elaboração do planejamento.

Nesta seção, também são detalhados o processo de construção do planejamento para o ensino fundamental e os resultados das avaliações externas em parceria com o CAEd, evidenciando a situação da alfabetização na rede e as ações implementadas para enfrentar os desafios identificados.

2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO ARTICULANDO COM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A alfabetização desempenha um papel significativo nas políticas públicas educacionais. Compreender a trajetória da alfabetização no Brasil implica também compreender as políticas governamentais voltadas para a educação ao longo dos diferentes períodos históricos, incluindo as leis e regulamentações que desempenharam um papel crucial no avanço dos métodos de ensino e aprendizagem.

Compreender o cenário das políticas de alfabetização no Brasil implica ter conhecimento também sobre as estratégias governamentais voltadas para a educação em variados momentos históricos e entender como influenciaram o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade,

mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p. 2)

A análise apresentada nesta seção tem como objetivo abordar a situação nacional, desta maneira, será exposto um panorama do histórico das políticas nacionais relacionadas à alfabetização, tendo como recorte a Constituição Federal de 1988 até as políticas em vigor atualmente.

Nas últimas décadas, foram estabelecidos diversos dispositivos legais e regulamentações com o propósito de garantir o direito à educação, tanto como um direito público quanto subjetivo. Sobretudo, a CF desempenhou um papel crucial ao fornecer a base fundamental para implementar as transformações necessárias, conforme delineado em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 118).

O artigo mencionado enfatiza que a educação é um direito universal, e é de responsabilidade do Estado assegurar esse direito, com a participação ativa da sociedade, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para exercer sua cidadania e preparando-o para o mercado de trabalho.

Dentro do contexto das disposições da CF, a LDB, Lei nº 9394/1996, estipula em seu artigo 4º, inciso XI que a responsabilidade do Estado em relação à educação pública será cumprida por meio da asseguuração de: “alfabetização plena e a capacidade gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022, p.3). Em seu artigo 22, também determina que

A educação básica tem por 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.
Parágrafo único. 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, p. 9 grifos nossos).

Essas determinações da LDB/1996 ressaltam a centralidade da alfabetização como alicerce para o pleno desenvolvimento educacional e pessoal dos indivíduos. Mas como garantir essa efetivação?

Nesse sentido a LDB, em consonância com o artigo 210 da CF, determina em seu artigo 9º que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum**” (Brasil, 1996, p. 4 grifos nossos).

Para dar conta desse amplo objetivo, após várias discussões com docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, foram instituídos em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Tal documento continha um conjunto de orientações pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e tinham como objetivo fornecer diretrizes para a organização curricular e a prática pedagógica, alinhando o ensino em todo o país. Eles eram divididos por etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1997). As orientações do documento afirmavam que “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental” (Brasil, 1997, p. 29).

Nesse sentido, os PCNs tiveram o intuito de alinhar o ensino no país por meio de diretrizes que norteariam os currículos estaduais e municipais, ou seja, eles serviam como referência para as escolas na elaboração de seus currículos, auxiliando na definição de conteúdos, habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica (Brasil, 1997).

Esse mecanismo foi um importante instrumento na tentativa de estruturar um currículo nacional, a fim de garantir que todos os estudantes de todas as partes do Brasil, tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, em especial a alfabetização.

Nesse contexto, um outro documento que vale ser citado é o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), um importante instrumento para o fortalecimento da alfabetização. Ele foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e estabeleceu as orientações para a administração e financiamento do sistema educacional, delineando

metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, bem como diretrizes para a formação e reconhecimento do corpo docente e demais profissionais da educação ao longo de uma década.

Dentre as várias metas, destacamos a meta 2 que previa “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001, p.19).

Essa ampliação foi efetivada através da Lei 11.274 em 6 de fevereiro de 2006, ano em que comecei a atuar como professora na rede pública. Por já lecionar, posso afirmar que essa ampliação enfrentou alguns desafios, sendo que um dos principais foi a adaptação curricular, uma vez que foi necessário garantir uma transição adequada da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sem comprometer a abordagem lúdica e o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a formação dos professores precisou ser ajustada para atender às especificidades do novo público, exigindo maior preparo para trabalhar com crianças mais novas no processo de alfabetização. Outro obstáculo foi a infraestrutura das escolas, muitas das quais não estavam prontas para receber alunos de seis anos, demandando adaptações físicas e adequações nos materiais pedagógicos.

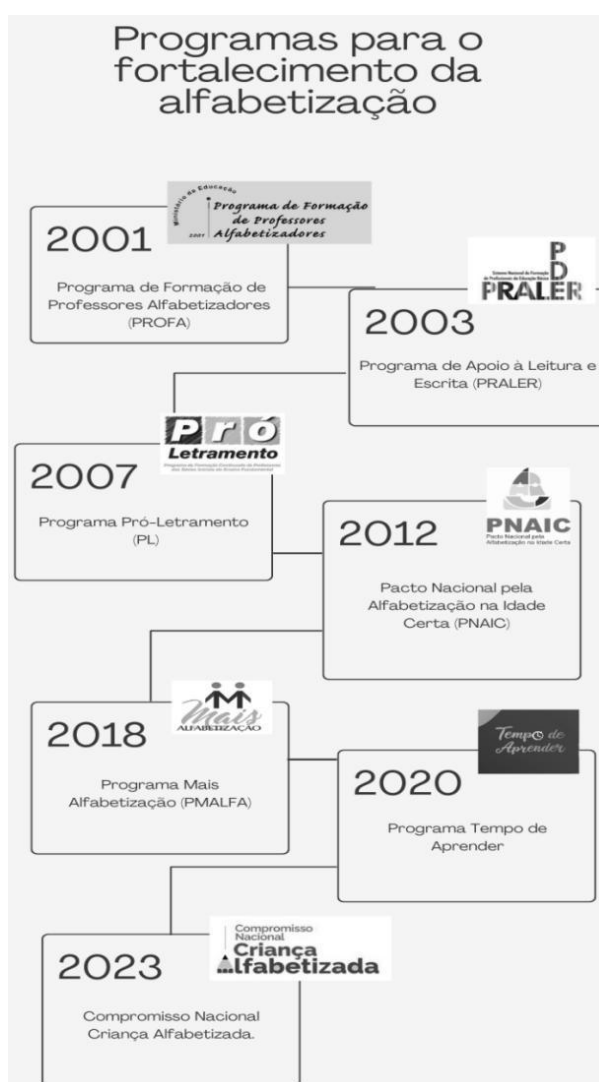
Portanto, com base nessa linha do tempo até aqui delineada, podemos perceber que desde a CF/1988, o Estado tem apresentado propostas e ações no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada no país. No que se refere especificamente à alfabetização, no período entre 2000 e 2012, é possível dizer que houve um avanço significativo no que diz respeito às políticas destinadas à promoção da alfabetização e ao desenvolvimento contínuo dos professores alfabetizadores. Conforme observa Mortatti (2013), esse período foi caracterizado como a "Década da Alfabetização" devido a várias iniciativas que visaram aprimorar e organizar as práticas de ensino.

De 2013 a 2023, a questão da alfabetização no Brasil continuou a ser um ponto de destaque no cenário educacional. Após a chamada "Década da Alfabetização", diversos esforços foram empreendidos para consolidar os avanços e aprimorar mais as políticas educacionais voltadas para a promoção da leitura e escrita. Nesse período, novas abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais também desempenharam um papel importante na busca por uma alfabetização mais eficaz e inclusiva.

Neste contexto, é apresentado a seguir, por intermédio da Figura 1, uma linha do tempo que ilustra alguns dos Programas que estiveram em vigor no país até o período recente.

Para contextualizar, na Figura 1 são apresentados programas concebidos a partir dos anos 2000 que têm relação direta com a etapa inicial da alfabetização infantil. Será feita uma breve descrição dessas ações, tendo como objetivo entender o motivo da sua implementação, o público aos quais se destinavam, o embasamento teórico das propostas e o período que foi implementado, bem como quando foi descontinuado.

Figura 01 - Programas para o fortalecimento da alfabetização no Brasil (2001 - 2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi criado em 2000 e implementado durante o período de 2001-2002 com o propósito central de reduzir a repetência e o abandono escolar entre crianças, jovens e adultos. Ele foi o resultado de um processo que teve início com a implementação dos PCN's e tinha como teoria a

Psicogênese da Língua Escrita², formulada por Ferreiro e Teberosky (1986) e sob supervisão da professora Telma Weisz. As autoras trabalham a abordagem teórico-construtivista³, na qual o aluno é considerado o protagonista de sua própria aprendizagem.

Conforme Campos (2006), a estrutura curricular do programa tinha uma carga horária total de 160 horas, divididas em três módulos. Desse total, 75% do tempo era dedicado à instrução em grupo, enquanto os 25% restantes eram destinados ao trabalho individual. A proposta consistia em realizar encontros semanais presenciais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

O programa visava a formação de professores alfabetizadores por meio de parcerias com secretarias estaduais e municipais de Educação, organizações não governamentais e universidades. Por entender a necessidade de oferecer aos professores brasileiros “[...] o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização” (Brasil, 2001, p.5). Desse modo, ele era direcionado aos professores que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do EF, bem como na EJA.

Conforme o documento orientador do programa, foi feita uma investigação no sentido de verificar as fragilidades que aconteciam nas metodologias tradicionais de alfabetização. A partir disso, foi necessário “rever as concepções nas quais se apoiavam a alfabetização” (Brasil, 2001, p.8). Nesse sentido, o Guia do Formador destacava que “o grande desafio colocado por esse curso é **aprender como alfabetizar** crianças e adultos para que, de fato venham assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (Brasil, 2001, p. 3 grifos nossos). Essa afirmativa sugere que o programa capacitaria os professores alfabetizadores a desenvolver as competências necessárias para ensinar a alfabetização às crianças.

Com a mudança de governo, o PROFA foi extinto em 2003 e, no mesmo ano, foi implementado o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER). Este programa estava

² O termo *psicogênese* refere-se ao desenvolvimento das habilidades psicológicas e do conhecimento ao longo da vida, sendo essencial na compreensão da aquisição da escrita. A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, essa abordagem ganhou destaque na alfabetização ao considerar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita com base em seus conhecimentos prévios. Essas hipóteses revelam os estágios do processo psicogenético da alfabetização. (Glossário Ceale. Recurso on line).

³ A concepção construtivista da alfabetização valoriza a atividade do aluno em interação com a escrita e seu contexto sociocultural. Considera os erros como parte do processo de construção do conhecimento, prioriza a avaliação contínua, a flexibilidade nos agrupamentos, a imersão em leitura e escrita em contextos interativos e a atuação reflexiva do professor como mediador da aprendizagem. (Glossário Ceale. Recurso on line).

alinhado com as políticas de investimento na alfabetização inicial no contexto educacional. Ele também tinha como propósito oferecer um curso de formação continuada destinado aos professores das séries iniciais, complementando as ações já em andamento nas secretarias de educação. A meta fundamental do PRALER era promover o avanço no processo de aquisição e aprendizagem da leitura e escrita na língua materna no âmbito educacional.

O programa incluía dois módulos de capacitação semipresencial contínua para professores em formação, com um módulo para cada semestre. Materiais instrucionais foram elaborados pelo MEC para apoiar os professores, formadores e facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos em cada semestre.

A proposta pedagógica do PRALER priorizava o estímulo do desenvolvimento da “consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos diversos” (Brasil, 2007, p. 5). Neste modelo, a concepção da alfabetização era abordada sob a ótica do letramento, cujo sentido é:

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1999, p.72).

Essa nova concepção significou que a proposta do PRALER valorizava não apenas a habilidade técnica de decodificar e codificar a linguagem escrita, mas também a compreensão e o uso dessas habilidades dentro de um contexto social específico. Além da ênfase na consciência fonológica e na relação fonema-grafema, também se levava em conta o uso prático e significativo da leitura e escrita na vida cotidiana dos alunos. Portanto, essa abordagem reconhecia que a alfabetização verdadeira vai além de habilidades isoladas, englobando práticas sociais e culturais que conferem sentido e utilidade ao que é aprendido.

Acredito que essa mudança de perspectiva foi muito importante para proporcionar uma educação mais efetiva e transformadora. Ensinar apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita sem contextualizá-las na vida dos alunos pode resultar em uma aprendizagem superficial e desmotivada. Ao contrário, quando os alunos são incentivados

a aplicar essas habilidades em contextos reais e significativos, o aprendizado se torna mais relevante e com sentido.

No entanto, mesmo não havendo mudança no governo, o PRALER foi descontinuado e em 2007 foi instituído o Programa Pró-Letramento (PL), também com o propósito de oferecer formação contínua aos professores das séries iniciais para aperfeiçoamento da qualidade do aprendizado em leitura, escrita e matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. Conforme o Guia Geral do Programa, ele funcionava na modalidade semipresencial, sendo 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas (Brasil, 2012).

Este Programa, bem como o anterior se afastam da abordagem construtivista, que era o foco do PROFA, e adotam uma abordagem metodológica mais alinhada com a perspectiva de alfabetizar letrando. Portanto, baseava-se no conceito apresentado por Soares (2004) que descreve o processo de utilização da língua escrita e leitura em práticas sociais em diversos contextos, enquanto também incorpora a aquisição do sistema de escrita alfabética.

O PL foi integrado a outras iniciativas visando alcançar as metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que estabelecia a meta de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, avaliando os resultados por meio de exames periódicos específicos" (Brasil, 2007, p. 1).

No período de vigência do PL, a Resolução nº 7, de 14 de outubro de 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que veio no sentido de atender a meta 2 estipulada no PNE (2001-2010) onde estipulava a ampliação do EF e corroborava com o compromisso firmado no PMCTE onde determinava que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem garantir a alfabetização, letramento e diversas formas de expressão, incluindo língua portuguesa, literatura, música e artes.

Além da expansão do Ensino Fundamental, as diretrizes delinearam uma nova proposta para a organização de um Ciclo de Alfabetização em três anos, assegurando a continuidade do aprendizado. Nesse sentido, houve uma mudança de perspectiva no que tange a retenção dos alunos nos 3 primeiros anos do ensino fundamental, pois essa nova abordagem levava em consideração a complexidade do processo de alfabetização e os danos que a repetência poderia causar no EF como um todo, especialmente na transição entre os anos escolares.

Vale ressaltar que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental antes da Resolução nº 7/2010, o processo de retenção variava conforme as diretrizes estaduais e municipais, mas, em geral, era permitido reter alunos já no 1º ano, dependendo do desempenho e da política pedagógica da escola ou rede de ensino. No entanto, com a expansão do Ensino Fundamental para nove anos, cresceu o entendimento da importância de um ciclo de alfabetização contínuo, sem retenção precoce.

Muitas redes de ensino já adotavam o chamado Ciclo de Alfabetização, geralmente agrupando o 1º e o 2º ano como um bloco sem reprovação, permitindo maior tempo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A Resolução nº 7/2010 consolidou essa prática ao determinar que a retenção só poderia ocorrer ao final do 3º ano, garantindo um período mais longo para a alfabetização das crianças.

A ampliação do período de alfabetização para três anos, sem a possibilidade de retenção, visava proporcionar uma aprendizagem da escrita e leitura de maneira progressiva ao longo do ciclo, facilitando estratégias que promovessem retomadas e aprofundamentos contínuos.

Com a minha experiência em alfabetização, não concordo totalmente com a progressão automática ao longo do ciclo sem a possibilidade de retenção nos primeiros anos. Isso porque, na prática, o aluno que encerra o 1º ano com perdas significativas na aprendizagem tende a carregar essas dificuldades pelos anos seguintes. Por mais que o professor tente realizar intervenções, as demandas do currículo, o número elevado de alunos por turma e a diversidade de níveis de aprendizagem dificultam que o trabalho seja feito de forma contínua e efetiva.

Assim, embora a ampliação do ciclo de alfabetização tenha uma proposta sensível e pedagógica, oferecendo mais tempo para que os alunos aprendam, na realidade escolar nem sempre isso se concretiza. O que se observa com frequência nas redes de ensino são crianças que avançam nos anos escolares sem dominar o básico da leitura e escrita, acumulando lacunas que se tornam cada vez mais difíceis de recuperar, gerando uma espécie de “bola de neve” no processo educacional.

Ainda na tentativa de dar conta da alfabetização, surgiu a necessidade de promover um debate nacional sobre a implementação de uma política de currículo que ampliasse as discussões acerca da formação continuada dos professores, utilizando o PL como referência, mais focada na alfabetização. Assim, em 2012, representantes das secretarias de educação, do MEC, das universidades, dos professores atuantes na área da educação,

reuniram-se para elaborar e produzir documentos que destacassem a importância de assegurar os "direitos à educação" das crianças no Ciclo de Alfabetização.

Nesse sentido, em 2012, o MEC introduziu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi estruturado em quatro áreas de atuação: 1) treinamento contínuo em encontros presenciais para os professores responsáveis pela alfabetização e seus orientadores de estudo; 2) disponibilização de materiais didáticos, literatura, recursos de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) realização de avaliações periódicas; 4) abordagem de gestão, engajamento e participação da comunidade.

A diferença entre o PNAIC para o programa anterior (PL) diz respeito a clientela atendida. O PNAIC tinha um foco mais específico na alfabetização inicial até os oito anos de idade, enquanto o PL abrangia questões mais amplas relacionadas ao ensino da língua portuguesa no decorrer dos anos iniciais do EF.

O PNAIC era destinado aos professores alfabetizadores atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do EF de todo o país. Ele tinha como objetivo assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do terceiro ano do EF, conforme estipulado no PNE e PMCTE.

A formação era feita de forma presencial, em momentos de 4 ou 8 horas mensais ao longo do ano letivo. Quanto à concepção de alfabetização adotada, o PNAIC adotava a abordagem da Alfabetização na perspectiva do letramento, em consonância com os programas anteriores. Podemos dizer assim, que não houve uma grande ruptura nas abordagens metodológicas na transição de um programa para o outro.

Dentre os autores que influenciaram os documentos do PNAIC, merecem destaque: Soares, com seu trabalho sobre letramento (2004), Ferreiro e Teberosky (1986), que abordam a Psicogênese da Língua Escrita (1985), e Morais e Leite, responsáveis pelo trabalho com a Consciência Fonológica (2012), entre outros. Importante ressaltar que o programa não preconizava um método específico de alfabetização, mas se embasava em teorias que fundamentam o processo de alfabetização e seu objeto, que é a língua escrita (Teixeira, Silva, 2021).

Embora o PNAIC não preconizasse um método específico, ele oferecia várias sugestões metodológicas. Nesse sentido, em sua essência reiterava a proposta de alinhar, ou até mesmo padronizar, os métodos de ensino nas salas de aula com as diretrizes curriculares e pedagógicas estabelecidas pelo MEC. O PNAIC trazia um conceito claro sobre o que era considerada uma criança alfabetizada:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Brasil, 2013, p.17).

O programa definia que, para garantir o alcance da meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, o professor alfabetizador tinha um papel de extrema importância. Portanto, podemos inferir, assim como todos os outros programas já descritos, a atuação do professor alfabetizador é apontada como um dos fatores importantes que pode contribuir para fracasso ou sucesso dos alunos.

Acreditamos que a formação do professor alfabetizador é fundamental para a qualidade do ensino, mas, sozinha, não garante a alfabetização dos alunos. O professor é apenas um elo de uma corrente que envolve múltiplos fatores, como políticas educacionais consistentes, materiais didáticos adequados, infraestrutura escolar, envolvimento das famílias e acompanhamento pedagógico contínuo.

No entanto, a descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a alfabetização compromete essa estrutura, pois ao longo do tempo, programas são interrompidos, metodologias são reformuladas sem avaliação dos resultados anteriores e os professores precisam constantemente adaptarem-se a novas diretrizes, muitas vezes sem formação adequada.

Penso que sem uma política de alfabetização estruturada e de longo prazo, mesmo os professores mais bem preparados enfrentam dificuldades para aplicar metodologias eficazes. Além disso, a ausência de investimentos na educação infantil e no ensino fundamental inicial compromete o desenvolvimento das habilidades prévias necessárias para a alfabetização, tornando o trabalho do professor ainda mais desafiador. Assim, garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa exige não apenas a qualificação docente, mas também uma ação articulada entre escola, família, gestores educacionais e políticas públicas estáveis que assegurem condições adequadas de ensino e aprendizagem.

No contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização, torna-se essencial não apenas investir na formação docente e na estrutura escolar, mas também estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação que garantam a efetividade das ações implementadas. A ausência de continuidade nas diretrizes educacionais reforça a

necessidade de instrumentos que permitam monitorar os avanços e desafios do processo de alfabetização, possibilitando ajustes e aprimoramentos baseados em evidências.

Foi com esse propósito que, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi introduzida, visando não apenas mensurar o desempenho dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas também oferecer subsídios para a melhoria das políticas educacionais, incluindo o monitoramento das ações do PNAIC, conforme parecer do INEP

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (INEP, 2013a, p. 1).

A ANA tinha como objetivos principais:

- I) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- II) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- III) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2013, p.7).

A ANA consistia em avaliações de desempenho dos discentes e questionários contextuais. Os testes de desempenho da ANA tinham o objetivo de avaliar os níveis de habilidade de leitura e escrita em Língua Portuguesa, bem como a alfabetização em Matemática dos discentes. Cada teste era composto por 20 questões objetivas, sendo 20 em Matemática e 17 em Língua Portuguesa, sendo 3 dessas de produção escrita. Esses testes avaliavam o desempenho dos alunos em níveis progressivos e acumulativos, organizados em uma escala que variava de menor para maior proficiência. A escala de proficiência para Língua Portuguesa (leitura) contemplava quatro níveis, conforme descrição apresentada na Figura 02.

Figura 02 - Nível de proficiência em Leitura na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Níveis	Descrição
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. - Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. - Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. - Identificar o assunto de textos, quando este pode ser depreendido no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. - Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. - Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. - Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. - Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. - Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Inferir sentido de palavra em texto verbal. - Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. - Inferir sentido em texto verbal. - Reconhecer relação de tempo em texto verbal. - Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Inep (2013, p.24).

Os resultados da ANA na edição de 2013, demonstraram um cenário preocupante, pois 57% dos alunos avaliados encontravam-se nos dois primeiros níveis da escala de

proficiência (Inep, 2013). Isso sugere que uma parcela considerável dos estudantes brasileiros, mesmo após três anos de escolaridade, ainda apresentava níveis de habilidade insuficientes para a sua idade, o que pode ter implicações negativas para o desenvolvimento educacional e futuro desses indivíduos.

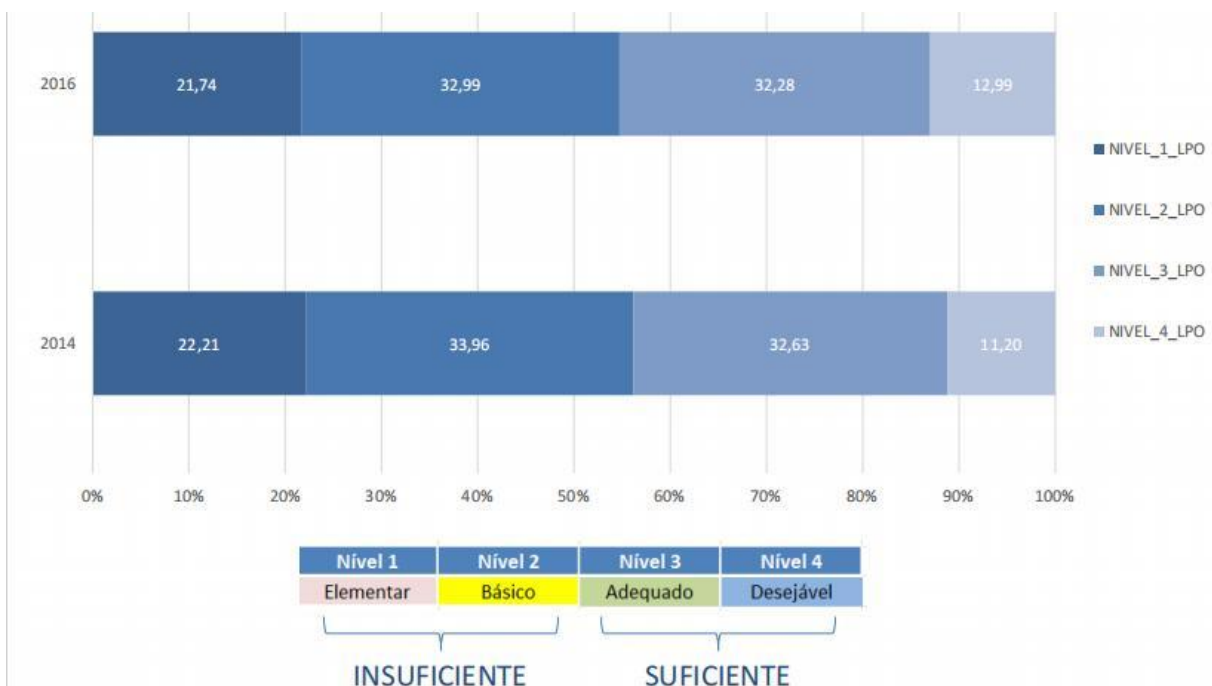
Com base nesses dados, há indícios de que apesar das estratégias implementadas nas últimas décadas para aprimorar a qualidade da alfabetização no país, os resultados ainda apontavam para a falta de eficácia no processo ensino e aprendizagem oferecido às crianças brasileiras no âmbito da alfabetização. Nesse sentido, como já estava em construção um novo PNE, esses resultados de 2013 reforçaram a necessidade de se pensar estratégias específicas para a alfabetização.

Portanto, em 2014, a Lei nº 13.005 estabeleceu o novo PNE para os 10 anos subsequentes. Esse novo Plano tinha como objetivo traçar estratégias para os próximos dez anos através de 20 metas, buscando fortalecer um sistema educacional unificado que promovesse a capacidade de reflexão e superasse as persistentes disparidades presentes no país. Dentre seus objetivos voltados para a alfabetização, incluem: a erradicação do analfabetismo como parte das ações colaborativas entre os poderes públicos para manter e desenvolver o ensino em diversos níveis, e em sua meta 5, que “a alfabetização de todas as crianças deve acontecer, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (PNE, 2014, p.6).

A Meta 5 aborda a preocupação fundamental de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, integrando-as à cultura escolar e promovendo a aprendizagem da leitura e escrita. O PNE destaca a necessidade de estruturar processos pedagógicos nos primeiros anos do ensino fundamental, em coordenação com estratégias da pré-escola. Isso envolve capacitar e valorizar os professores alfabetizadores, além de oferecer suporte pedagógico específico para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças - Estratégia 5.1 (PNE, 2014).

Nesse sentido, com vistas a mensurar as possíveis melhorias no processo de alfabetização dos estudantes, após a aprovação do PNE e monitorar o cumprimento da meta 5, torna-se importante analisar os dados da ANA nos anos de 2014 e 2016, conforme apresentado no gráfico 01.

Gráfico 01 - Resultados dos estudantes brasileiros em Leitura na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas edições de 2014 e 2016.



Fonte: Inep (2016).

Os resultados referentes as edições da ANA de 2014 e 2016 também apresentaram dados alarmantes. Considerando que os níveis de proficiência 1 e 2 são consideradas insuficientes, esses representam uma parte significativa dos resultados nos dois anos analisados. Isso sugere que ainda uma grande parcela dos estudantes do 3º ano apresentava níveis de habilidade insuficientes para a sua idade, o que pode ter implicações negativas para o desenvolvimento educacional e futuro desses indivíduos.

Com base nesses dados, é possível observar que mesmo após várias iniciativas e estratégias no âmbito de melhorar a alfabetização dos alunos, esse assunto ainda é um desafio a ser superado. Nesse sentido, como já estava em discussão a definição de uma base curricular nacional, esses resultados reforçaram a necessidade de repensar estratégias para a alfabetização.

Portanto, em 2017 houve a aprovação da BNCC, pela portaria nº 1570/2017, que apresentou uma nova prerrogativa no que tange a alfabetização sinalizando que a “ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF deve ter o foco na alfabetização” (Brasil, 2018, p.59).

Visando atender à nova prerrogativa no que tange a alfabetização estipulada na BNCC, o MEC criou um novo programa para atender especificamente os dois primeiros anos do EF.

Nesse contexto, por meio da Portaria nº 142/2018 foi instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) que emergiu como uma iniciativa do MEC com o propósito de fortalecer e oferecer suporte às escolas no processo de alfabetização dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Um diferencial desse programa é que ele não era voltado para as Secretarias de Educação, e sim para as unidades escolares. Ele foi uma estratégia do MEC que visava “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p.01). O programa incluiu nas escolas, novos profissionais, denominados “Assistentes de alfabetização” que tinham como objetivo auxiliar o professor alfabetizador no processo de alfabetização dos alunos.

Para isso, o MEC garantiu apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis⁴.

O monitoramento do programa era realizado através de avaliações elaboradas pelo CAEd denominadas: I. Diagnóstica ou de Entrada, que os alunos realizavam no início do ano, II. Avaliação formativa de processo, que visava acompanhar o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano e III. Avaliação somativa de saída com fins de aferir a aprendizagem final do aluno. Esse programa também trazia o discurso do que seria considerada uma criança alfabetizada:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos (Brasil, 2018, p.3).

⁴ Os critérios que foram considerados para a definição de escola vulneráveis foram: I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Essa definição não altera muito o conceito de alfabetização em relação ao programa anterior, embora traga uma definição mais simplista.

O PMALFA ficou em vigor somente no ano de 2018 e, por conta da alternância de poder no ano de 2019, foi instituída pelo Decreto nº 9765/2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA) cujo propósito também era atender à Meta 5 do PNE. Uma das iniciativas dessa política foi o Programa Tempo de Aprender, cujo foco estava na melhoria da qualidade do ensino fundamental.

É importante destacar que em toda a linha do tempo delineada até aqui, podemos inferir como as políticas educacionais sobre influência a cada nova gestão. Conforme destacado por Mainardes (2006)

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p.51).

Essa perspectiva é fundamental para compreender como a descontinuidade das políticas públicas de alfabetização no Brasil impacta negativamente o ensino e a aprendizagem. A cada nova gestão, políticas são reinterpretadas ou substituídas sem um processo de avaliação rigoroso, muitas vezes mais por questões ideológicas do que por uma análise baseada em evidências. Essa instabilidade gera insegurança nas redes de ensino que precisam se reorganizar constantemente, dificultando a consolidação de práticas eficazes na sala de aula.

No caso específico da alfabetização, as mudanças frequentes nas diretrizes podem comprometer a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, pois os professores são submetidos a novas formações, mudanças curriculares e avaliações que, muitas vezes, não dialogam com a realidade da prática docente.

A falta de um planejamento de Estado para a educação muitas vezes se sobrepõe às reais necessidades da escola e dos alunos. Em vez de garantir a continuidade de programas eficazes, governos sucessivos buscam imprimir suas próprias marcas na educação, desconsiderando os avanços e desestruturando processos que poderiam gerar impactos positivos a longo prazo.

Foi o que aconteceu novamente com o programa implementado pelo novo governo, denominado “Tempo de Aprender” que tinha como objetivo “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas” (Brasil, 2019, p. 2).

O programa tinha como fundamentos, estudos baseados na Ciência Cognitiva da leitura e os seis componentes essenciais para a alfabetização

Com o propósito de garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas e a aplicação responsável dos recursos públicos, a PNA deu dois passos importantes: em primeiro lugar, propôs a definição de conceitos chave (art. 2º, I a XI), a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos; em segundo lugar, enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (Brasil, 2019, p.40).

Nesse sentido, ele preconizava que a alfabetização devia ser baseada em evidências científicas e definiu a ênfase nos seis componentes essenciais da alfabetização, dentre eles a instrução fônica sistemática.

Isso reflete uma mudança na perspectiva no que tange a alfabetização, pois pela primeira vez desde o processo de redemocratização, uma política pública sugeriu uma abordagem específica para a alfabetização das crianças. Conforme orientações do programa

A instrução fônica sistemática leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo inglês phonics, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino (Brasil, 2019b, p. 33).

Nesse sentido, pode-se inferir que a alfabetização no Brasil sofreu uma ruptura, pois a PNA desconstrói o discurso do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica,

conceitos utilizados pelos programas anteriores (PROFA, PL, PNAIC e PMALFA) e instituiu a instrução fônica que reaparece como algo “*novo*” e “salvador da alfabetização”.

Segundo Silva (2012), até o final da década de 1970, verdadeiras “guerras metodológicas” ocorriam entre os métodos sintético, analíticos e mistos, cada qual buscando se legitimar como o melhor método de alfabetização. Embora essas disputas tenham sido aparentemente superadas por programas anteriores, a recente PNA reacende esse debate. Ela fundamenta seu discurso em princípios modernos de eficiência, verdade e cientificidade, rejeitando e desqualificando o que foi desenvolvido nas últimas duas décadas.

Em conformidade com as orientações do PNE (2014/2024), o programa “Tempo de Aprender” propunha a implementação de ações organizadas em quatro áreas-chave: (1) desenvolvimento contínuo dos profissionais envolvidos na alfabetização; (2) suporte pedagógico voltado para a alfabetização; (3) aprimoramento das avaliações relacionadas à alfabetização; e (4) reconhecimento e valorização dos profissionais que atuam na alfabetização.

O programa tinha como principal público alvo os professores da Educação Infantil e professores alfabetizadores das series iniciais do EF, sendo que a adesão dos entes federativos era “voluntária”.

A PNA priorizava a alfabetização no 1º ano do EF, indo na contramão do que preconiza a BNCC, que afirma que o foco da alfabetização deve ser nos dois primeiros anos do EF e também o que determina a meta 5 do PNE onde afirma que os estudantes devem estar alfabetizados até o final do 3º ano.

Dourado (2011, p.50) afirma que “a trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil vem sendo marcada por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado”. Em outras palavras, a cada novo mandato presidencial, a ênfase é colocada na marca que o presidente deseja imprimir na administração pública, muitas vezes em detrimento da promoção de uma política de Estado mais duradoura e fundamental. Portanto, com a alternância de poder, o novo governo solicitou ao INEP que coordenasse uma pesquisa com a comunidade educacional a fim de definir indicativos de alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do EF.

Nesse sentido a pesquisa intitulada “Alfabetiza Brasil” definiu que para que uma criança seja considerada alfabetizada

Os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores incipientes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar (Inep, 2023, p. 6).

Percebe-se que essa concepção de alfabetização retoma o conceito da alfabetização na perspectiva do letramento, conforme abordado nos programas PL, PNAIC e PMALFA, diferentemente da proposta da instrução fônica sistemática preconizada na PNA.

Com base nessa pesquisa, o MEC, por meio do Decreto nº 11.556/2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no qual se almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia da COVID-19⁵.

O objetivo do compromisso seria o de resgatar os aspectos positivos e fundamentais no PNAIC, corrigindo suas fragilidades e direcionar os esforços do MEC.

Essa nova política ainda está em vigor na escrita desse texto, mas podemos observar que o percurso histórico das políticas de alfabetização no Brasil é marcado por constantes discontinuidades e mudanças de perspectiva no âmbito da alfabetização. E mesmo as legislações e programas estabelecendo a importância da alfabetização e do acesso à educação de qualidade, só elas não garantem a efetividade na alfabetização.

Nesse sentido, é importante as Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais, pensarem estratégias pedagógicas para efetivar essa garantia legal, no contexto escolar. O planejamento pedagógico pode ser uma dessas estratégias, pois

⁵ A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo em todo o mundo, incluindo o Brasil. As autoridades de saúde implementaram diversas medidas para tentar conter a propagação do vírus e proteger a população. Uma dessas medidas foi o fechamento de escolas como parte de estratégias de distanciamento social. As decisões sobre fechamento de escolas foram tomadas pelas autoridades locais, levando em consideração a situação epidemiológica de cada região. Os fechamentos de escolas tiveram o objetivo de reduzir a aglomeração de pessoas e diminuir a transmissão do vírus, especialmente entre as crianças e adolescentes, que frequentam as instituições educacionais. Durante o período da pandemia, muitas escolas adotaram o ensino remoto como forma de continuar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando plataformas *online* e recursos digitais para fornecer conteúdo educacional aos alunos.

através de um planejamento bem estruturado, os professores podem identificar as necessidades específicas de cada aluno e desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas para atender essas demandas.

Portanto, uma hipótese a ser considerada é que a adequada articulação entre as diretrizes legais e um planejamento pedagógico pode favorecer uma abordagem mais assertiva da alfabetização infantil, podendo impactar positivamente às práticas pedagógicas.

No entanto, para que o planejamento desempenhe efetivamente seu papel, é importante que seja alocado um período de tempo de qualidade para esta finalidade. Nesse contexto, a LDB em seu artigo 67, inciso V, estabelece que os docentes devem reservar uma parcela de sua carga horária semanal para atividades relacionadas a estudos, planejamento e avaliação. Além disso, a Lei Federal nº 11.738/2008 fixa o piso salarial nacional dos professores da educação básica pública e estipula que dois terços da jornada de trabalho docente devem ser direcionados a regência em sala de aula, enquanto o terço restante deve ser dedicado às atividades de planejamento e aprimoramento profissional.

É importante observar que o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional dos professores é uma questão relevante para garantir a valorização dos profissionais da educação e a qualidade do ensino no Brasil. No entanto, nem todos estados e municípios brasileiros cumprem essa lei.

Contudo, percebemos que quando se olha com mais atenção para a história das políticas públicas no Brasil, percebemos que o problema da alfabetização vai muito além do não cumprimento da legislação. São muitas as discontinuidades, programas que mudam a cada gestão, formações que nem sempre dialogam com a realidade da sala de aula, falta de materiais adequados e um cotidiano escolar cada vez mais sobrecarregado.

Por isso, embora o tempo seja essencial, ele precisa vir acompanhado de outras condições: uma formação continuada que faça sentido, apoio da gestão, escuta ativa das equipes pedagógicas e valorização do trabalho docente em todos os sentidos.

Nesse cenário, o planejamento é uma peça importante, mas ele só funcionará bem quando estiver encaixado em um sistema que o sustente. Pensar nisso é ampliar nosso olhar e reconhecer que a alfabetização é uma construção coletiva, que depende de muitos pilares.

Considerando esse contexto, na próxima seção é apresentado o histórico das políticas públicas no âmbito do estado de Minas Gerais no que tange a alfabetização e o planejamento pedagógico.

2.2 POLÍTICAS ESTADUAIS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

A educação envolve um constante empenho na busca de aprimoramento, que resultará na melhoria da qualidade e na capacidade das escolas de oferecer um ensino que atenda às exigências da sociedade atual. Nesse contexto, surgem iniciativas e programas destinados a implementar reformas estruturais que assegurem um nível de aprendizado adequado para que os alunos possam prosseguir satisfatoriamente em seus estudos.

No âmbito político, a administração de Minas Gerais, nas últimas décadas passou a dar prioridade à educação, introduzindo medidas como a ênfase no êxito da alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, conforme preconiza o PNE (2014).

Um marco significativo foi a introdução do ensino fundamental de nove anos. Em 2003, o governo do estado de Minas Gerais, por meio de sua Secretaria de Educação, iniciou a implementação da Meta 2 do PNE (2001-2010) que se relaciona com o ensino fundamental. Essa meta buscava "estender para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, começando aos seis anos de idade, à medida que a faixa etária de 7 a 14 anos recebesse atendimento universal" (Brasil, 2001).

Nesse sentido, a Resolução SEE/MG nº 469 de 22 de dezembro de 2003, introduziu três mudanças no sistema educacional de Minas Gerais. Estas transformações demandaram a proposição de uma nova estrutura na SEE/MG, que incluiu o início do ensino fundamental com duração de nove anos, a inclusão de alunos de seis anos no ensino fundamental, e a organização dos anos iniciais em dois ciclos distintos. O primeiro ciclo, chamado Ciclo Inicial de Alfabetização, tinha uma duração de três anos, enquanto o segundo ciclo, conhecido como Ciclo Complementar, tinha dois anos de duração (Minas Gerais, 2003).

Além disso, com o intuito de acompanhar a qualidade do ensino no estado, Minas Gerais, além de participar das avaliações nacionais externas, estabeleceu seu próprio sistema de avaliação. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) foi criado em 2000, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em

parceria com o CAEd, com o objetivo de aferir se os estudantes mineiros desenvolveram as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade.

Inicialmente, o SIMAVE instaurou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que avaliava os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

Com o início do ensino fundamental para alunos de seis anos em 2004, a SEE/MG solicitou ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao CAEd da UFJF, que gerencia o SIMAVE, a elaboração de uma avaliação amostral para ser realizada em 2005 com os alunos do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo era avaliar o progresso na aprendizagem após o primeiro ano de escolarização. Seguindo a mesma abordagem, em 2006, foi realizada a primeira avaliação censitária dos alunos da rede estadual que, naquele momento, estavam no 3º ano de escolaridade, completando o então chamado ciclo inicial de alfabetização. Esse processo culminou na criação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que foi integrado ao SIMAVE.

Os resultados dessas avaliações apresentaram dados alarmantes:

Os resultados do PROALFA aplicado no ano de 2005 e divulgados em 2006, revelavam que apenas 46% dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização estavam no nível recomendável para aquela etapa de ensino, ou seja, quase metade dos alunos dessa etapa não estava plenamente alfabetizados após os três primeiros anos do Ensino Fundamental (Burgos, Santos, Ferreira, 2020, p.30).

Como iniciativa para combater essa situação, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) foi implementado no estado, adotando o lema "Toda Responsabilização na Educação: criança lendo e escrevendo até os oito anos" (Minas Gerais, 2008, p.9). Esse programa representava uma política pública destinada a elevar o desempenho dos alunos, assegurando a consolidação das habilidades de alfabetização no momento apropriado, permitindo a progressão com sucesso até as séries finais do EF.

O Programa foi implementado em todas as escolas estaduais e se baseou em visitas e acompanhamento contínuos in loco. Por meio dessa abordagem, as escolas e professores trabalhavam juntos para desenvolver estratégias de intervenção que se concentravam na garantia de que os alunos aprendessem no momento apropriado.

O monitoramento do desempenho dos alunos e sua progressão baseavam-se no PROALFA, que era destinado aos alunos do 3º ano do ensino fundamental com idade até

8 anos. Diversos profissionais da área educacional, especialistas em pedagogia e professores faziam parte da equipe que se empenhava em atender as necessidades das crianças nas escolas estaduais mineiras (Minas Gerais, 2010).

Conforme aponta Burgos, Santos, Ferreira:

Os quatro primeiros anos de gestão da secretaria foram de aperfeiçoamento do instrumento e de discussão e movimentação de todos os envolvidos com a educação para elevar o padrão da alfabetização, estruturando as seguintes ações:

- realização de fóruns, treinamentos e congressos de alfabetizadores;
- definição de metas por escola e metas regionais;
- assinatura dos gestores escolares, superintendente da SRE e representantes do colegiado da escola do “Termo de Pactuação de Metas”,
- envio de materiais didático-pedagógicos para as escolas;
- espaço físico da escola organizado para receber as crianças;
- revisão do plano de carreira dos professores;
- construção do PROALFA, um teste para a alfabetização, criado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora/ CAED (Burgos, Santos, Ferreira, 2020, p.30).

O Projeto Escola Tempo Integral também fez parte das iniciativas da SEE/MG que se conectam ao PIP, funcionando como uma estratégia de suporte para os alunos que demonstraram desempenho acadêmico abaixo da média e enfrentavam desafios sociais, visando auxiliá-los a superar essas dificuldades. Esse projeto era direcionado para as escolas estaduais de educação básica e tinha como objetivo principal ampliar a carga horária dos alunos, com a finalidade de atender às necessidades educacionais oferecendo reforço escolar.

Os resultados do PROALFA após a implementação do PIP apresentaram uma melhora significativa. De acordo com o Relatório do PIP, em 2006, 49% dos alunos do 3º ano estavam no nível de proficiência recomendável, passando para 73% em 2008.

Em 2012, a Lei nº 20.592, trouxe modificações nas Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que estabeleceu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e na Lei nº 15.301, de 10 de agosto de 2004, que estabeleceu as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo.

Essa nova legislação determinou o aumento da carga horária dedicada a atividades fora da sala de aula para os professores que trabalhavam na educação pública básica vinculada à SEE/MG, em conformidade com o que foi estabelecido na Lei Federal nº 11.738, de 2008, conhecida como a Lei do Piso Nacional da Educação.

Em relação à jornada semanal de 24 horas do professor da educação básica, a alteração legislativa ampliou o período dedicado às atividades extraclasse de um quarto (seis horas) para um terço (oito horas). Dentre essas oito horas de atividades extraclasse, quatro seriam realizadas em um local de livre escolha pelo profissional, incluindo a possibilidade de executá-las em casa, e as outras quatro seriam realizadas na própria escola, envolvendo atividades como capacitação, planejamento e reuniões. O restante das horas (16 horas) seria destinado à docência.

O objetivo dessa mudança era proporcionar uma melhoria na formação dos professores e um planejamento mais eficaz das atividades de ensino, contribuindo, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

Como pode ser observado, o planejamento pedagógico desempenhou um papel fundamental no PIP voltado para a alfabetização e no Projeto Escola Tempo Integral.

Essas iniciativas do governo mineiro obtiveram melhorias nos resultados dos estudantes. Além disso, a legislação posterior que ampliou a carga horária dedicada às atividades extraclasse para professores da educação básica também teve o propósito de melhorar a formação e o planejamento educacional, contribuindo para a qualidade do ensino.

Em 2018, foi homologado o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais), com base na BNCC. Ele esclarece que, embora o foco da alfabetização na BNCC seja até o 2º ano, entende-se que a ação pedagógica necessária para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita não se esgota nesse ano:

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir, aos estudantes, amplas oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, assentando, assim, seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Minas Gerais, 2018, p.149).

O documento ainda afirma que

a meta a ser alcançada é que, nos primeiros anos de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança esteja dominando o sistema alfabético de representação da escrita para escrever seus textos e ler com autonomia e compreensão dos textos apresentados (Minas Gerais, 2018, p. 230).

Nesse sentido, vale lembrar que no histórico do SIMAVE, as etapas de alfabetização - 2º e 3º anos do Ensino Fundamental - começaram a ser avaliadas em 2006, iniciando o PROALFA⁶, sendo que a partir de 2019, passou a contemplar somente o 2º ano, visando aferir a meta estipulada no CRMG.

Portanto, nesta pesquisa será delimitada de maneira mais criteriosa as edições do PROALFA dos estudantes do 2º ano do EF a partir de 2019, devido à relevância dos seus dados estatísticos, uma vez que esses indicadores desempenham um papel crucial na formulação de políticas a fim de melhorar os índices de alfabetização no estado.

Uma análise importante a ser feita é a comparação da proficiência dos alunos do 2º ano do EF da SRE/Ubá em Língua Portuguesa no PROALFA com as proficiências médias do Estado de Minas Gerais. Estes dados são apresentados na Tabela 01.

Tabela 01 - Proficiências médias de Língua Portuguesa dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de Minas Gerais e SRE/Ubá no PROALFA

Edição	SRE/Ubá	Minas Gerais
2019	585	573
2021	562	541
2022	538	561

Fonte: Elaborado pela autora com base na plataforma de avaliação e monitoramento do SIMAVE (2019, 2021 e 2022).

A análise dos resultados da proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do 2º ano mostra que em 2019 e 2021, a SRE/Ubá superou a média estadual, com um diferencial de 12 e 21 pontos, respectivamente. No entanto, em 2022, essa situação se inverteu, apresentando um desempenho inferior à média do Estado, com uma diferença de -23 pontos percentuais.

Essa queda na proficiência média da SRE/Ubá pode ser um indicativo de problemas de gestão pedagógica da rede afetando diretamente o desempenho dos alunos.

⁶ Em decorrência da pandemia da COVID - 19, não foi possível a realização do SIMAVE no ano de 2020, pois toda a rede de ensino do estado de Minas Gerais precisou nortear suas decisões conforme a Resolução SEE nº 4.310/2020, a qual estabeleceu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Do início de 2020 até meados de 2021, as escolas mineiras realizaram suas atividades remotamente, dificultando a aplicação dos testes da avaliação em larga escala. O SIMAVE foi retomado apenas em 2021, avaliando os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do EF e o 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, tanto da rede estadual de ensino quanto das redes municipais que quiseram aderir aos testes.

Os indicadores de desempenho não podem ser analisados de forma isolada, mas precisam ser compreendidos à luz das políticas públicas implementadas pelo Estado de Minas Gerais, sobretudo aquelas voltadas para a cooperação entre Estado e municípios.

Nesse contexto, ganha destaque a Resolução SEE nº 4.584/2021, que instituiu o Projeto Mãos Dadas, o qual buscou reorganizar responsabilidades e fortalecer o regime de colaboração, impactando diretamente a gestão e a qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Resolução SEE nº 4.584/2021, publicada em 23 de junho de 2021, dispôs sobre o Projeto Mãos Dadas. A resolução dispunha em seu artigo 1º:

Art. 1º - O Projeto Mãos Dadas se baseia na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no art. 211 da Constituição da República e no art. 10, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei Nº 9.394/1996, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal (Minas Gerais, 2021, p. 1).

Através desta ação, o governo estadual alocou recursos para melhorar a infraestrutura e fornecer suporte educacional aos municípios. O objetivo é garantir que eles estejam preparados para atender à demanda de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme exigido pela LDB. O subsecretário de Articulação Educacional da SEE/MG, Gustavo Pedro, explicou em uma entrevista à Agência Minas em julho de 2023.

O projeto é para dar melhorias das condições da educação pública do estado e, principalmente, fortalecer a integração por meio do regime de colaboração entre o Estado e município, visando a qualidade da infraestrutura escolar para o atendimento da demanda dos anos iniciais de cada região. Para isso, o Estado repassa e destina recursos aos municípios para investimentos na infraestrutura, reformas e construção de novas escolas, mobiliário, equipamento e transporte-escolar, além do apoio pedagógico. (Minas gerais, 2023, recurso on-line).

O contínuo aprimoramento das políticas educacionais é essencial para garantir a alfabetização e a qualidade do ensino. As iniciativas estaduais, demonstram avanços importantes, mas os resultados desiguais, como a queda da proficiência da SRE/Ubá em

2022, indicam que a efetividade dessas ações depende também da gestão local, do acompanhamento pedagógico e da formação docente.

Ainda em 2022 foi implementada o Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA), em resposta às defasagens decorrentes do período de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. O plano teve como foco a identificação de lacunas na aprendizagem, a proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas e a realização de ações formativas voltadas a docentes e equipes pedagógicas.

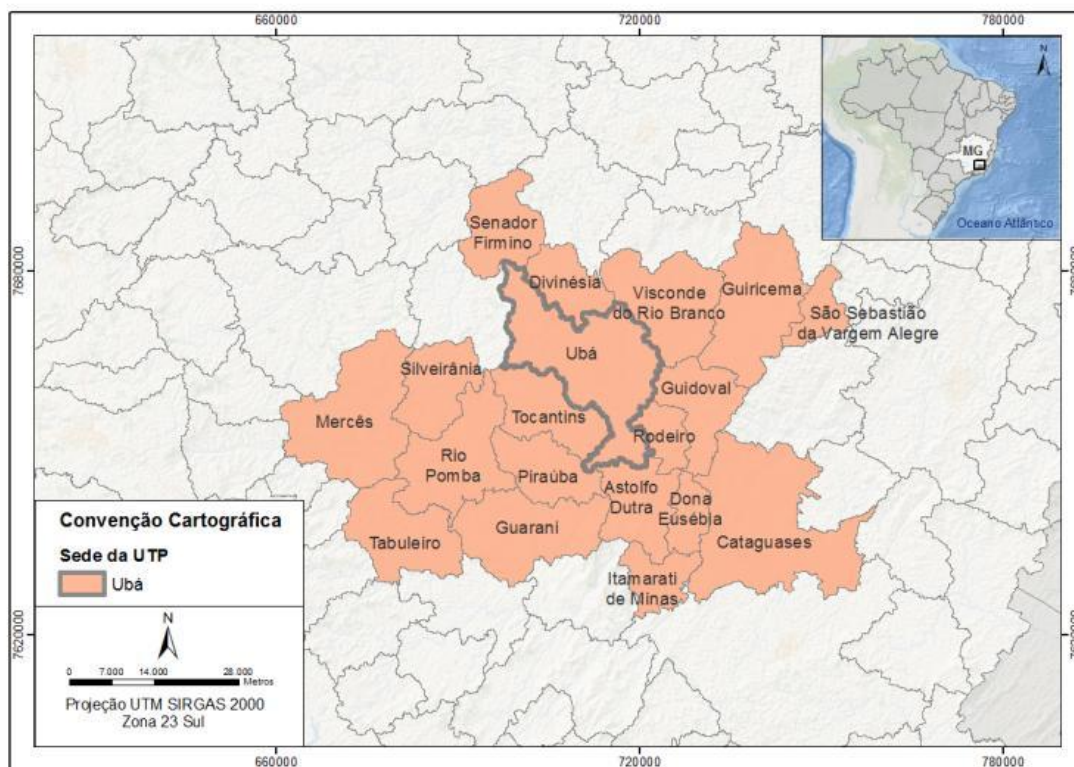
No período em que essa pesquisa foi conduzida, o PRA ainda permanecia em vigor, sendo executado em diversas escolas da rede estadual, com continuidade das ações de acompanhamento, monitoramento e suporte pedagógico às unidades escolares.

Compreender o cenário estadual e examinar suas políticas voltadas para promover a alfabetização é fundamental para entender suas implicações no contexto da rede municipal de educação de Ubá e nas políticas nela implementadas que são apresentadas a seguir.

2.3 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ

Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada na Região Sudeste do país, sendo o quarto estado com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes. Ela é dividida em 12 mesorregiões e 66 microrregiões. Ubá está situada na mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais, microrregião conhecida como “Mata de Ubá” e possui uma população estimada em 117.995 habitantes (IBGE, 2021). A figura 03 ilustra a localização do município de Ubá.

Figura 03 – Localização do município de Ubá.



Fonte: Dados fornecidos pela SAC/MTPA. Elaboração: LabTrans/UFSC (2018)

Seu Produto Interno Bruto (PIB) em 2020 foi de R\$ 3,3 bilhões, sendo que o setor de serviços foi responsável por 47% desse valor. O setor industrial, principalmente o de fabricação de móveis, é um dos principais destaques da cidade, respondendo por cerca de 37% do PIB municipal (IBGE, 2020). Esse valor coloca a cidade na 34ª posição no ranking do PIB estadual em comparação com as outras cidades mineiras, estando entre as maiores do estado. Por outro lado, a posição da cidade no ranking do PIB brasileiro é de 333ª, possuindo uma economia relativamente pequena em nível nacional (IBGE, 2020).

Os últimos dados a respeito do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Ubá são do ano de 2010 e foi de 0,724 (IBGE, 2010). Na classificação dos municípios brasileiros – segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Ubá ocupa a 1.194ª posição entre os municípios do país. Socialmente, Ubá possui um desenvolvimento considerado alto dentro da classificação do IDHM, que varia entre 0,700

e 0,799, conforme último relatório da pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁷.

Ao olharmos as três dimensões do desenvolvimento humano que abrangem o IDHM, observa-se que, em Ubá, ainda segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, que a dimensão mais contribuinte para o crescimento do IDHM no município foi o índice da longevidade com 0,841, seguido do IDHM Renda com 0,727 e, por fim, da educação com índice de 0,620.

Na sequência, a tabela 2 posiciona o 1º lugar, em seguida a posição de Ubá, e o último lugar para evidenciarmos esse dado.

Tabela 02 - Ranking IDHM - 2010

Posição	Município	IDHM	IDHM (renda)	IDHM (educação)	IDHM (longevidade)
1º	São Caetano do Sul (SP)	0,862	0,891	0,811	0,887
1.191º	Ubá (MG)	0,724	0,727	0,620	0,841
5.565º	Melgaço (PA)	0,418	0,454	0,207	0,776

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo Escolar/Inep/2010.

Com base nos dados trazidos pelo IDHM (2010), compreende-se que ainda há avanços a serem realizados em relação à educação no município de Ubá.

Em relação ao acesso à educação no município, segundo dados do Censo Escolar de 2022, constam, no ensino regular, 16.425 matrículas de crianças e jovens (0 a 15 anos), entre creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental da cidade, com anos iniciais e finais, tanto na rede pública como na rede privada de ensino (QEdu, 2021) abrangendo um total de 66 escolas, conforme mostra a tabela 3 abaixo.

⁷ Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um índice que avalia a longevidade, educação e renda, e é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ele utiliza mais de 180 indicadores socioeconômicos do Censo, produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para contar um pouco da história dos municípios, estados e regiões metropolitanas nestas três dimensões do desenvolvimento humano. O IDHM varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município ou região metropolitana e é válido por duas décadas.

Tabela 03 - Quantidade de escolas de Educação Básica (0 a 15 anos) em Ubá - 2012 e 2022

Escolas em Ubá (2010 e 2022)	2012	2022
Escolas municipais (Creches, pré-escola, anos iniciais e finais)	20	30
Escolas estaduais (anos iniciais e anos finais)	19	17
Escolas da rede privada (creches, pré-escola, anos iniciais e finais)	19	19

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo Escolar/Inep/2022.

Conforme observa-se na Tabela 03, o número de estabelecimentos de ensino na rede municipal cresceu consideravelmente, considerando interstício entre os anos 2012 – 2022. Tal fato justifica-se pela ampliação do número de creches e pré-escolas e pelo processo de municipalização das escolas estaduais que ofertavam os primeiros anos do ensino fundamental. (Ubá, 2022).

O número de estabelecimentos da rede estadual teve uma pequena diminuição, essa diferença se deve ao fato de a rede municipal ter incorporado as escolas que ofertavam o ensino fundamental - anos iniciais, pelo processo de municipalização. A rede privada não apresentou variação nesse período.

O Censo Escolar de 2012 constatou, no município de Ubá, uma cobertura do atendimento escolar de 775 matrículas, na faixa etária de 0 a 3 anos e 2008 matrículas na faixa etária de 4 a 5 anos. As mudanças em relação ao acesso à educação pública em Ubá foram crescentes, de 2012 a 2022, muitas estruturas edificadas foram construídas. Em termos de iniciativas recentes de construções realizadas pela Prefeitura de Ubá, destaca-se a realidade da Educação Infantil que impactou significativamente o número de matrículas em estabelecimentos municipais, conforme a Tabela 4.

Tabela 04 - Quantidade de matrículas em escolas municipais de Ubá da população de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2022)

Matrículas			
Em creches	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
1587	1902	4847	90
Total	8426		

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo/2022

A população residente no município na faixa etária de 15 a 59 anos exibiu crescimento populacional (em média 2,32% ao ano), passando de 54.243 habitantes em 2000 para 68.222 em 2010, representando 67,2% da população do município.

Conforme dados do último Censo Demográfico, em 2020, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 29,6% da população nessas condições, o que coloca Ubá na posição 776 de 853 municípios mineiros e na posição 4751 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2021).

Esses dados demonstram que embora Ubá apresente uma economia considerável, com destaque para o setor industrial, especialmente a fabricação de móveis, e uma população significativa, a posição no ranking do IDHM evidencia desafios substanciais, principalmente na esfera educacional.

A análise do IDHM de 2010 revela que a dimensão de educação é a que menos contribui para o desenvolvimento humano no município, demonstrando a necessidade de investimentos e políticas voltadas para a melhoria da educação. O crescimento do número de estabelecimentos de ensino é positivo, mas ainda há desafios relacionados ao acesso e à qualidade da educação oferecida. Além disso, a situação socioeconômica da população, com uma parcela significativa vivendo em condições de baixa renda, destaca a importância de políticas educacionais inclusivas e de qualidade para promover a equidade e o desenvolvimento integral da população.

Nas próximas seções são detalhadas a SME/Ubá, bem como o setor de planejamento pedagógico, contexto no qual se insere o *lócus* da pesquisa.

2.3.1 A Secretaria Municipal de Educação de Ubá

A SME/Ubá é o órgão responsável por planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades relacionadas à oferta da educação básica nas 32 escolas de Educação Básica que compõem a rede, nas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Oferta também, Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 05 – Quantitativo de escolas por etapa de ensino ofertada

Etapas ofertadas	Quantitativo de escolas
Educação Infantil	10
Ensino Fundamental I	8
Educação Infantil e Ensino Fundamental I	12
Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II	1
Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio)	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos na SME/Ubá (2023).

O quantitativo de escolas municipais foi ampliado de 27 para 32 escolas no ano de 2022, em virtude da adesão ao Projeto “Mãos Dadas”. O referido projeto, criado em junho de 2021, por meio da Resolução nº 4.584 - SEE/MG, se baseia:

na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no art. 211 da Constituição da República e no art. 10, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei Nº 9.394/1996, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal (Minas Gerais, 2021, p.1).

Em Ubá, o Projeto “Mãos Dadas” contemplou, por meio do processo de municipalização, 05 unidades escolares de Ensino Fundamental I, sendo elas: Escola Estadual Coronel Camilo Soares, Escola Estadual Professor Francisco Arthidoro, Escola Estadual Professora Maria Luzia Antunes Calçado, Escola Estadual Professor Lívio de Castro Carneiro e Escola Estadual São José (Ubá, 2021).

No ano de 2022, com o processo de municipalização das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e com o ingresso de novas matrículas na Educação Infantil, a SME/Ubá contabilizou um total de 8.648, ampliando o número de matrículas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede. Tais dados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 06 – Histórico de evolução do número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino no período de 2012 a 2022

Ano letivo	Total geral alunos	Total alunos com deficiência	Educação infantil			Ensino fundamental		EJA
			Creche		Pré-Escolar	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA
			Integral	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
2012	6.107	58	71	704	2.002	2.768	302	260
2013	6.242	79	115	832	2.015	2.792	302	186
2014	6.609	89	119	1.048	2.025	2.736	324	357
2015	6.864	90	282	1.131	1.974	2.778	337	362
2016	6.819	83	381	1.091	1.969	2.752	291	335
2017	6.682	230	481	1.005	2.003	2.633	310	250
2018	6.487	325	386	998	2.029	2.503	263	308
2019	6.523	344	649	801	2.005	2.587	196	285
2020	6.536	418	746	675	1.738	2.995	141	242
2021	7.521	403	706	722	1.955	3.706	136	296
2022	8.648	638	786	801	1.902	4.847	90	222

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME/Ubá (2023).

Os dados da tabela nos mostram que, entre 2012 e 2022, a matrícula geral dos estudantes na rede de ensino municipal vem crescendo anualmente, passando de 6.107 para 8.648 em dez anos.

A Organização Administrativo-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é embasada no Decreto 3.254 de 16 de março de 1.993. Apesar de desatualizado, é o documento legal que dispõe sobre toda a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Ubá, regulamentando a Lei complementar nº 011, de 15 de dezembro de 1993.

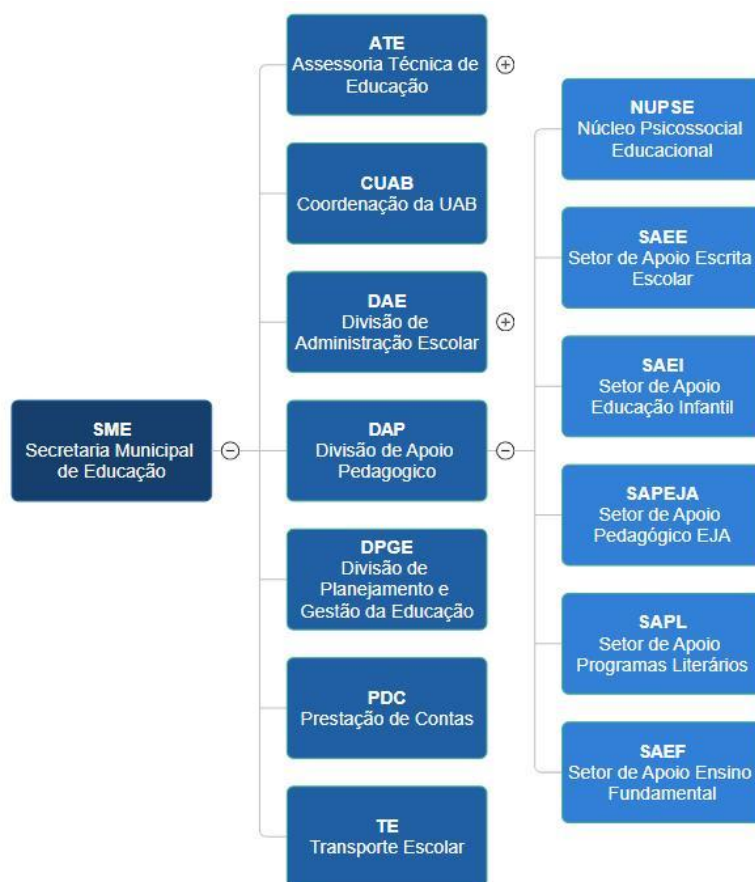
No referido documento há especificações sobre as competências da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o Art. 26

- I. Elaborar e propor ao Prefeito, em articulação com a Secretaria de Planejamento e Coordenação, as políticas municipais de educação, cultura, esporte, lazer e turismo;
- II. Dirigir os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Município, a Casa da Cultura, a Biblioteca Pública, as praças de esporte e áreas de lazer;
- III. Dirigir e promover a execução, desenvolvimento e melhoria do ensino pré-escolar e de 1º grau;
- IV. Fazer cumprir a legislação do ensino;
- V. Dirigir as atividades de assistência ao educando, inclusive a merenda escolar;

- VI. Providenciar a construção, reforma, limpeza e conservação do prédio escolar;
- VII. Aprovar o calendário escolar;
- VIII. Expedir certificados de conclusão de curso;
- IX. Promover e dirigir a confecção de material escolar e opinar sobre sua aquisição.
- X. Promover o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico, em articulação com a Secretaria Municipal de Administração;
- XI. Promover e difundir a cultura, o turismo, o esporte e os hábitos de lazer, e estimular o seu desenvolvimento;
- XII. Propor a concessão de auxílio a entidade educacional e cultural no Município;
- XIII. Promover convênios com entidades públicas e privadas com vistas ao desenvolvimento do ensino, da cultura, do esporte e do lazer. (Ubá, 1993, p.13).

Para a elaboração e acompanhamento da implementação das políticas educacionais a SME/Ubá conta com 78 servidores, entre Técnicos Educacionais, Professores, Psicólogos, Assistentes Sociais e estagiários, organizados administrativamente conforme a Figura 04:

Figura 04 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SME/Ubá



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados SME/Ubá

O Plano Municipal de Educação de Ubá, com vigência 2015 a 2025, elaborado em consonância com o PNE, corrobora com a meta 5 do citado plano afirmando que “ao final do 3º ano do EF todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas” (Ubá, 2015, p.53). Mas, a partir das diretrizes apresentadas pela BNCC quanto à alfabetização, desde o ano de 2022, a rede municipal de educação estabeleceu que o foco na alfabetização deverá ser nos dois primeiros anos do EF, enquanto o 3º ano terá como foco a ortografia e fluência leitora (Ubá, 2022).

Para que os alunos estejam alfabetizados ao final do 2º ano, é preciso que se faça a avaliação desse processo e que se tenham estratégias com esse foco no planejamento pedagógico da rede. Portanto, a SME/Ubá criou algumas estratégias para alcançar as metas estipuladas, a partir de 3 ações:

1. Faz o planejamento pedagógico pela SME/Ubá para as escolas.
2. Realiza avaliação diagnóstica dos alunos – elaborada pela rede.
3. Realiza avaliações formativas dos alunos – realizada pelo CAEd.

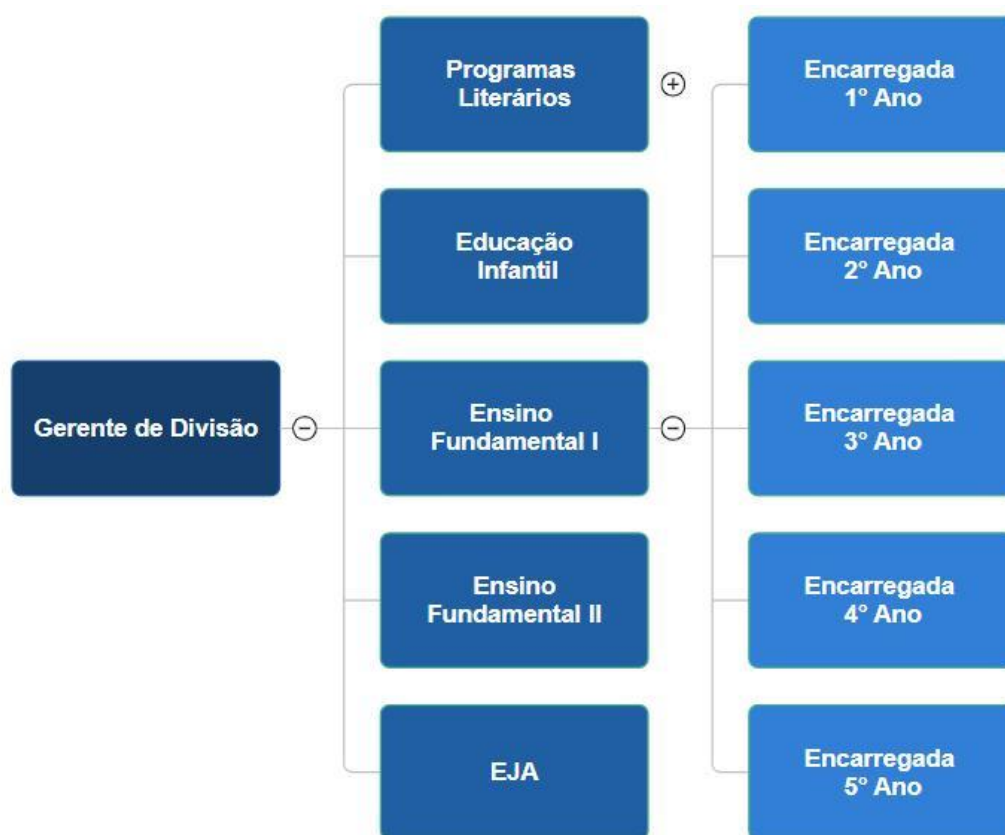
Na seção subsequente do trabalho é detalhado de forma mais minuciosa o setor de planejamento pedagógico da SME/Ubá, onde é elaborado o planejamento pedagógico do ensino fundamental da rede que é relevante para o contexto dessa pesquisa.

2.3.1.1 O planejamento pedagógico da Secretaria Municipal de Ubá

A Divisão de Apoio Pedagógico da SME/Ubá é composta por 10 servidores concursados que atuam diretamente no setor.

O organograma funcional do setor apresenta a estrutura que está demonstrada na figura 05.

Figura 05 - Setor de Divisão de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ubá - MG



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SME/Ubá (2023)

Nessa divisão, há uma subdivisão entre os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programas Literários.

Essa Divisão é gerenciada por uma servidora pública concursada que detém dois cargos: um de Professora e outro de Técnico em Educação que, atualmente, desempenha a gerência tendo como função planejar, acompanhar e avaliar os processos pedagógicos da Rede.

Os segmentos da EJA e Ensino Fundamental II são acompanhados pela Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico juntamente com um Professor B1 efetivo que a auxilia nesse monitoramento.

O planejamento e acompanhamento do segmento da Educação Infantil fica a cargo de três servidoras públicas concursadas, sendo uma com o cargo de Professora e as outras duas com o cargo de Técnico em Educação. Elas respondem, cada uma delas, às

etapas da Educação Infantil, ou seja, Maternal I e II, 1ª período e 2º período, respectivamente.

A equipe do Ensino Fundamental é composta por três Técnicas em Educação e uma Professora. Cada pedagoga é responsável por um ano de escolaridade, a exceção de uma profissional que, por acumular dois cargos, fica responsável por dois anos de escolaridade.

Conforme o decreto nº 3254/1993, em seu artigo 28, compete à seção técnico pedagógica:

- I - Propiciar assistência técnica e orientar os professores e alunos da rede municipal, através do serviço de supervisão pedagógica e orientação educacional;
- II - Executar programas de treinamento e aperfeiçoamento dos professores municipais bem como assessorar o serviço de avaliação de desempenho desses;
- III - Difundir as novas técnicas pedagógicas implantadas;
- IV - Auxiliar na avaliação de aprendizagem e do rendimento escolar,
- V - Coordenar a aplicação de métodos e técnicas adequados à modernização do ensino nas escolas, respeitadas as condições locais;
- VI - Elaborar e produzir materiais didáticos;
- VII - Assessorar os professores da rede municipal na preparação e emprego de recursos audiovisuais;
- VIII - Auxiliar a execução de programas de saúde escolar;
- IX - Coordenar o desenvolvimento de programas sobre meio ambiente e educação para o trânsito;
- X - Exercer outras atividades correlatas (Ubá, 1993, p.14).

Como este estudo tem como foco a alfabetização e o planejamento pedagógico, analisaremos de maneira mais detalhada o trabalho realizado no segmento do Ensino Fundamental I.

Até 2009, não havia um planejamento pedagógico estruturado em rede. Cada professor elaborava individualmente seu planejamento dentro da escola, já que o município ainda não contava com supervisores pedagógicos em número suficiente para atender todas as unidades.

Com a mudança de gestão em 2009, a SME/Ubá realizou um diagnóstico da situação escolar e optou pela implantação do planejamento em rede como estratégia de fortalecimento da política educacional municipal. Essa decisão também buscava assegurar que as poucas supervisoras efetivas existentes pudessem atender, em regime de rodízio, a todas as escolas, até que fosse possível constituir um quadro de servidores compatível com as demandas da rede.

A partir desse movimento, a equipe pedagógica da SME buscou conhecer e analisar diferentes metodologias, realizando inclusive, visitas às escolas com propostas variadas. Como desdobramento, a partir do ano de 2010 optou-se por introduzir princípios da Pedagogia Waldorf⁸ no planejamento da rede, sobretudo na Educação Infantil, o que trouxe mudanças expressivas na organização das práticas pedagógicas.

Para dar suporte a essa implementação, foram estruturados dois núcleos de planejamento: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, responsáveis por orientar o trabalho docente. As primeiras modificações concentraram-se na Educação Infantil e, gradualmente, foram sendo ampliadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (Fadel, 2017)

O início efetivo da formação docente em Pedagogia Waldorf em Ubá ocorreu em 2010, quando a SME firmou parceria com o Centro de Formação e Desenvolvimento Vale de Luz (CFD), de Nova Friburgo/RJ. Nesse mesmo período, foram promovidas oficinas voltadas à Educação Infantil, que contaram com a participação de cerca de cem professores da rede municipal. (Fadel, 2017)

Em seguida, a SME disponibilizou quinze vagas para o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma I -Ubá), realizado entre 2011 e 2014, em encontros mensais e momentos de imersão. Desse grupo, onze professoras, incluindo diretoras e coordenadoras pedagógicas destacaram-se como protagonistas na inserção dessa abordagem no município. (Fadel, 2017)

Essa etapa de formação permitiu integrar os princípios da Pedagogia Waldorf às diretrizes oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, assegurando a manutenção dos objetivos de aprendizagem definidos pelo Governo Federal. (Fadel, 2017)

Em 2014, a SME renovou a parceria com o CFD, desta vez por meio de processo licitatório, ampliando a oferta formativa com o Seminário de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (Turma II-Ubá). Participaram quarenta docentes, que vivenciaram dez módulos de imersão realizados em Divinésia/MG, entre julho de 2014 e outubro de 2016.

Contudo, com a chegada da nova administração municipal no ano de 2017, o planejamento passou por uma nova modificação. Ao iniciar a gestão 2017/2020, a

⁸ Assim, entre 2010 a 2016, a SME/Ubá escolheu como referência curricular para as escolas, alguns elementos filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Waldorf, iniciando na Educação Infantil e ampliando para o EF. Isso resultou em modificações significativas no planejamento pedagógico das escolas.

condução do trabalho pedagógico, até então inspirado na pedagogia Waldorf, passou a ser planejado com foco na utilização de livros didáticos adotados pela Rede.

A SME/Ubá adquiriu cerca de 12 mil livros didáticos para disponibilizar aos alunos com idades entre 4 e 5 anos que estavam cursando o 1º e 2º períodos da Educação Infantil da rede municipal de ensino. A coleção adotada foi a “Coleção Alecrim da editora SM que abordava uma Educação Emocional, Pensamento Lógico-matemático, Educação Ambiental e Seções de Leitura” (Ubá, 2018, recurso *online*).

No Ensino Fundamental, o planejamento que era inspirado na Pedagogia Waldorf também foi estruturado utilizando os livros didáticos escolhidos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2016 que preconizavam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para os anos de 2016/2017/2018.

Essa transição brusca de metodologia aponta uma descontinuidade nas políticas de educação no município, pois a Pedagogia Waldorf implementada no município (2009-2016), não apenas moldou os métodos de ensino, mas também influenciou o planejamento pedagógico e as práticas dos professores ao longo dos anos.

Nesse sentido, a descontinuidade na abordagem pedagógica poderia ter sido feita de forma mais gradual e cuidadosamente planejada, considerando o impacto direto nas práticas em sala de aula, no engajamento dos educadores e na continuidade da aprendizagem dos estudantes.

O que observo em mais de uma década destinada à educação municipal é que a cada novo governo, muda-se projetos, metas e diretrizes sem dar continuidade ao que vinha sendo construído. Essa forma de governar acaba afetando diretamente o dia a dia das escolas, dos professores e, principalmente, das crianças. É como se a cada mandato tudo tivesse que começar de novo, sem tempo suficiente para que as ações amadureçam e apareçam os resultados. Percebo que falta uma visão mais coletiva, comprometida com um projeto de educação que vá além de uma gestão. Se houvesse mais escuta, diálogo e continuidade, seria possível fortalecer práticas já iniciadas, corrigir rotas com mais cuidado e oferecer às crianças uma trajetória escolar mais estável, justa e coerente com suas necessidades.

Importante salientar que durante todo esse período, a SME/Ubá firmou parceria com o governo federal oferecendo os cursos de apoio a alfabetização para os professores alfabetizadores, como o PNAIC (2012 a 2018) e o PMALFA (2018) que tinham como foco fortalecer o processo de alfabetização para os alunos dos anos iniciais do EF.

A partir da homologação da BNCC e do CRMG, a equipe técnica do Ensino Fundamental da SME/Ubá iniciou um estudo sistematizado dos documentos com o intuito de pensar estrategicamente na implementação das novas diretrizes na rede.

Em nota enviada às escolas, a SME/Ubá orientou que a partir do ano de 2020 o parâmetro do trabalho pedagógico, se basearia no CRMG. A partir dessa decisão, a SME/Ubá estruturou o Plano de Curso Anual para cada ano escolar. Esse plano de curso anual foi construído pela equipe técnica do EF atuante na secretaria na época. Tendo como base esse plano, a cada bimestre, no total de quatro durante o ano letivo, as responsáveis elaboraram o planejamento pedagógico a ser trabalhado pelas escolas durante a etapa.

De acordo com informações da SME/Ubá, em relação à receptividade da rede às mudanças, não houve grande resistência, haja vista que o planejamento não sofreu mudanças bruscas, pois o município sempre seguiu as diretrizes do estado e Minas Gerais já possuía um currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades desde 2005, denominado Currículo Básico Comum (CBC), de forma que o CRMG não se configurou grande inovação frente ao que já era trabalhado na rede municipal de ensino.

No entanto, no ano de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais nas escolas devido a COVID/19. Com a nova situação, o planejamento pedagógico sofreu mudanças para se adequar à essa nova realidade. Nesse sentido, a equipe técnica pedagógica da SME/Ubá elaborou um Caderno Pedagógico para que os estudantes, mantivessem uma rotina de estudos, visando minimizar os efeitos do afastamento temporário das aulas presenciais nas escolas. Nesse primeiro momento, o caderno foi elaborado tendo como objetivo a retomada de habilidades essenciais previstas no CRMG para o ano escolar anterior ao qual o estudante se encontrava.

Após aproximadamente 120 dias das primeiras medidas adotadas e ainda diante da ausência de um cenário de retorno à normalidade, o Município de Ubá precisou reorganizar e reavaliar as medidas a serem adotadas no segundo semestre letivo de 2020, seguindo as definições e diretrizes da área educacional estabelecidas pelo Governo do Estado.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico teve que ser novamente reestruturado para continuar atendendo aos alunos que permaneciam impossibilitados de frequentar as aulas presenciais. A decisão da SME/Ubá foi manter o planejamento, que continuaria

abrangendo as habilidades essenciais para cada ano escolar, e os cadernos pedagógicos deveriam ser elaborados com base nessas habilidades. Além da disponibilização dos cadernos, foram oferecidas videoaulas gravadas pelos professores regentes de turma, enviadas por meio de plataforma digital e grupos de *WhatsApp*, com o objetivo de auxiliar os alunos na assimilação dos conteúdos.

Em agosto de 2021, a SME/Ubá anunciou a volta às aulas presenciais de forma híbrida, sendo que a adesão não era obrigatória. De acordo com informações da rede, cerca de 4.802 alunos da rede retornaram às aulas presenciais, representando uma adesão de 66% dos estudantes à modalidade. No ano subsequente as aulas voltaram 100% de forma presencial.

No ano de 2021, iniciei meu trabalho no setor de planejamento pedagógico da SME/Ubá. A equipe para qual fui designada era formada por quatro servidoras públicas efetivas, que tinham como funções: elaboração do planejamento pedagógico do EF, elaboração de Avaliações Diagnósticas Iniciais e posterior acompanhamento dos resultados, além de proposição de intervenções, sendo que cada integrante era responsável por um ano escolar. Minha função dentro desse macroprocesso é elaborar o planejamento, bem como as orientações e direcionamentos pedagógicos para os 1º anos do EF para as escolas da rede.

Assumir essa nova função representou um grande desafio para mim, principalmente porque minha trajetória profissional até então era voltada, majoritariamente, para o trabalho com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Estar à frente da responsabilidade do planejamento do 1º ano, que marca o início da trajetória escolar formal e o ponto de partida do processo de alfabetização, me exigiu um olhar mais atento e cuidadoso às especificidades dessa etapa. Foi necessário mergulhar em novos estudos, revisar concepções e práticas, escutar professoras experientes da etapa e me dedicar intensamente para construir um planejamento que respeitasse o tempo das crianças e favorecesse o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a leitura e a escrita.

Despertou grande interesse em mim compreender o motivo pelo qual a SME/Ubá continuava elaborando os planejamentos e a justificativa apresentada pela gerente de apoio pedagógico foi que, devido ao longo período sem a realização de concursos, havia muitas professoras e supervisoras contratadas, o que gerava uma grande diversidade de experiências e práticas em sala de aula. Diante desse contexto, tornou-se evidente a necessidade de oferecer orientação e direcionamento claros, de forma a apoiar as

profissionais das escolas e garantir que o processo de alfabetização se desenvolvesse de maneira consistente e de acordo com as metas educacionais estabelecidas.

O planejamento do Ensino Fundamental desde 2021 está organizado em cinco áreas do conhecimento – Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso de forma a garantir o desenvolvimento das competências específicas para cada componente curricular. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas, em conformidade com o CRMG/2019.

A cada unidade temática apresentada, os objetos de conhecimento do bimestre são estabelecidos e, conseqüentemente, um número variável de habilidades são selecionadas para garantir as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes.

São acrescentadas à essas orientações algumas observações pertinentes à condução do trabalho do regente. Nesse tópico, a equipe técnica aponta o foco do trabalho a ser realizado, pontuando condições necessárias para uma melhor otimização do trabalho interdisciplinar, além de apresentar dicas de materiais, sugestões didáticas de introdução, consolidação e revisão dos objetos de conhecimento, como pode ser observado na parte inicial do planejamento de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental do 4º bimestre do ano de 2023, apresentado a seguir:

Figura 06: Parte inicial do Planejamento de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental- 4º bimestre do ano de 2024.

			PREFEITURA MUNICIPAL DE UBÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
PLANEJAMENTO 4º BIMESTRE (OUTUBRO , NOVEMBRO, DEZEMBRO) / 2024				
ANO ESCOLAR: 2º ANO ENSINO FUNDAMENTAL I			COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA	
GÊNEROS LITERÁRIOS		- Letra de canção - Notícia curta - Folegenda em notícias - Entrevista - Gráfico informativo		OBSERVAÇÕES
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
ESCRITA	Decodificação/ Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, lerglobalmente, por memorização.		
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.		
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.		
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.		
		✧ LETRA DA CANÇÃO - Motivar os estudantes a falar sobre como se sentem quando cantam e sobre a relação da música com a dança e a gestualidade. - Trabalhar esse gênero pela leitura do texto e pela audição da música com melodia e acompanhamento. A letra geralmente segue a estrutura do poema (versos, estrofes, rimas e jogos sonoros). - O aluno deve primeiro reconhecer a organização da letra de canção, que é semelhante ao poema, com estrofes e versos, para depois associarem as rimas, sonoridades, jogos de palavras. - Deve reconhecer que o refrão também faz parte da estrutura nas letras das canções.		
		✧ NOTÍCIA CURTA - Levar textos que traz relatos de fatos ou acontecimentos recentes que tem importância para os alunos. (Ex.: jornais, revistas e meios digitais). - Promover uma conversa em que os alunos tenham oportunidade de levantar hipótese sobre a notícia trabalhada. - Escolha notícia curta e simples para o aluno se familiarizar com alguns elementos como manchete, linha fina, lide (O que aconteceu? Com quem? Onde? Quando?		

Fonte: Elaborado pelo Setor Pedagógico da SME/Ubá 2024.

Diante do exposto, pode-se perceber que o planejamento elaborado pela equipe técnica da SME/Ubá vem ao encontro do que é proposto na BNCC e, especificamente, no CRMG que é o currículo seguido pela Rede.

Um ponto importante de se destacar é o fato de o planejamento contemplar ainda a retomada de habilidades que foram diagnosticadas como deficitárias na Avaliação Diagnóstica - promovida no início do ano letivo - e as avaliações formativas aplicadas no decorrer do processo, proporcionando, assim, uma abertura para que cada escola conduza o trabalho de retomada das habilidades deficitárias de acordo com suas necessidades específicas.

A equipe técnica-pedagógica da secretaria repassa o planejamento aos Supervisores das escolas no horário regular de trabalho, tendo em vista que o município não cumpre a Lei do Piso Nacional e os supervisores ficam incumbidos de repassar o planejamento para os professores nos dias escolares previamente marcados em calendário, adequando os planejamentos aos tempos e espaços específicos de cada escola.

O repasse ocorre presencialmente ou de forma remota e as reuniões de cada ano escolar tem em torno de 1 hora de duração. Segundo informações da equipe da SME/Ubá, nas reuniões presenciais, há uma notável falta de envolvimento por parte dos supervisores na assimilação do planejamento para o bimestre. Nas reuniões remotas, é perceptível que a maioria das câmeras permanecem desligadas e a interação é limitada, demonstrando indícios que o planejamento elaborado pela equipe pedagógica pode não estar desempenhando eficazmente seu papel nas escolas.

As turmas de EF da rede possuem dois horários semanais de Educação Física, com duração de 50 minutos cada um, momento este que os supervisores se organizam para o repasse dos planejamentos para os docentes. Algumas escolas onde têm mais de uma turma do mesmo ano, o professor eventual fica na sala de aula para que o repasse seja feito para ambos professores regentes no mesmo momento.

A minha hipótese é que esse é um dos principais pontos de estrangulamento da rede: a falta de tempo de qualidade para repassar o planejamento de forma eficaz aos docentes.

Embora os supervisores se organizem para utilizar os dois horários semanais de Educação Física, com 50 minutos de duração cada, como momento para esse repasse, o tempo é extremamente limitado diante da complexidade do que precisa ser discutido.

Em algumas escolas, onde há mais de uma turma do mesmo ano, ainda é possível contar com um docente eventual para garantir que ambos professores regentes participem juntos, mas há escolas maiores que possuem mais de 5 turmas do mesmo ano, tornando-se impossível a supervisão se reunir com todos os profissionais ao mesmo tempo.

Esses arranjos podem comprometer o aprofundamento das orientações, esclarecimento de dúvidas, reflexões sobre os desafios enfrentados em sala, a troca de boas práticas e o pensar coletivamente as estratégias.

A hipótese que defendo é que o planejamento que é cuidadosamente elaborado pela SME/Ubá, acaba sendo transmitido para os docentes de forma muito rápida e, por vezes, superficial, o que pode comprometer a apropriação efetiva do trabalho pedagógico e enfraquecer a intencionalidade das ações propostas.

Além da elaboração do planejamento pedagógico, a rede municipal coordena um sistema de avaliações, com a finalidade de monitorar a aprendizagem dos estudantes, como é explicado a seguir.

2.3.1.2 As avaliações externas da rede municipal de Ubá

A SME/Ubá coordena um sistema próprio de avaliação de larga escala com o intuito de realizar o diagnóstico e o monitoramento da oferta educacional visando garantir a qualidade e a equidade da educação municipal.

Até o ano de 2021, o sistema era organizado da seguinte forma: no início de cada ano letivo era aplicada a avaliação diagnóstica com o objetivo de produzir informações sobre as habilidades que foram consolidadas pelos estudantes no ano anterior e as que ainda precisavam ser desenvolvidas naquele ano letivo, possibilitando, por meio dos resultados obtidos, traçar as devidas intervenções.

Ao longo do ano letivo, eram aplicadas as avaliações formativas, as quais permitiam identificar se as habilidades não desenvolvidas no ano anterior,

evidenciadas na avaliação diagnóstica, havia sido consolidadas e se os objetivos de aprendizagens previstos no CRMG para o ano estavam sendo alcançados.

Por fim, no final do ano letivo era aplicada a avaliação somativa com vistas a mensurar o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos para aquela etapa de ensino na rede.

É importante ressaltar que as Avaliações Diagnósticas do ensino fundamental da SME/Ubá são elaboradas individualmente pelos membros da equipe pedagógica responsáveis pelo ano em que atua. Outro ponto a destacar é que não há uma matriz de referência padronizada para a elaboração dessas avaliações. O referencial utilizado é um recorte das habilidades estipuladas no CRMG para cada ano escolar, sendo que a abordagem das habilidades de leitura e consciência fonológica são predominantes no 1º e 2º ano, enquanto do 3º ao 5º ano, a ênfase é nas habilidades de Leitura e Compreensão de textos.

A rede municipal adota os mesmos critérios do SIMAVE para alocar os alunos nos níveis Baixo, Intermediário e Recomendável, mas os resultados produzidos pelas avaliações municipais possuem um diferencial em relação aos apresentados no Simave, sendo que a rede adota como metodologia de análise a Teoria Clássica dos Testes (TCT), na qual os resultados estão associados ao número total de acertos, diferente das avaliações que adotam a Teoria da Resposta ao Item (TRI), em que utilizam modelos matemáticos que permitem calcular a probabilidade de acerto em cada item, para o cálculo da proficiência do estudante.

A SME/Ubá define com cada escola individualmente as metas para a aprendizagem com base no resultado das avaliações diagnósticas, orientando os gestores para que tracem estratégias para alavancar a aprendizagem dos estudantes. No entanto, vale ressaltar que mediante a heterogeneidade e necessidades educacionais especializadas dos alunos, a rede entende que é aceitável, mas não recomendável que no máximo 10% dos alunos permaneçam no nível baixo (Ubá, 2022).

Um ponto relevante é que o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos é feito somente no momento da análise do resultado das avaliações formativas, considerando quais descritores foram mais errados e comparando os níveis de desempenho dos alunos da escola em cada avaliação, não levando em

conta o caminho percorrido pelo estudante individualmente, pois a SME/Ubá não possui uma integração através de software especializado para monitorar a análise histórica do desenvolvimento do aluno no decorrer dos anos, pois todo o processo é manual.

Dentro do sistema de avaliação do município também é aplicada, no início do ano, a Avaliação do nível da escrita em que são adotados 6 (seis) hipóteses de escrita, baseadas em Ferreiro e Teberosky (1986), conforme descrição detalhada no quadro abaixo:

Quadro 01 – Descrição das hipóteses da escrita

NÍVEL	DESCRIÇÃO
Ortográfico	Nesse nível a criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.
Alfabético	Nesse nível a criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas.
Silábico alfabético	Nesse nível a criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.
Silábico com valor sonoro	Nesse nível, a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes, consoantes e vogais.
Silábico sem valor sonoro	Nesse nível a criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.
Pré silábico	Neste nível a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala, ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as aleatoriamente.

Fonte: SME/Ubá (2022).

Essa avaliação também não segue uma matriz de referência padronizada, tornando os resultados muito subjetivos, levando-se em conta que cada professor tem um entendimento sobre a hipótese da escrita de cada aluno. Vale reafirmar que o desenvolvimento desses alunos também não é medido historicamente devido ao fato da SME/Ubá não ser informatizada nesse sentido.

De acordo com as informações fornecidas pela SME/Ubá, é esperado que ao final do 1º ano do Ensino Fundamental os alunos sejam capazes de escrever palavras e frases de forma alfabética, seja de forma espontânea ou por meio de

ditados, além de serem capazes de ler palavras e pequenos textos. Já no 2º ano é esperado que aprimorem suas habilidades de leitura e escrita adquirindo fluência e autonomia, além de produzir textos de gêneros variados.

A partir do ano de 2022, a rede municipal de educação fez parceria com o CAEd na elaboração das avaliações formativas e da fluência de leitura, concentrando os esforços na formulação da avaliação diagnóstica e do nível de escrita.

Em 2022, a rede municipal elaborou e as escolas aplicaram as avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no início de fevereiro do referido ano. Essas avaliações foram elaboradas pela equipe pedagógica da SME/Ubá, composta por um membro para cada ano escolar e teve como referencial um recorte das habilidades determinadas no CRMG para cada ano escolar.

As avaliações do 1º ano foram compostas por 10 questões tendo como foco as habilidades de consciência fonológica previstas para a pré-escola na educação infantil. Já as do 2º ano foram compostas por 10 questões tendo como foco as habilidades de leitura e consciência fonológica previstas para os alunos do 1º ano do ensino fundamental. As avaliações do 3º ao 5º ano foram compostas por 15 questões tendo como foco as habilidades de leitura e compreensão de textos previstas para o ano anterior à etapa avaliada.

Com o objetivo de se concentrar na alfabetização, que é o tema central dessa pesquisa, serão apresentados os resultados obtidos em Língua Portuguesa pelos alunos do 2º ano do EF.

No ano de 2022, o município possuía 20 escolas que ofertavam o 2º ano do EF, sendo que todas realizaram as avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa. A taxa de participação dos estudantes ficou em 93%. Assim, dos 952 estudantes previstos para realizarem a avaliação, participaram 885 (Ubá, 2022).

Quanto à distribuição dos estudantes avaliados por nível de desempenho, a análise aponta um cenário preocupante. Ao observar o desempenho dos alunos avaliados do 2º ano do Ensino Fundamental, pode-se constatar que 173 (20%) obtiveram um nível de desempenho considerado Baixo. Além disso, 314 (35%) dos alunos atingiram o nível intermediário de desempenho, enquanto 398 (45%) dos

estudantes alcançaram o nível de desempenho Recomendado. Esses dados são preocupantes, uma vez que 20% dos estudantes do 2º ano do EF, apresentaram um desempenho classificado como Baixo. Essa porcentagem excede a meta máxima pactuada com as escolas em reuniões com a SME/Ubá, que determina que não mais do que 10% dos estudantes devem estar nesse nível de desempenho.

Ao se analisar o desempenho escolar, dentre as 20 escolas avaliadas, quatro, aqui denominadas por nomes fictícios de Escola Gata Borralheira, Escola Chapeuzinho Vermelho, Escola João e o Pé de Feijão e Escola Pinóquio, concentraram altos percentuais de estudantes no nível Baixo, conforme descrito na Tabela 07.

Tabela 07- Escolas que apresentaram altos índices de alunos do 2º ano do EF no nível Baixo na Avaliação Diagnóstica 2022

Escolas	Percentual de estudantes no nível Baixo
Escola Gata Borralheira	29%
Escola Chapeuzinho Vermelho	29%
Escola João e o Pé de Feijão	30%
Escola Pinóquio	54%

Fonte: Ubá (2022).

A equipe técnica-pedagógica da SME/Ubá realizou reuniões individuais com as escolas mencionadas para analisar seus resultados e fornecer orientações para melhorar a aprendizagem dos alunos. Além disso, um membro da equipe foi designado para acompanhar a Escola Pinóquio *in loco*, fazendo visitas quinzenais para orientação e organização da escola, uma vez que é uma escola, fundada em 2022 no novo bairro popular da cidade, e com profissionais novos na equipe. As outras escolas não receberam esse acompanhamento tão sistemático, recebendo visitas ora mensais, ora bimestrais da equipe da SME/Ubá, ficando sob a responsabilidade da supervisora da escola criar estratégias para alavancar o desempenho desses alunos. Portanto, essas escolas foram vistas como prioritárias para a SME/Ubá a fim de se ter melhoria do desempenho dos alunos.

Paralelamente à aplicação das avaliações diagnósticas relatadas acima, o acompanhamento do nível de escrita dos alunos da rede também foi realizado por avaliação específica.

A avaliação dos níveis de escrita se referem às diferentes etapas que os estudantes passam no processo de aquisição da linguagem escrita. De acordo com a equipe pedagógica da SME/Ubá é comum os alunos ingressarem no 1º ano do EF escrevendo de forma pré-silábica, em que utilizam rabiscos, desenhos ou letras aleatórias para representar suas ideias. Posteriormente, eles evoluem para a escrita silábica, em que utilizam as sílabas das palavras para escrever. Finalmente, ao final do primeiro ano do EF atingem o estágio alfabético, em que reconhecem as letras e as usam para escrever palavras.

Compreender esses diferentes níveis de escrita é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos em cada etapa do processo de aprendizagem.

De acordo com Teberosky (1995, p.32) “essa compreensão é fundamental para que o professor possa adequar sua prática pedagógica às necessidades dos alunos em diferentes níveis de escrita e, assim, promover uma aprendizagem mais efetiva”.

Ao examinar os resultados obtidos pelos alunos do 2º ano do EF na avaliação da escrita, como mostrado na Tabela 2, constata-se que metade dos alunos (50%) ainda se encontram nos primeiros aprendizados do desenvolvimento da escrita - pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor e silábico alfabético, com porcentagens de 16%, 7%, 11% e 16%, respectivamente. Esses dados indicam que esses alunos ainda estão se esforçando para dominar as habilidades básicas de escrita, enquanto a meta estabelecida pela rede é que os alunos estejam alfabéticos ao final do 1º ano do EF.

Tabela 08 - Resultados dos alunos do 2º ano do EF na Diagnóstica do Nível da Escrita - 2022

Alunos previstos	Alunos efetivos	Pré silábico	Silábico sem valor	Silábico com valor	Silábico alfabético	Alfabético	Ortográfico
952	887	138	64	98	140	305	142
100%	93%	16%	07%	11%	16%	34%	16%

Fonte: Ubá (2022).

Constata-se, também, que a outra metade dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Ubá encontra-se no nível alfabético e ortográfico, 34% e 16%, respectivamente, demonstrando uma grande variedade de níveis dentro do mesmo ano escolar.

Para que a avaliação atinja o seu propósito, é essencial que se tenha conhecimento dos resultados obtidos nas avaliações e que sejam compreendidos adequadamente. Esse é o ponto de partida fundamental para que o processo avaliativo cumpra o seu papel de forma eficaz.

Portanto, os resultados dessas avaliações apontam uma fragilidade, uma vez que, mesmo havendo uma orientação por parte da SME/Ubá quanto aos níveis dos alunos, os resultados podem ser subjetivos, devido ao fato de que cada professor avalia o estudante com base em sua própria compreensão, tendo em vista que as diferenças entre os níveis são bastante sutis e os alunos podem apresentar oscilações nas hipóteses de um nível para o outro.

Diante desses resultados, a SME/Ubá promoveu capacitação para os supervisores, para posterior repasse nas escolas, sobre como alocar corretamente os alunos nos diferentes níveis da escrita, partindo da premissa que poderia haver um desconhecimento e/ou confusão por parte da equipe pedagógica e professores sobre esse assunto. Foi intensificada também as visitas mensais nas escolas pela equipe técnica pedagógica com o objetivo de acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais da educação. A proposta das visitas é monitorar de perto o desempenho das escolas e identificar possíveis melhorias, a fim de aprimorar o processo educacional.

A partir do ano de 2022, a SME/Ubá firmou parceria com o CAEd com o objetivo principal de monitorar os alunos do 2º ao 5º ano através das avaliações formativas e de fluência de leitura.

As avaliações formativas visam fornecer informações precisas e contínuas sobre o nível de aprendizagem dos alunos, permitindo que professores e gestores possam identificar eventuais dificuldades e ajustar o processo de ensino de acordo com as necessidades identificadas, conforme pontua Fontanive (2013):

a avaliação formativa, na sua concepção original, não tem como objetivo classificar, selecionar, aprovar ou reprovar o aluno, mas adequar o processo de ensino ao grupo e ou àqueles alunos que apresentam dificuldades, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos (Fontanive, 2013, p. 95).

Já a avaliação de fluência da leitura busca verificar o grau de desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes, o que pode contribuir para o melhor desempenho acadêmico. Os níveis de leitura e o tipo de leitor são apresentados no quadro 02.

Quadro 02: Descrição dos níveis de leitura e tipos de leitor

Nível de leitura	Descrição
Nível 1	Estudante não leu
Nível 2:	Estudante disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item.
Nível 3	Estudante nomeou letras isoladas.
Nível 4	Estudante omitiu, substituiu ou inseriu fonema ou sílaba nas palavras.
Nível 5	Estudante soletrou / silabou as palavras.
Nível 6	Estudante leu até 10 palavras e/ou pseudopalavras.
Tipo de leitor	Descrição
Pré leitor:	Estudantes que não dispõem de condições mínimas para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladas.
Leitor iniciante:	Estudantes que leem palavras e pequenas sequências textuais, porém o fazem de forma pausada, em um padrão de leitura silabada.
Leitor fluente:	Estudantes que já venceram os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, leem de modo mais automático.

Fonte: Plataforma CAEd.

No referido ano, a instituição realizou avaliações formativas em três momentos distintos do ano (março, junho e novembro) e também aplicou avaliação de fluência da leitura em junho, com o objetivo de acompanhar o progresso dos alunos em relação a leitura ao longo do período letivo.

Iniciaremos analisando a fluência em leitura dos alunos do 2º ano do EF, apresentados na Tabela 09.

Tabela 09 - Resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à Fluência de leitura
- 2022

Nível de Leitura	Alunos avaliados	Percentual
Pré leitor 1	117	15%
Pré leitor 2	46	6%
Pré leitor 3	68	9%
Pré leitor 4	31	4%
Pré leitor 5	97	13%
Pré leitor 6	138	18%
Pré leitor total	497	65%
Leitor iniciante	251	33%
Leitor fluente	18	2%

Fonte: Plataforma CAEd (2023).

Ao avaliar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura, há indícios que a grande maioria, ou seja, 65% dos estudantes do 2º ano, ainda se encontram no nível pré-leitor, ou seja, não desenvolveram as habilidades mínimas de leitura esperadas para a idade, mesmo já tendo um semestre de aulas presenciais.

Além disso, apenas 2% dos alunos foram considerados fluentes na leitura, o que aponta que possivelmente a maioria ainda não possui uma leitura eficiente. Esses dados apontam para a necessidade de uma intervenção efetiva e a criação de estratégias dentro do planejamento pedagógico para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Frente a essa situação, o setor de planejamento da SME/Ubá elaborou o Projeto “Leituras em Conexão”. A proposta teve por objetivo elaborar possibilidades de despertar e resgatar o interesse pela leitura nos alunos da rede municipal de ensino de Ubá, contribuindo para a formação de leitores.

O projeto envolveu os estudantes desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – até a Educação de jovens e adultos – EJA; bem como professores, supervisores, diretores, servidores afins e a família.

Para o desenvolvimento do projeto, a rede fez a aquisição de 1.500 exemplares de livros de literatura, sendo 25 exemplares de cada título, todos atuais e de acordo com o nível dos estudantes, visando a ênfase na leitura individual e coletiva, objetivando o fortalecimento da fluência leitora. Foram elaboradas

sugestões de sequências didáticas dentro do planejamento pedagógico para o fortalecimento das habilidades de leitura e compreensão de textos.

Ao final do ano de 2022 o município obteve os seguintes resultados, conforme apresentados na tabela a seguir.

Tabela 10 - Comparativo de resultados das Avaliações Formativas 2022 em Língua Portuguesa

Data	Ano avaliado	Taxa de participação	Baixo	Intermediário	Recomendável
Março	2º ano	91%	32%	38%	30%
Junho		94%	24%	40%	36%
Novembro		91%	10%	22%	68%

Fonte: Plataforma CAEd (2022).

Apesar dos resultados das avaliações formativas serem calculados com a TCT, o que limita a comparação entre diferentes edições, pode-se dizer que houve uma melhora na distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho. Porém, a análise aponta uma preocupação com relação ao fato de que 10% dos alunos ainda permanecem no nível Baixo, o que indica que é necessário realizar um trabalho mais intenso com esse grupo, com intervenções específicas para esses estudantes.

Para realizar um mapeamento mais detalhado da rede, faz-se necessário analisar cada escola de forma individualizada. Para preservar a identidade das instituições, foram atribuídos pseudônimos inspirados em contos de fadas, escolhidos por remeterem à ludicidade e ao imaginário infantil. Essa estratégia permite identificar, de forma ética e segura, as escolas que apresentam maiores índices de alunos em níveis inferiores de aprendizagem.

Tabela 11 - Percentual de estudantes do 2º ano do EF no nível baixo na 3ª Avaliação Formativa – novembro/2022 em Língua Portuguesa.

Escolas	Percentual de alunos no nível Baixo
1 - Escola Cinderela	5%
2 - Escola Branca de Neve	11%
3 - Escola Rapunzel	9%
4 - Escola Gata Borralheira	10%
5 - Escola Iara	0%
6 - Escola Tarzan	7%
7 - Escola Pequena Sereia	0%
8 - Escola Frozen	0%
9 - Escola Chapeuzinho Vermelho	23%
10 - Escola Bela	0%
11 - Escola Ariel	5%
12 - Escola Aladin	20%
13 - Escola Pocahontas	2%
14 - Escola Dory	0%
15 - Escola João e o Pé de Feijão	11%
16 - Escola Olaf	0%
17 - Escola do Mickey	17%
18 - Escola Pinóquio	12%
19 - Escola do Pica Pau	14%
20 - Escola do Pato Donald	10%

Fonte: SME/Ubá (2022).

Ao analisar as escolas da rede, pode-se observar que das 20 escolas municipais que oferecem atendimento aos alunos do 2º ano do EF, sete escolas (Escola Branca de Neve, Escola Chapeuzinho Vermelho, Escola João e o Pé de Feijão, Escola do Mickey, Escola Pinóquio e Escola do Pica Pau) que corresponde a 35% do total da rede, apresentaram taxas acima dos 10% de estudantes no nível baixo em Língua Portuguesa, que é o percentual máximo estabelecido pela rede.

Além disso, há algumas escolas que apresentaram um quadro ainda mais preocupante, como as escolas (Escola Chapeuzinho Vermelho, Escola Aladin e Escola do Mickey) que obtiveram os maiores percentuais de alunos no nível baixo, 23%, 20% e 17%, respectivamente.

Uma análise importante a ser realizada é a avaliação do desempenho das escolas consideradas prioritárias⁹ (Escola Gata Borralheira, Escola Chapeuzinho Vermelho, Escola João e o Pé de Feijão e Escola Pinóquio) pela rede nos resultados da avaliação diagnóstica conduzidas pela rede.

Ao analisar esses dados, tem-se um indício de que a Escola Gata Borralheira, Escola João e o Pé de Feijão e Escola Pinóquio podem ter conseguido reduzir o percentual de alunos no nível baixo, enquanto a Escola Chapeuzinho Vermelho pode ainda ter um percentual elevado de alunos nesse nível, cerca de 23%.

Além disso, há novas escolas com altas taxas de alunos nesse nível, como as escolas (Escola Aladim e Escola do Mickey) com 20% e 17%, respectivamente.

As avaliações externas fornecem informações estruturadas que possibilitam uma revisão e aprimoramento do trabalho realizado pela gestão educacional, tanto em nível sistêmico quanto escolar. Esses resultados devem ser analisados coletivamente para entender a realidade educacional e escolar e orientar ações e estratégias para enfrentar as complexidades intrínsecas a educação.

Nesse sentido, a partir de conversas individuais entre a gestão de apoio pedagógico da SME/Ubá e as escolas, alguns pontos foram destacados sobre os possíveis entraves para a queda nos resultados, dentre eles foi o aumento significativo de alunos com deficiência nas salas de aula.

Os alunos com deficiência, devidamente comprovadas por laudo médico, contam com a presença de um professor de apoio na sala de aula, cujo objetivo é oferecer suporte educacional e emocional personalizado. Esse suporte visa auxiliar esses alunos a atingir seu potencial acadêmico e desenvolvimento pessoal. Uma das responsabilidades desse profissional é realizar a adaptação curricular dos conteúdos e avaliações, a fim de adequá-los às necessidades específicas dos alunos.

⁹ Uma escola prioritária é uma instituição de ensino identificada como tendo necessidades especiais ou enfrentando desafios específicos que requerem atenção e recursos adicionais. Essas escolas são geralmente designadas como prioritárias, devido a fatores como baixo desempenho acadêmico, alta taxa de evasão escolar, dificuldades socioeconômicas dos alunos, violência ou qualquer outra condição que exija intervenção e suporte adicional para garantir a qualidade da educação (Ubá, 2022).

No entanto, há indícios de que, na prática, essas adaptações não estão sendo efetivamente realizadas, pois segundo relato dos gestores, os alunos com deficiência realizaram a mesma avaliação que os demais alunos, impactando assim no resultado da escola. Esse fato pode indicar que o planejamento pedagógico e as orientações da equipe da SME/Ubá podem não estar sendo aplicados nas escolas.

Outro fator importante alegado foi que as novas professoras contratadas pelo concurso público nº 01/2020 não tinham conhecimento completo sobre alfabetização, o que contribuiu para o baixo desempenho dos estudantes. O fato de a rede municipal não cumprir a Lei Federal nº 11.738/2008 que estipula que 1/3 da carga horária semanal do professor deve ser direcionada a atividades de planejamento e aprimoramento profissional dificulta a proposição de formação continuada para esses profissionais.

Por fim, os gestores destacaram que o ano de 2022 foi particularmente desafiador, devido ao retorno das aulas presenciais, após a COVID-19, com alunos indisciplinados e com baixa atenção às aulas.

Portanto, essas informações apontam para a necessidade de um planejamento pautado na recomposição da aprendizagem, de forma que as habilidades que não foram desenvolvidas sejam alvo da prática pedagógica, pois se a alfabetização não for efetivamente concluída, o aluno pode enfrentar problemas nas próximas etapas.

Nesse sentido, a equipe gestora da SME/Ubá estabeleceu algumas ações estratégicas para o ano de 2022, bem como para o ano de 2023 com o propósito de fortalecer o processo de alfabetização, dentre as quais destaco:

Para o ano de 2022:

1. O planejamento elaborado pela rede previu a flexibilização do currículo, com base no CRMG, priorizando as habilidades e competências essenciais com foco na alfabetização dos estudantes.
2. Criação do Núcleo de Assistência Psicossocial Educacional (NUPSE) para acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como orientação aos professores de apoio.

Para o ano de 2023:

1. Elaboração de um caderno estruturado para o 1º ano do EF, tendo como base as habilidades essenciais previstas no CRMG, com foco no fortalecimento desses alunos para conclusão da alfabetização ao final do 2º ano do EF, bem como um orientador para os professores iniciantes.
2. Elaboração do Plano de intervenção pedagógica para atender às reais necessidades dos alunos, tendo como meta diminuir 20% o nível baixo, aumentar 10% o nível médio e aumentar 5% o nível alto.
3. Proposição de um material estruturado para recomposição de aprendizagem para atender os alunos que estavam no nível pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente do 2º ao 5º ano, articulando com o planejamento de modo a atender todos os níveis de leitores.
4. Elaboração de simulados para o 2º ano com base nos descritores das avaliações externas (SAEB e SIMAVE).
5. Realização de uma formação para todos os educadores, supervisores e diretores da rede municipal com o tema "Intencionalidade pedagógica e protagonismo docente para a recomposição da aprendizagem", em parceria com a Delage Treinamentos em Educação. A formação ocorreu ao longo de 04 dias, durante os quais foram realizadas 09 palestras, com a temática voltada para os professores e supervisores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental intitulada "Práticas de alfabetização baseada em evidências", mediado pela professora Simone Capellini (Ubá, 2023).

Nesse contexto, em 2023, a SME/Ubá, além das estratégias já mencionadas, continuou elaborando o planejamento pedagógico e o monitoramento da aprendizagem dos alunos por meio de avaliações. No entanto, a avaliação de fluência em leitura não foi aplicada em 2023 devido a várias outras ações prioritárias no período.

Em março de 2024, a SME/Ubá, em parceria com o CAEd, foi aplicada novamente a avaliação de fluência leitora para todos os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar se as ações implementadas no período pós-pandemia trouxeram resultados positivos. A seguir, são apresentados os resultados da fluência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em 2024.

Tabela 12 - Resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à Fluência de leitura - 2024

Nível de Leitura	Alunos avaliados	Percentual
Pré leitor 1	20	3%
Pré leitor 2	38	5%
Pré leitor 3	32	5%
Pré leitor 4	47	7%
Pré leitor 5	86	12%
Pré leitor 6	101	14%
Pré leitor total	324	46%
Leitor iniciante	346	49%
Leitor fluente	37	5%

Fonte: Plataforma CAEd (2023).

Os resultados indicam uma melhora no desempenho em leitura, com cerca de 49% dos alunos no nível iniciante e 5% no nível fluente. No entanto, os 49% de alunos no nível pré-leitor ainda representam um dado significativo. Para ilustrar a melhoria no desempenho dos alunos, o gráfico abaixo compara os resultados nos anos avaliados.

Gráfico 02 - Comparativo de resultados dos alunos do 2º ano do EF em relação à fluência de leitura - 2022 - 2024



Fonte: SME (2024).

Portanto, os gráficos ilustram que há indícios que as ações da SME/Ubá resultaram em melhores resultados dos alunos, pois houve uma expressiva redução dos alunos no nível pré leitor e um aumento expressivo nos demais níveis, mas para uma análise mais detalhada é preciso identificar quais escolas ainda se encontram

com alunos com baixo desempenho em leitura, reforçando a importância de monitorar essas escolas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos.

A tabela abaixo demonstra a relação das escolas que apresentaram altos índices de alunos nos primeiros níveis de leitura.

Tabela 13 - Percentual de estudantes do 2º ano do EF no nível pré leitor na Avaliação de fluência - março/2024

Escolas	Percentual de alunos no nível Pré leitor
1 - Escola Cinderela	58%
2 - Escola Branca de Neve	48%
3 - Escola Rapunzel	55%
4 - Escola Gata Borralheira	56%
5 - Escola Iara	29%
6 - Escola Tarzan	41%
7 - Escola Pequena Sereia	43%
8 - Escola Frozen	26%
9 - Escola Chapeuzinho Vermelho	43%
10 - Escola Bela	57%
11 - Escola Ariel	11%
12 - Escola Aladin	41%
13 - Escola Pocahontas	41%
14 - Escola Dory	41%
15 - Escola João e o Pé de Feijão	36%
16 - Escola Olaf	24%
17 - Escola do Mickey	44%
18 - Escola Pinóquio	94%
19 - Escola do Pica Pau	87%
20 - Escola do Pato Donald	55%

Fonte: SME/Ubá (2022).

Os resultados demonstram que 07 escolas (Cinderela, Rapunzel, Gata Borralheira, Bela, Pinóquio, Pica Pau e Pato Donald) apresentam mais de 50% dos alunos no nível pré leitor. Dentre essas escolas o resultado mais alarmante é da Escola Pinóquio que apresenta 94% dos alunos no nível pré leitor, corroborando com as avaliações formativas de 2022, as quais ela também apresentou altos índices de alunos no nível baixo em Língua Portuguesa.

Uma outra escola que se destacou com altos índices de alunos no nível pré leitor é a Escola do Pica Pau que não havia aparecido nas avaliações anteriores.

Portanto, pode-se concluir que, ao avaliar a rede municipal de ensino da cidade de Ubá, os alunos do 2º ano do EF apresentam um bom desempenho em Língua Portuguesa bem como na avaliação da fluência em leitura. No entanto, uma análise mais detalhada por escola revela que algumas delas possuem um alto número de alunos em níveis de desempenho mais baixos, indicando a necessidade de investigar as razões por trás desses resultados e buscar entender o que pode estar levando essas escolas a terem desempenhos abaixo do esperado.

Com base na minha experiência como supervisora, professora e agora membro da equipe técnica da SME/Ubá, percebo que a falta de tempo disponível para reflexão sistemática dessas questões com gestores e professores é um problema significativo. Como já exposto, isso ocorre porque a SME/Ubá não possui uma carga horária destinada às atividades fora da sala de aula equivalente à 1/3 da carga horária total, o que dificulta a realização dessas reflexões.

Muitas vezes, a SME/Ubá realiza reuniões presenciais ou remotas no horário de aula para refletir sobre os dados e rendimento dos alunos, bem como para sugerir medidas que possam mudar essa situação.

Dentre as orientações, é comum que seja recomendada a criação de um plano de intervenção pedagógica para abordar essas dificuldades, que por muitas vezes fica muito bonito no papel, mas não reflete de fato em ações na escola.

Todas as escolas municipais possuem a obrigatoriedade de elaborar um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), uma vez que esse documento é obrigatório a ser encaminhado à SME/Ubá. Contudo, frequentemente, as intervenções podem não ocorrer na prática, pois as escolas carecem de pessoal dedicado exclusivamente a essa função. Em grande parte das vezes, os profissionais designados para realizar as intervenções são os professores eventuais, que assumem a responsabilidade da sala de aula quando o professor titular está ausente. Isso resulta em uma falta de continuidade no trabalho pedagógico.

Uma outra circunstância que observo é a falta de acompanhamento constante do planejamento por parte do supervisor pedagógico, pois normalmente ele enfrenta muitas demandas como por exemplo, monitorar intervenções pedagógicas, resolver problemas de indisciplina, atender pais e/ou responsáveis, acompanhar o desenvolvimento de projetos, dentre outras tarefas.

Outro fato que observo é a necessidade de capacitação específica para a equipe técnica da SME/Ubá para compreender os dados das avaliações, fazendo um estudo detalhado dos mesmos, para posteriores capacitações nas escolas.

A rede também não disponibiliza uma formação adequada para subsidiar essa equipe responsável pelo planejamento pedagógico, acompanhamento e suporte nas escolas, os conhecimentos adquiridos são provenientes de cursos isolados que os profissionais fazem para melhor atender às escolas.

Diante dos desafios identificados, é importante destacar que o planejamento pedagógico desempenha um papel importante na alfabetização. Embora muitos alunos apresentem um desempenho satisfatório em Língua Portuguesa é essencial reconhecer as disparidades entre as escolas e a necessidade de investigar as razões por trás dessas discrepâncias.

No entanto, o tempo limitado para reflexão e a falta de recursos humanos dedicados à elaboração e implementação de planos de intervenção pedagógica são desafios significativos. É evidente que a capacitação e o suporte adequados, tanto para os profissionais da SME/Ubá quanto para os professores, são essenciais para melhorar o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade da alfabetização. Investir em recursos, treinamento e acompanhamento contínuo é fundamental para garantir que o planejamento pedagógico seja eficaz e reflita em ações reais nas escolas, possibilitando aprimorar o desempenho dos alunos em toda a rede municipal de ensino.

3 DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No decorrer do capítulo 2, foram apresentadas algumas questões que destacam possíveis fragilidades existentes no processo de alfabetização dos alunos até o 2º ano do EF, bem como no planejamento educacional elaborado pela SME/Ubá.

Neste capítulo, o objetivo é analisar como esse planejamento é apropriado pelos professores no cotidiano escolar. Nele é abordado as discussões teóricas acerca dos estudos sobre alfabetização e letramento, bem como a idade certa para alfabetizar, formação inicial e contínua dos professores, saberes dos docentes e planejamento pedagógico.

Este capítulo também apresenta o delineamento metodológico e análise dos dados da pesquisa. A pesquisa utilizou a abordagem metodológica de cunho qualitativo, com ampla pesquisa documental e o instrumento de geração de dados para análise foi uma roda de conversa com professores alfabetizadores e supervisores atuantes em duas escolas municipais de Ubá, com alto índice de alunos não alfabetizados ao final do 2º ano do EF.

Inicialmente, o presente capítulo, versou acerca do recorte teórico que compõe as discussões sobre aprendizagem inicial da língua escrita, das concepções de alfabetização e letramento, ressaltando como o planejamento pedagógico pode auxiliar nesse processo. Foram destacados os estudos de pesquisadores como Lemle (2009), Smolka (1988), Soares (1985; 2001; 2003; 2004; 2010), Mortatti (2008), Ferreiro e Teberosky (1986) e demais estudiosos da área. Fundamentamos, também, em estudiosos da formação e saberes docentes, tendo como base estudos de Tardif (2002), Pimenta (1997), Gatti (2008; 2014) e sobre o planejamento pedagógico utilizamos como referencial teórico, os estudos de Luck (2009), Padilha (2001) e Fusari (1990).

Diante do exposto, o capítulo analítico está organizado de forma a apresentar na primeira seção, uma discussão teórica sobre o que é alfabetização e o letramento. Na seção 3.2, discussão teórica sobre como o planejamento pode contribuir para a alfabetização. Na seção 3.3, discussão teórica sobre a formação do professor

alfabetizador. Por fim, na seção 3.4, a abordagem metodológica de cunho qualitativo, tendo, como instrumento de geração de dados uma roda de conversa com supervisores e professores alfabetizadores, que atuam em duas escolas da rede municipal com baixo desempenho em alfabetização conforme dados das avaliações.

3.1 DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As pesquisas no âmbito da alfabetização são caracterizadas por acordos e discordâncias no que diz respeito às concepções teóricas e metodológicas, uma vez que se trata de um campo complexo e multifacetado, portanto a alfabetização pode ser abordada a partir de diversas perspectivas.

Ao longo desta pesquisa, evidenciamos que a história da educação brasileira testemunhou diversas transformações nos conceitos e práticas pedagógicas relacionados à alfabetização e ao letramento. Essas mudanças parecem ser reflexo dos variados contextos socioeconômicos, culturais e políticos que moldaram o processo de escolarização no Brasil. Nesta seção, apresentamos os conceitos vinculados à alfabetização e letramento, fundamentando-nos nas contribuições teóricas de estudiosos como Soares (1985; 2001; 2003; 2004; 2010), Smolka (1988), Mortatti (2008), Lemle (2009) e Ferreiro e Teberosky (1986), buscando demonstrar a evolução ao longo do tempo do entendimento sobre esses temas na educação brasileira.

Ao discutir o processo de aprendizagem do sistema de escrita, especialmente no contexto dos métodos de alfabetização, observa-se ao longo da história brasileira uma contínua disputa entre métodos sintéticos, analíticos e mistos. Os métodos sintéticos iniciam a instrução a partir de elementos estruturalmente "mais simples", como letras e sílabas, conduzindo os alunos por meio de conexões sucessivas até a leitura de palavras, frases e textos (Leal, 2005). Por outro lado, os métodos analíticos começam com o todo, ou seja, palavras, frases ou textos, enquanto os métodos mistos buscam uma combinação equilibrada entre ambas as perspectivas.

Conforme afirma Mortatti

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1º momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então 'novo' método da palavrção e os dos 'antigos' métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então 'novo' método analítico e os dos 'antigos' métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos 'antigos' métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então "novos" testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos 'novos' métodos mistos; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então 'nova' perspectiva construtivista e os dos 'antigos' testes de maturidade e dos "antigos" métodos de alfabetização (Mortatti, 2008, p. 95).

Portanto, a abordagem do método passou por uma transformação significativa na década de 1980 com a introdução dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil, notadamente por meio do livro "Psicogênese da Língua Escrita" (1986). Essa teoria desencadeou uma ruptura em relação ao entendimento convencional sobre alfabetização e os processos de ensino da leitura e escrita. As autoras argumentavam que as crianças desenvolvem hipóteses sobre a escrita, inicialmente associando-a aos aspectos físicos e materiais, como a ideia de que objetos grandes necessitam de muitas letras para serem escritos.

Ao reconhecer a relevância dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita no contexto da alfabetização no Brasil, conforme destacado por Soares (2004), observa-se que os métodos destinados ao ensino da leitura e escrita para crianças, sejam eles de natureza sintética ou analítica (como fônico, silábico, global, entre outros), não estão alinhados com uma abordagem fundamentada nos princípios da psicogênese. É válido ressaltar, conforme enfatizado por Soares (2001), que as abordagens para o ensino da língua escrita vão além dos métodos sintéticos e analíticos. Para Soares (2001)

[...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo usos de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito,

independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido (Soares, 2001, p.52-53).

Soares (2004) defende que o processo de “[...] entrada no mundo da escrita” ocorre “pela aquisição do sistema convencional de escrita” juntamente com o “[...] uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2004, p. 25).

Soares (2004) esclarece algumas dessas dimensões, que abrangem a “[...] perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística propriamente dita do processo”. Ela menciona que

a complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido objeto de estudo por diversos profissionais, os quais destacam, em diferentes momentos, habilidades específicas, dependendo da área de conhecimento à qual estão vinculados (Soares, 2004, p. 21).

Entende-se, assim, como essencial a compreensão conceitual e teórica dos termos “alfabetização” e “letramento” para a elaboração e implementação de abordagens metodológicas de ensino que viabilizem a realização de ações pedagógicas no âmbito do planejamento pedagógico, especialmente nos primeiros anos de escolaridade.

Conforme a perspectiva de Soares (2003), o conceito de alfabetização está intimamente ligado à habilidade de codificar e decodificar. Segundo a autora, alfabetizar consiste em introduzir o indivíduo no universo da escrita por meio da aquisição de uma “técnica”. Em outras palavras, aprender a ler e escrever implica na associação de sons com letras, fonemas com grafemas, tanto para codificar quanto para decodificar. Soares (2003) destaca ainda que esse processo inclui o desenvolvimento de habilidades práticas, como segurar um lápis, compreender a direção da escrita de cima para baixo e da esquerda para a direita.

A BNCC destaca as características específicas do português do Brasil e aponta que o processo de alfabetização requer:

os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p.86).

A Base define, também, que

alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (Brasil, 2017, p.86).

Nesse sentido, a BNCC destaca a importância de trabalhar na formação do aluno um entendimento profundo sobre a estrutura fonológica da língua portuguesa durante o processo de alfabetização.

Nesse contexto, a apropriação da alfabetização se configura como o processo de aprender a ler e escrever. Para alcançar esse objetivo, é importante que dentro do planejamento pedagógico o ensino seja organizado de maneira sistemática, considerando que estamos lidando com a educação de uma tecnologia de representação da linguagem humana: a escrita alfabética-ortográfica. O domínio dessa tecnologia requer uma gama de conhecimentos e habilidades relacionadas não apenas ao funcionamento do sistema alfabético-ortográfico, mas também às capacidades motoras e cognitivas necessárias para manipular os instrumentos e equipamentos essenciais à escrita (Soares, 2003).

No entanto, é importante considerar que, na sociedade contemporânea, possuir habilidades de leitura e escrita não é mais o bastante; é importante também empregar efetivamente essa competência adquirida para enfrentar as demandas e desafios impostos pelo ambiente social. Assim, impulsionado pelas preocupações sobre as limitações da alfabetização diante das diversas demandas da sociedade nos séculos XX e XXI, o conceito de letramento foi introduzido no Brasil (Soares, 2003).

A expressão "letramento" emergiu nos discursos de especialistas em Educação e Ciências Linguísticas durante a segunda metade da década de 1980. Essa palavra tem sua origem na tradução do termo em inglês "*literacy*" para o português, denotando qualidade, condição ou estado. Dessa forma, "*literacy*" representa a condição de ser letrado (Soares, 2003).

Enquanto a alfabetização consiste na aquisição do sistema de escrita alfabético, abrangendo a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira específica, o letramento diz respeito às capacidades e habilidades do indivíduo para aplicar esses conhecimentos em diversos contextos sociais das práticas de leitura e escrita (Soares, 2001).

A BNCC dialoga com o conceito de Soares (2001) e destaca a importância de incluir novos letramentos no trabalho pedagógico

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2017, p.67).

Soares (2001) acrescenta que nem sempre o sujeito alfabetizado é letrado, tendo em vista que "[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever", e letrado é o sujeito "[...] que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita". (Soares, 2001, p. 39).

Contudo, é essencial compreender as particularidades, semelhanças e interconexões entre os processos de alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.14).

Essa interação entre alfabetização e letramento enfatiza a importância de abordagens pedagógicas que integrem ambas as dimensões para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada da linguagem.

Segundo Lemle (2009, p. 4) “o momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização”. Nesse sentido, torna-se importante dentro do planejamento pedagógico, desenvolver uma proposta pedagógica para a alfabetização que vá além de uma simples aprendizagem de leitura e escrita restrita. Isso implica não apenas analisar e compreender os processos específicos da alfabetização, mas também os do letramento. Portanto, é essencial não apenas abordar o sistema convencional de escrita, mas também os seus usos sociais.

Além disso, é necessário examinar e entender os processos de interação entre o aprendiz e os objetos de aprendizagem. Isso envolve não apenas analisar e compreender a interação cognitiva do aprendiz com o sistema de escrita, mas também sua interação cognitiva e social com os usos e práticas sociais da leitura e da escrita. Smolka (1988) menciona que

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”). Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes” (Smolka, 1988, p. 50).

Nesse sentido, a autora destaca que ensinar simplesmente a técnica de aprender a ler e escrever não é suficiente. É necessário superar as práticas pedagógicas que se limitam a ensinar por ensinar, ler por ler, e escrever por escrever, baseando-se em atividades de repetição e, essencialmente, transmissão. A autora trabalha a alfabetização como um processo discursivo, onde é necessário a interação. Em outras palavras, é preciso

[...] usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 1988, p. 45).

Nesse sentido, o letramento abrange uma ampla variedade de usos da escrita na sociedade. Uma pessoa letrada participa significativamente em eventos de letramento, não se limitando ao uso formal da escrita. Atualmente, a competência em leitura e escrita vai além da aprendizagem básica, envolvendo práticas conscientes e ativas nesses domínios, indo além da simples decodificação e codificação.

Portanto, Soares (2004) afirma que

os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e não devem acontecer de forma independente: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, em contextos de letramento; e este, por sua vez, requer a aprendizagem das relações fonema-grafema para se efetivar de maneira plena a experiência dos sujeitos (Soares, 2004, p. 14).

Desse modo, a indissociabilidade entre a alfabetização e letramento deve ser objeto de atenção de uma proposta de alfabetizar letrando.

Nesse sentido, essa abordagem é caminho para garantir a alfabetização plena que envolve tanto a aquisição do sistema de escrita quanto o desenvolvimento do letramento, permitindo que o indivíduo não apenas leia e escreva, mas também pratique a leitura e a escrita de maneira funcional, crítica e socialmente relevante, atendendo às demandas do mundo contemporâneo e incorporando novos letramentos, inclusive digitais, constituindo assim uma integração entre técnica e prática social da linguagem, garantindo que o sujeito se torne plenamente alfabetizado e letrado. (Soares, 2004).

Assim sendo, infere-se que o planejamento pedagógico nos anos iniciais deve harmonizar esses conceitos, proporcionando às crianças a oportunidade de adquirir as habilidades fundamentais para compreender o funcionamento da língua em práticas sociais comunicativas.

A análise de conceitos fundamentais, como alfabetização e letramento, incita uma reflexão sobre o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá e o desafio de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF. Essa reflexão suscita questionamentos pertinentes, como se as ações e estratégias delineadas no planejamento realmente estão orientadas para a formação de cidadãos capazes não apenas de decodificar letras, uma habilidade essencial e necessária, mas também de aplicar conhecimentos do mundo e estabelecer conexões com o que estão lendo e/ou escrevendo.

Dentro do escopo do planejamento pedagógico da SME/Ubá, as práticas de letramento desempenham um papel fundamental como elementos estruturantes da abordagem pedagógica. Isso ocorre porque o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentado em textos reais que têm circulação social, incluindo o nome próprio da criança, bem como outros textos pertinentes ao universo infantil, como poemas, bilhetes, receitas, legendas, instruções de montagem, dentre outros, conforme preconiza a BNCC e o CRMG.

Portanto, dentro do planejamento pedagógico, a alfabetização e o letramento, embora sejam conceitos distintos, inter-relacionam e são abordados de maneira contextualizada. Essa abordagem é fundamental para que esses temas façam sentido para os alunos, evitando que a aprendizagem inicial da língua escrita seja fragmentada ou descaracterizada.

Considerando que estamos imersos em práticas de letramento desde o nascimento, surge a questão sobre a idade adequada para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Ao encarmos a alfabetização como um sistema complexo, a determinação de uma idade específica ainda requer discussões.

De acordo com Soares (2010), a alfabetização de crianças até os 8 anos pode ser alcançada mediante a clareza proporcionada às escolas e professores sobre as habilidades essenciais a serem desenvolvidas no início do aprendizado da língua escrita. A autora argumenta que

Essa explicitação das habilidades de leitura e de escrita que devem ser desenvolvidas no início da escolarização, de modo que a criança possa estar alfabetizada aos 8 anos, é uma contribuição fundamental para aprimorar a qualidade do ensino e é um instrumento para

aprofundar a formação dos professores alfabetizadores, formação que deve ser uma prioridade para os gestores públicos (Soares, 2010, p.36).

Entretanto, a discussão sobre a alfabetização na idade apropriada até os 8 anos tem sido tema de debates. A BNCC traz a proposta de antecipação da alfabetização para o 2º ano de escolaridade.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 57).

Apesar dessa institucionalização, observa-se que ainda não há um consenso. Contudo, o que fica evidente é que, para consolidar os processos de alfabetização dentro de uma abordagem de letramento, o professor tem um papel importante. Portanto, a elaboração de um planejamento pedagógico eficaz para promover o fortalecimento da alfabetização emerge como uma questão essencial a ser abordada e debatida.

3.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Elaborar um planejamento é fundamental em todos os aspectos da prática educativa. Isso decorre da complexidade inerente à educação e da importância de organizá-la, bem como da intenção de alterar as condições existentes e criar novas situações de maneira coerente. Luck (2009) afirma que

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação (Luck, 2009, p. 32).

Padilha (2001, p.30) também corrobora com a autora afirmando que “o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de

previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”.

Nesse sentido, ambas as perspectivas convergem para a ideia de que planejar não é apenas uma atividade burocrática, mas sim um processo essencial de reflexão e ação que orienta a prática educativa em direção aos seus propósitos e metas.

O planejamento educacional tem vários desdobramentos. No entanto será delimitado como foco dessa pesquisa o planejamento de ensino e o plano de ensino, pois embora os profissionais da educação comumente empreguem as palavras "planejamento" e "plano" durante suas atividades diárias, é importante destacar que esses termos não são sinônimos. Assim, é necessário esclarecer as distinções entre esses dois conceitos, bem como ressaltar a estreita ligação entre eles (Fusari, 1990).

Conforme destaca Fusari (1990)

O **plano de ensino** é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O **planejamento do ensino** é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (Fusari, 1990, 46 grifos nossos).

No contexto dessa pesquisa, que tem como objetivo investigar a eficácia do planejamento pedagógico no processo de alfabetização e letramento, a fim de propor, ao final, melhorias que fortaleçam as ações da rede, podemos inferir que, o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá é aqui denominado pelo autor como plano de ensino e o planejamento de ensino podemos inferir que é o plano diário do professor.

Nesse sentido, o plano de ensino desempenha um papel importante como direcionador das atividades do professor. No entanto, é essencial compreender que a competência pedagógico-política do educador transcende o que está formalizado no plano, uma vez que é a ação consciente, competente e crítica do professor que efetivamente molda a realidade. Isso ocorre por meio das reflexões geradas durante

o planejamento de ensino, e, conseqüentemente, da implementação do que foi proposto no plano de ensino (Fusari, 1990).

Libâneo (1994) confirma essa afirmação enfatizando que o plano de ensino funciona como um guia para a prática docente, estabelecendo diretrizes e meios para sua realização. No entanto, por estar diretamente relacionado às exigências da prática, ele não deve ser um documento rígido e absoluto, já que o processo de ensino está em constante transformação e sofre adaptações conforme as condições reais.

Um professor que se atualiza e se preocupa com um planejamento adequado à realidade dos seus alunos pode conseguir superar inúmeras barreiras que vier a existir em seu plano de ensino e em seu dia a dia. No entanto, o oposto não é verdadeiro: um excelente plano de ensino por si só não tem o poder de alterar a dinâmica da sala de aula, uma vez que sua eficácia está intrinsecamente ligada à competência e ao comprometimento do professor. Assim, o planejamento e o plano se complementam e se entrelaçam no processo de ação-reflexão-ação da prática social do ensino (Fusari, 1990).

O planejamento de ensino elaborado pelo professor atua como uma ferramenta que estrutura o tempo e as atividades a serem realizadas com os alunos, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidas para o ano escolar. Conforme aponta Luck (2009), o planejamento de ensino deve ser elaborado tendo em mente

Como o aluno vai receber os estímulos e orientações preparados? Como articular o conhecimento produzido com as experiências e conhecimentos do aluno? Que situações interessantes podem levar o aluno, mais facilmente, a envolver-se na aprendizagem dos novos conhecimentos pretendidos? Que processos mentais serão exercitados pelo aluno para tal fim? Como envolver a todos os alunos nesse processo? Sem um bom e criativo plano de aula, dificilmente haverá uma boa aula, bom aproveitamento do tempo e aprendizagens significativas para todos os alunos (Luck, 2009, p. 40).

Embora tanto o plano de ensino e o planejamento de ensino sejam importantes, há evidências sugerindo que as estratégias educacionais muitas vezes falham em possuir um plano de ensino eficaz e adequado, capaz de desenvolver

planejamentos que orientem de forma clara cada aspecto das ações determinadas. Em muitas situações dentro do ambiente educacional, nota-se uma negligência em reconhecer a relevância do plano de ensino na determinação da excelência do ensino e na organização do trabalho educacional (Luck, 2009).

Fusari (1990) afirma que

O contato direto com professores tem revelado um certo grau de insatisfação destes em relação ao trabalho de planejamento. O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: "Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado"; "Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento"; "Do jeito que as coisas estão, impossível planejar o meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações"; "Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a Rede vem elaborando mecanicamente e que nada têm a ver com a sala de aula"; "Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação" (Fusari, 1990, p. 44).

Esses apontamentos levantam questões importantes sobre a eficácia dos processos de planejar na prática docente, enfatizando a necessidade de uma reflexão constante sobre como melhorar essas práticas para atender às necessidades reais dos alunos e dos professores.

No contexto da alfabetização, o plano e o planejamento de ensino são ferramentas importantes para garantir uma prática educativa eficaz. O planejamento de ensino deve ser pautado no conhecimento do professor sobre as características e necessidades de seus alunos, assim como nas diretrizes curriculares e nos objetivos e metas educacionais estabelecidas no plano de ensino.

Por esse motivo, para planejar de forma eficaz é necessário entender todo o processo educacional, definir claramente os objetivos e metas de aprendizagem e ser capaz de monitorar o progresso da criança através de uma abordagem pedagógica bem elaborada. Isso inclui a capacidade de adaptar e replanejar as atividades, conforme necessário (Soares, 2020).

Nesse sentido, Soares (2020) afirma que

O planejamento de suas práticas depende fundamentalmente ter clareza das metas - habilidades e conhecimentos - a alcançar, para que haja continuidade no desenvolvimento e aprendizagem das

crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com integração das metas em cada ano (Soares, 2020, p. 300).

Portanto, no plano de ensino é necessário ter metas claras para garantir a continuidade e integração do desenvolvimento das crianças ao longo do Ciclo de Alfabetização, visando o aprendizado de habilidades e conhecimentos específicos para garantir o aprendizado.

Ensinar uma criança a ler e escrever requer do professor não apenas conhecimentos específicos sobre plano e planejamento de ensino, mas também estratégias pedagógicas adequadas para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, uma formação docente consistente proporciona ao professor os recursos necessários para promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo suas habilidades de leitura, escrita e compreensão de mundo. Portanto, essa reflexão nos instiga a pensar sobre a formação e os saberes do professor, sendo assim, a próxima seção discorrerá sobre essa questão.

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para assegurar a alfabetização das crianças, é essencial considerar não apenas diretrizes claras que definem as habilidades a serem abordadas no Ciclo da Alfabetização e as orientações do plano de ensino, mas também há de se considerar a formação inicial, contínua e os saberes dos professores alfabetizadores. Portanto, nesta seção buscaremos apresentar os conceitos vinculados à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e os saberes docentes, fundamentando-nos nas contribuições teóricas de estudiosos como Tardif (2002), Pimenta (1997) e Gatti (2008; 2014), buscando articular esses conceitos ao planejamento pedagógico para o fortalecimento da alfabetização.

A formação dos professores é um tema importante e amplamente debatido no contexto da educação. Compreender tanto a formação inicial quanto a continuada é fundamental para promover práticas pedagógicas eficazes e garantir o desenvolvimento profissional dos educadores. No âmbito da alfabetização, essa

discussão torna-se ainda mais relevante, dada a importância primordial desse processo para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Em relação à formação inicial, segundo Pimenta (1997) pesquisas indicam que os cursos de formação, ao adotarem currículos formais com estágios e atividades distantes da realidade escolar, de forma burocrática e cartorial, falham em captar as contradições da prática educativa, resultando em pouca contribuição para o desenvolvimento de uma nova identidade profissional para os professores.

Gatti (2014) corrobora com Pimenta (1997) afirmando que

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (Gatti, 2014, p. 38).

Nesse sentido, as autoras apontam para as deficiências nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, destacando a desconexão entre teoria e prática, a fragmentação curricular e a falta de ênfase nas habilidades pedagógicas e práticas profissionais, isso pode comprometer a atuação desses profissionais de forma eficiente no ambiente escolar e transmitir conhecimento de maneira significativa aos alunos. Ainda segundo Gatti (2014)

Os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas. A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Gatti, 2014, p. 39).

Portanto, conforme destacado pelas autoras, podemos inferir que os cursos oferecem apenas uma cobertura superficial de formação pedagógica e seus princípios, incapaz de proporcionar uma preparação adequada para os profissionais que pretendem atuar nas escolas. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um elemento importante para o desenvolvimento profissional dos educadores,

complementando e aprimorando a formação inicial recebida nos cursos de licenciatura.

No contexto brasileiro, a formação contínua de professores tem sido debatida como uma ferramenta para promover melhorias tanto na qualidade da educação quanto no ensino. Alguns autores como Tardif (2014), Gatti (2008) e demais estudiosos da área, apontam a formação continuada como um caminho para a promoção da equidade e qualidade educacional.

Segundo Gatti (2008), durante os últimos anos do século XX, houve um fortalecimento da concepção de que a atualização profissional contínua se tornou essencial, destacando a necessidade dessa formação como um requisito para o exercício profissional.

Ainda como aponta Gatti (2008), as formações continuadas proporcionam aos professores acesso a conhecimentos que vão além da mera assimilação cognitiva, envolvendo também processos socioafetivos e culturais. Isso significa que, ao participarem dessas formações, os professores não apenas absorvem os conteúdos ou teorias apresentadas, mas também integram esses conhecimentos às suas práticas pedagógicas, utilizando como referência suas experiências pessoais e profissionais do dia a dia.

Portanto, tanto na formação inicial quanto na continuada, é essencial discutir também o conceito de saber docente. Tardif (2014, p.36) destaca que “os saberes dos professores são plurais, oriundos dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes da formação profissional são conhecimentos que os professores adquirem durante sua formação, seja inicial ou contínua. Esses conhecimentos, originados nas instituições de ensino, se transformam em saberes que contribuem para a prática docente (Tardif, 2014).

Os saberes disciplinares são os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, como matemática, história, literatura, etc. Esses conhecimentos estão presentes nas universidades através das disciplinas dos cursos. Eles são transmitidos independentemente dos cursos de formação de professores e das faculdades de educação. Surgem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem o conhecimento em cada área. Em resumo, são os saberes que

compõem as diferentes disciplinas acadêmicas e são ensinados nas universidades (Tardif, 2014).

Os saberes curriculares são os conjuntos de informações, objetivos, conteúdos e métodos que as escolas usam para organizar e apresentar os conhecimentos sociais que consideram importantes. Eles representam os modelos culturais eruditos e são usados para educar os alunos nessa cultura. Esses saberes se manifestam na forma de programas escolares, que incluem objetivos de aprendizagem, conteúdos a serem ensinados e métodos de ensino. Os professores devem aprender a aplicar esses programas em sua prática educacional. Nesse sentido, os saberes curriculares são as diretrizes que orientam o que é ensinado nas escolas e como isso é feito (Tardif, 2014).

Os saberes experienciais derivam da experiência prática do professor no contexto da sala de aula. Eles incluem insights, intuições e reflexões que os professores desenvolvem ao longo do tempo, à medida que interagem com os alunos, lidam com desafios pedagógicos e experimentam diferentes abordagens de ensino. Os saberes experienciais são essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, permitindo-lhes aprender com suas próprias práticas e melhorar constantemente sua eficácia como educadores (Tardif, 2014).

Nesse sentido, Tardif (2014) pontua que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2014, p.14).

Nessa perspectiva, o conhecimento dos professores não é estático, mas sim um processo contínuo de construção ao longo de suas carreiras. É um conhecimento que se constrói continuamente, através da reflexão sobre a prática, da troca de experiências com outros profissionais e da atualização constante frente às demandas educacionais. O saber docente é o resultado da formação, mas vai além

dela, sendo influenciado pela experiência e pela reflexão sobre a prática (Tardif, 2014).

Os saberes docentes apontados por Tardif, compreendendo os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, desempenham um papel importante no planejamento pedagógico, pois eles se inter-relacionam.

Esses saberes permitem adaptar conteúdos e métodos de ensino às necessidades dos alunos, selecionar e organizar os conteúdos essenciais de cada disciplina, além de promover uma abordagem reflexiva e adaptativa ao ensino. Portanto, eles são importantes para o desenvolvimento de estratégias de ensino potentes que podem contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos.

No contexto da alfabetização, a questão dos saberes docentes ganha ainda maior relevância, pois os professores que atuam nessa área precisam estar preparados para lidar com as especificidades do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso inclui o domínio de metodologias eficazes, o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição infantil, além da capacidade de identificar e intervir em dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, para que a formação docente seja eficaz na temática da alfabetização, é necessário que haja uma articulação estreita com o planejamento pedagógico das escolas. Isso significa que os conteúdos abordados na formação devem estar alinhados com as diretrizes curriculares e as necessidades específicas dos alunos, garantindo uma prática pedagógica coerente e contextualizada.

3.4 O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é apresentar a abordagem metodológica que direciona esta pesquisa, a qual objetiva investigar a eficácia do planejamento pedagógico da SME/Ubá no contexto da alfabetização e letramento dos alunos até o final do 2º ano do EF, a fim de propor melhorias que contribuam para o cumprimento das metas educacionais estabelecidas.

O estudo adotou uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa com ampla pesquisa documental. Gatti (2005, p.7) esclarece que a escolha da técnica em uma investigação "deve ser cuidadosa e coerente com o propósito da pesquisa,

devendo estar intrinsecamente relacionada com o método escolhido e os objetivos da pesquisa". Portanto, acreditamos que esse estudo tem as características qualitativas, por viabilizar uma análise mais abrangente, aprofundada e subjetiva do tema em análise, favorecendo uma interação mais fluida entre o pesquisador e os participantes (Dias, 2000).

Diante disso, para se adequar ao problema a ser investigado, é importante escolher cuidadosamente os instrumentos de pesquisa. Como nossa questão de pesquisa é descobrir como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF, optou-se por utilizar a roda de conversa que foi realizada com professores alfabetizadores atuantes no 1º e 2º ano do EF e supervisores que também atuam nesse segmento em duas escolas municipais de Ubá com baixo desempenho em alfabetização, conforme avaliações externas e de fluência de leitura.

A roda de conversa foi escolhida devido à sua natureza de interação e reflexão coletiva, visando obter informações pertinentes sobre o planejamento pedagógico elaborado pela rede e sua contribuição para o processo de alfabetização dos alunos até o 2º ano do EF.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 38). Os atores sociais "[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão".

Nesse contexto, os professores não são apenas executores do planejamento pré-estabelecido, mas participantes ativos na criação e adaptação de estratégias pedagógicas. Portanto, a escolha por esse instrumento de geração de dados se deu por considerar que, com a roda de conversa possibilita compreender práticas cotidianas e atitudes por meio das trocas efetivas entre os partícipes da pesquisa, as quais podem contribuir para analisar como o planejamento pedagógico elaborado pela rede é apropriado pelos professores e como ele pode contribuir para a alfabetização dos alunos até o final do 2º ano do EF.

Conforme apontado por Brito e Santana (2014, p. 121) a roda de conversa é um lugar de "ressignificação do saber, do saber ser e do saber fazer, haja vista que o diálogo que se estabelece na roda implica na reflexão sobre as práticas e,

consequentemente, resulta na produção e conhecimentos e na consciência dessas práticas”.

Portanto, essa abordagem de investigação não apenas permite a introspecção e o entendimento do próximo, mas também promove a criação de laços entre os participantes, facilitando uma reflexão conjunta sobre as atividades diárias e a exploração das oportunidades de trabalho em equipe e colaborativo (Brito, Santana, 2014).

Vale ressaltar que a rede municipal de Ubá possui 32 escolas, dentre as quais 20 oferecem Ensino Fundamental anos iniciais. Conforme dados explicitados no capítulo 2 do presente trabalho, dessas escolas, 14 apresentam um nível satisfatório de alunos alfabetizados ao final do 2º ano e 6 possuem um alto índice de alunos que terminam o 2º ano do EF sem estarem plenamente alfabetizados.

Portanto, para a roda de conversa foram selecionadas duas escolas que apresentam altos índices de estudantes que terminam o 2º ano sem estarem plenamente alfabetizados, sendo convidados professores e supervisores que atuam nos 1º e 2º anos do EF.

A justificativa por esta escolha teve como objetivo desconstruir possíveis discursos de culpabilização e evitar ranqueamentos ou comparações que pudessem interferir na condução e nos resultados da pesquisa. Essa escolha possibilitou focar na análise das práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados, garantindo um ambiente seguro para que professores e supervisores compartilhassem suas experiências de forma reflexiva e sem julgamentos.

Além disso, incluir os profissionais dessas escolas, possibilitou investigar as razões por trás do baixo desempenho em alfabetização, identificando lacunas no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino. Suas experiências e desafios ofereceram sugestões sobre as áreas que precisam de melhoria e ajudaram a informar estratégias mais eficazes de planejamento pedagógico e nas ações da SME/Ubá.

Ao envolver esses dois grupos, professores alfabetizadores e supervisores, buscou-se obter uma visão abrangente, considerando não apenas a perspectiva direta dos professores em sala de aula, mas também a visão mais ampla dos supervisores, que têm um papel fundamental na orientação e suporte ao

desenvolvimento de práticas pedagógicas. A interação entre esses dois grupos revelou dinâmicas colaborativas, desafios enfrentados e estratégias eficazes, enriquecendo a compreensão do papel do planejamento pedagógico como catalisador do processo de alfabetização.

Inicialmente foi realizado contato via telefone para as duas escolas selecionadas “Escola do Mickey e Escola Pinóquio” onde foram solicitadas informações dos professores alfabetizadores atuantes nos 1º e 2º anos, bem como os supervisores que acompanham o ciclo de alfabetização. As informações solicitadas foram nome completo, ano de atuação, e-mail e contato do WhatsApp (Apêndice A).

De posse dessas informações, os participantes foram convidados por *WhatsApp*, no qual receberam uma breve explicação sobre a pesquisa, seu propósito, relevância, além de garantias de confidencialidade.

Após esse contato inicial, foi enviado um *link* do *Google Forms* através do *WhatsApp*, reiterando a explicação da pesquisa, propósito, relevância, confidencialidade e demais informações sobre o teor da pesquisa. Nesse formulário também foram incluídas perguntas sobre a intenção de participar da pesquisa, bem como informações sobre formação profissional, experiência na alfabetização e opções com dias e horários para a participação da roda de conversa.

Os profissionais da “Escola do Mickey” gentilmente se prontificaram para participarem da pesquisa e demonstraram disponibilidade para todas as datas propostas. No entanto, os professores da “Escola Pinóquio” não conseguiram conciliar dia e horário para que pudessem participar juntamente com os demais profissionais.

Diante dessa resposta, foi criado um grupo no *WhatsApp* com todos os componentes das escolas selecionadas (Mickey e Pinóquio) e foi elaborada uma enquête com novas opções de dias e horários para a realização da roda de conversa, no intuito de conseguir pelo menos 1 participante de cada escola. No entanto, mais uma vez os profissionais da Escola Pinóquio, não conseguiram conciliar dias e horários com as demais colegas da Escola do Mickey.

Diante, desse impasse, foi convidada uma outra escola que também apresentou altos índices de estudantes que terminam o 2º ano sem estarem

plenamente alfabetizados, aqui denominada pelo seu pseudônimo “Escola do Pato Donald”.

Foram realizados os mesmos procedimentos com as escolas anteriores: contato via e-mail, contato via *WhatsApp*, enquete para conciliar horários com as demais profissionais e no final conseguimos a adesão de 2 professoras e 1 supervisora.

Após o aceite dos participantes, o próximo passo foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a confirmação da data para a roda de conversa.

O local do encontro foi virtual, utilizando a ferramenta *Google Meet*, tendo em vista a facilidade de promover reunião com esse recurso.

O planejamento do encontro, mesmo virtual, foi organizado de maneira a propiciar aos participantes um ambiente acolhedor e um momento de trocas de experiências e conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento, como o planejamento pedagógico pode auxiliar nesse processo e de que forma os atores escolares (supervisores e professores alfabetizadores) tratam o desafio de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF.

Dessa forma, a pesquisa propôs-se uma roda de conversa composta por 1(um) encontro que teve duração de 01h e 53 minutos e foram abordadas as temáticas/eixos elencados a seguir.

Primeiramente, foi feito o acolhimento virtual dos participantes da pesquisa, leitura do TCLE já assinado antecipadamente e apresentação dos partícipes. Iniciamos o diálogo acerca da alfabetização e letramento, destacando as atribuições ou função do professor alfabetizador e supervisor pedagógico nesse processo. Logo em seguida, refletimos sobre o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá: potencialidades e fragilidades. Por fim, encerramos apontando sugestões para o aprimoramento do planejamento com vistas a potencializar a alfabetização dos alunos.

As reuniões foram gravadas conforme acordo firmado no TCLE assinado anteriormente.

Para que a discussão transcorresse de forma fluida, sem perder o foco do objetivo da pesquisa, foi elaborado um roteiro com questões norteadoras para a

mediação do encontro (Apêndice B). A finalidade das questões norteadoras não era para sugerir que os partícipes chegassem a um consenso, mas que, a partir da reflexão de suas práticas, vivências, pudessem chegar a perspectivas diferentes ou não.

Nas próximas seções, os resultados da pesquisa são apresentados com base nos dados provenientes da roda de conversa, sendo analisados à luz do referencial teórico anteriormente mencionado.

3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Esta seção utilizou-se do referencial teórico para proporcionar a análise do planejamento pedagógico e apontar como esse planejamento é aplicado nas escolas, a fim de compreender como ele pode contribuir para a alfabetização dos alunos até o final do 2º ano. No intuito de responder à questão da pesquisa que é: **Como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental**, realizou-se a roda de conversa com professores alfabetizadores e supervisores que atuam junto a turmas de alfabetização de duas escolas municipais com altos índices de alunos não alfabetizados ao final do 2º ano.

O objetivo da roda de conversa foi compreender a perspectiva desses profissionais sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos, além de avaliar o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá. A intenção foi coletar informações essenciais para identificar possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. Os dados resultantes dessa roda foram tabulados e, em seguida analisados a partir do referencial teórico, contidos no capítulo 3 dessa dissertação.

Optou-se em organizar essas análises em três categorias: a primeira destina-se à definição do perfil dos entrevistados, com o propósito de conhecer os respondentes quanto ao sexo, formação acadêmica, titulação, formação profissional e experiência, a segunda sobre o conhecimento e a compreensão em relação à alfabetização e a terceira sobre o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá.

3.5.1 Perfil dos professores e supervisores: formação acadêmica e profissional

Nesta seção, apresentamos a caracterização das participantes da pesquisa, que são profissionais atuantes em duas escolas da rede municipal de educação de Ubá/MG, incluindo professoras e especialistas educacionais. Considerando que todas as participantes se identificam com o gênero feminino, optamos por referi-las, em determinados momentos, pelos termos “professora” e “supervisora”, no singular ou no plural, conforme o contexto.

Neste trabalho, a confidencialidade e a proteção da identidade das participantes são prioridades. Por essa razão, optamos por não utilizar seus nomes reais, atribuindo a cada uma um codinome para garantir sua privacidade.

Essa escolha tem o propósito de assegurar que os dados coletados sejam tratados de maneira ética, preservando a identidade dos envolvidos ao longo da análise e divulgação dos resultados. Assim, as professoras foram identificadas pelos códigos: P1, P2, P3, P4, P5 e P6 enquanto as supervisoras educacionais serão identificadas com os códigos: S1 e S2.

O quadro abaixo detalha o quantitativo de participantes da pesquisa, ouvidos por meio da roda de conversa, e suas funções desempenhadas nas escolas analisadas.

Quadro 03: Participantes da roda de conversa

Participantes	Número de participantes
Professores do 1º ano do Ensino Fundamental	04
Professores do 2º ano do Ensino Fundamental	02
Especialista educacional	02

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A escolha dessas profissionais se deve ao fato de que suas vivências e desafios no campo da alfabetização trazem *insights* valiosos sobre aspectos que necessitam de aprimoramento, além de contribuir para a formulação de estratégias mais eficazes no planejamento e nas ações da SME/Ubá.

A análise dos dados coletados durante a roda de conversa teve como objetivo principal compreender como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF.

A seguir, apresentamos um quadro que mostra a formação das profissionais que participaram desta pesquisa e que atuam nessas escolas bem como a modalidade em que foi ofertado o curso. A ideia é proporcionar uma visão mais clara sobre o perfil das docentes que trabalham diretamente com a alfabetização nos anos iniciais do EF, ajudando a compreender melhor suas trajetórias e vivências na educação.

Quadro 04: Formação e modalidade do curso dos participantes da pesquisa

Profissional	Formação	Modalidade
P1	Graduação em Normal Superior	Presencial
P2	Graduação em Normal Superior	Presencial
P3	Graduação em Pedagogia	Presencial
P4	Graduação em Pedagogia	Semi-presencial
P5	Graduação em Pedagogia	Semi-presencial
P6	Graduação em Pedagogia	Presencial
S1	Graduação em Pedagogia	Presencial
S2	Graduação em Pedagogia	Semi-presencial

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O quadro revela que todas as profissionais possuem formação em nível superior, em conformidade com o artigo 62 da Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017, p.32).

Conforme estipulado na LDB, as participantes dessa pesquisa atendem aos requisitos legais, essa conformidade visa assegurar uma prática educacional de qualidade, fundamental para o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

A maioria das profissionais, 75% possuem graduação em Pedagogia e 25% possuem graduação em Normal Superior, o que é fundamental para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes. A tabela também aponta que 62,5% das participantes ingressaram no curso na modalidade presencial, enquanto 37,5% realizaram a graduação na modalidade semipresencial.

No entanto, as respostas das docentes à pergunta sobre formação inicial revelam um dado unânime e preocupante: todas afirmaram que não se sentiam preparadas para os desafios da alfabetização no início da carreira. Essa percepção é ilustrada de forma contundente na fala da **P6** (2024): “Se não fosse o suporte da supervisora e das colegas de trabalho, a gente fica muito perdido, principalmente na alfabetização”. Esse depoimento ilustra uma lacuna significativa entre o que foi oferecido durante a graduação e o que é exigido na prática cotidiana da sala de aula.

Ao serem questionadas sobre a existência dessa lacuna entre a formação inicial e a prática pedagógica em sala de aula, as docentes e supervisoras participantes evidenciaram um descompasso significativo entre o que é proposto nos cursos de licenciatura e as exigências cotidianas do trabalho docente.

A **P3** (2024), por exemplo, ressalta a distância entre a teoria e prática: “Na faculdade você aprende método x, y, sobre o que o teórico falou, mas a aplicabilidade daquilo na prática é diferente para cada turma e na hora do vamos ver é diferente”. Essa constatação encontra respaldo na análise de Gatti (2014, p.39) que ao discutir formação inicial docente, aponta que “o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente”.

De igual modo, a **S1** (2024) complementa essa crítica ao afirmar que “na escola, cada aluno tem sua individualidade, mas na faculdade a gente aprende uma maneira só de aula, que aquele modo funcione para todo mundo, e não é assim... na prática, nem sempre dá”. Aqui, evidencia-se a ausência, nos currículos de formação, de uma abordagem que considere a diversidade dos sujeitos da aprendizagem - um aspecto reiteradamente sublinhado por Gatti (2014) que critica a insuficiência de articulação entre a teoria e a realidade vivida nas escolas.

Com a constatação de lacunas na formação inicial, torna-se importante analisar o acesso das docentes a processos de formação continuada, especialmente no campo da alfabetização, que exige constante atualização, reflexão sobre a prática, pois a aprendizagem profissional docente não se encerra com a conclusão da graduação, pelo contrário, ela se amplia e se aprofunda na vivência prática e nas oportunidades de formação ao longo da carreira.

Portanto, a pesquisa trouxe um dado relevante sobre esse aspecto que diz respeito à formação continuada em alfabetização dessas profissionais, revelando que 87,5% delas não possuem capacitação específica em alfabetização. Esse dado é muito preocupante, tendo em vista que isso pode comprometer não apenas a qualidade do ensino, mas também o direito das crianças à aprendizagem plena da leitura e da escrita nos anos iniciais do EF.

O trabalho docente necessita mais do que boa vontade ou experiência intuitiva. Ele demanda um corpo de saberes que precisa ser sistematicamente construído e alimentado ao longo da carreira. Nesse sentido, Pimenta (1997) reforça que a prática pedagógica precisa ser compreendida como prática reflexiva, na qual o professor é sujeito ativo da construção do conhecimento, articulando teoria e prática a partir de sua realidade concreta. Se a maioria das docentes pesquisadas que atuam na alfabetização não possuem formação específica, cabe à SME/Ubá através de políticas públicas, garantir espaços de formação que dialoguem com o cotidiano dessas profissionais.

Gatti (2008) aponta que muitas políticas de formação continuada no Brasil são pontuais, desarticuladas do cotidiano escolar e pouco eficazes na melhoria da prática docente. Ela defende que a formação precisa ser contínua, contextualizada e integrada ao planejamento pedagógico das escolas, favorecendo o trabalho coletivo e respondendo às reais necessidades dos professores, especialmente no campo da alfabetização.

Nesse sentido, as falhas na formação inicial, a ausência de formação continuada em alfabetização denuncia uma fragilidade estrutural que precisa ser enfrentada com intencionalidade. No entanto, o fato da rede municipal de educação de Ubá não oferecer formação continuada de forma frequente, aliada ao não cumprimento da legislação que garante que 1/3 da carga horária seja destinada à

reuniões, planejamento, capacitações pode ser um dificultador para que as profissionais busquem aperfeiçoamento fora do ambiente escolar, o que pode comprometer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e afetar negativamente a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar sobre o tempo de atuação das docentes em turmas de alfabetização, pois a experiência cotidiana acumulada ao longo dos anos, muitas vezes se apresenta como o principal recurso formativo dessas profissionais, especialmente quando o apoio institucional é limitado. Como afirma Tardif (2014, p. 86) “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Por isso, compreender a trajetória e o tempo de envolvimento com a alfabetização ajuda a lançar luz sobre os caminhos que cada docente percorre na construção de saberes, na superação de desafios e na busca por práticas mais qualificadas.

O quadro 05 revela o tempo de atuação das participantes em turmas de alfabetização.

Os dados evidenciam que 50% das profissionais pesquisadas atuam em turmas de alfabetização há menos de três anos, 25% entre três a cinco anos, 12,5% entre seis a dez anos e outros 12,5% têm mais de uma década de experiência na área.

Quadro 05: Tempo de atuação em turmas de alfabetização

Profissional	Anos de experiência em turmas de alfabetização
P1	6 a 10 anos
P2	Mais de 10 anos
P3	3 a 5 anos
P4	Menos de 3 anos
P5	Menos de 3 anos
P6	Menos de 3 anos
S1	Menos de 3 anos
S2	3 a 5 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A presença expressiva de professoras com menos de três anos de atuação em turmas de alfabetização revela um cenário marcado pela rotatividade de profissionais nessa etapa. Esse movimento, segundo relatos de diretores, tem sido

impulsionado pela migração de docentes mais experientes para a Educação Infantil ou para os anos finais do ciclo. Entre os motivos apontados, destaca-se de que na Educação Infantil há menor cobrança por resultados avaliativos, enquanto nos anos finais espera-se que os alunos já estejam alfabetizados, o que reduz significativamente a pressão sobre o professor.

Como mencionaram algumas docentes entrevistadas, alfabetizar exige muito empenho, dedicação e preparo, sendo uma tarefa complexa e desafiadora. Nesse contexto, a rotatividade nas turmas pode comprometer a continuidade do trabalho pedagógico e dificultar o alcance da meta de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do EF.

A **P2** (2024) que possui o maior tempo de atuação em turmas de alfabetização compartilha que “eu sempre trabalhei com séries iniciais e nunca foi igual de um ano para o outro. Cada ano tem que ir diversificando, nunca uma sala foi igual, a gente tem que estar buscando coisas diferentes para aplicar na sala”.

A fala da professora sugere que o trabalho com a alfabetização exige do professor não apenas o domínio de metodologias específicas, mas também sensibilidade para compreender as dificuldades de aprendizagem e adaptar sua prática às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, professores com maior tempo de prática tendem a possuir um repertório mais diversificado de estratégias de intervenção, o que potencializa o avanço dos alunos. Como destaca Soares (2004), a alfabetização é uma ação intencional e sistemática, que exige planejamento e continuidade para ser eficaz. Portanto, a elevada rotatividade docente pode comprometer a continuidade dos processos, podendo ser um empecilho para que se ofereça uma alfabetização eficiente.

Segundo Tardif (2014, p.18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas”, sendo que a experiência no exercício da profissão é uma das principais responsáveis pela construção e consolidação desses saberes.

Nesse sentido, a pouca experiência de parte significativa das profissionais entrevistadas levanta questionamentos sobre os impactos na qualidade da prática pedagógica, sobretudo em uma etapa tão sensível quanto a alfabetização.

Ao comentarem sobre esse processo de construção profissional, as professoras e supervisoras destacaram que a prática cotidiana é imprescindível na formação do professor. Isso reflete na fala **S2** (2024) ao afirmar que “nenhuma formação substituirá o chão da sala, o dia a dia, a troca de experiências”. Da mesma forma, a **P5** (2024) contribui com a colega afirmando que a troca de experiências é muito importante, pois cada professora traz suas vivências, seus saberes e esse compartilhamento de saberes ajuda na prática cotidiana “mesmo que a gente não vá aplicar tudo, pegando o que elas passaram a gente consegue fazer algo diferente”.

Nesse sentido, ambas corroboram que, estar em sala de aula, convivendo e dialogando com outras professoras é essencial.

Em tom emocionado, a **S2** (2024) compartilha o seguinte depoimento

Eu tive experiência de 14 anos de trabalho em uma escola que a gente dividia uma turma de segundo período e quando eu comecei a trabalhar eu não sabia nada, eu tinha todos os teóricos em mente, conhecia de traz para frente e de frente para traz e achava o máximo. Quando eu entrei na primeira sala, muitos desafios e quase todos os dias eu saía chorando porque é difícil e é muito doido para você, porque você quer fazer acontecer e não sabe como fazer, e eu tive uma parceira de trabalho que por 14 anos trocamos experiências, sempre no final da aula, aqueles 10 minutinhos, e a gente falava... mas aquela atividade não funcionou, a outra falava, mas eu peguei uma tampinha e sabe que deu certo? No outro dia eu repetia a atividade e dava certo. E o contrário também acontecia. Todo mundo tem algo para ensinar, porque todo mundo tem uma história, porque todo mundo tem uma bagagem, até as crianças tem bagagem. Então essa troca com os colegas e com as crianças também são importantes (S2, Roda de conversa, 2024).

Esse relato reforça a ideia de Tardif (2014) de que os saberes docentes são compostos e construídos no coletivo, na observação mútua e na experimentação constante.

Contudo, apesar de reconhecerem a importância dessas trocas, todas as participantes apontam a ausência de um tempo institucionalizado para esse diálogo dentro da rotina escolar. A **P2** (2024) expressa que “é o que a gente mais sente falta”

e a **P1** (2024) colabora com a colega destacando a necessidade urgente de um momento para conversar, refletir sobre as dificuldades e buscar, em conjunto, soluções para os desafios vividos em sala de aula. Como alternativa, essas trocas acabam acontecendo de maneira informal e improvisada “no finalzinho da aula”, “um pouco depois do horário”, ou até mesmo fora do turno de trabalho como relata a **P5** (2024).

A negligência por parte da SME/Ubá no cumprimento da Lei 11.738/2008 que garante um terço da jornada dos professores seja destinada a atividades extraclasse, como planejamento, reuniões pedagógicas e formações continuadas, pode ser um empecilho para que o professor tenha esse tempo necessário para refletir sobre a prática e se desenvolver profissionalmente.

Diante desse cenário, torna-se fundamental buscar estratégias para incentivar a permanência dos professores na alfabetização. Investir na valorização profissional, por meio de bônus salariais, formação continuada e cumprimento da Lei do Piso Nacional pode beneficiar tanto os docentes quanto às crianças que estão iniciando sua jornada na leitura e na escrita. Além disso, reconhecer e valorizar o trabalho desses profissionais pode fortalecer seu engajamento e compromisso, contribuindo para uma maior estabilidade no ensino da alfabetização.

Portanto, diante de tantos desafios vivenciados pelas professoras, fica evidente que garantir tempo, apoio e formação é essencial, mas não basta. É preciso também olhar com mais profundidade para o que significa, de fato, alfabetizar nos dias de hoje.

Assim, a próxima seção se dedica a discutir as concepções de alfabetização e as percepções sobre a chamada “idade certa”, refletindo sobre expectativas, práticas e possibilidades dentro do contexto da rede municipal.

3.5.2 Compreensão sobre a alfabetização e idade certa para alfabetizar

Refletir sobre a alfabetização nos anos iniciais do EF exige mais do que discutir métodos ou estratégias didáticas. É necessário, como destaca Soares (2016), reconhecer a centralidade dos sujeitos que constroem esse processo no cotidiano escolar: os professores alfabetizadores e supervisores escolares, com

suas trajetórias formativas, experiências e saberes singulares, conforme evidenciado na seção anterior.

Partindo desse olhar, esta seção apresenta a análise dos dados produzidos durante a roda de conversa, buscando compreender como os participantes concebem a alfabetização, os métodos utilizados e quais sentidos atribuem a essa etapa tão decisiva para a escolarização.

Ao escutarmos as vozes das professoras e olharmos com atenção para os desafios do cotidiano escolar, percebemos o quanto é complexo alfabetizar em contextos tão diversos. Nesse percurso, uma questão inevitavelmente se impõe: afinal, como estamos ensinando as crianças a ler e escrever?

Discutir sobre métodos de alfabetização é, antes de tudo, reconhecer que essa é uma discussão histórica, repleta de tensões, avanços e retrocessos. Durante muito tempo, os debates estiveram marcados por dicotomias, como o método fônico versus o método global, o que acabou, muitas vezes, simplificando uma questão que é, na verdade, bastante complexa. Soares (2016) nos convida a superar essa visão reducionista e a compreender que não se trata de escolher “um” método ideal, mas de entender o processo de alfabetização como uma prática que precisa articular diferentes estratégias, considerando as múltiplas dimensões da linguagem e o contexto em que a criança está inserida.

Segundo a autora, os métodos, isoladamente, não garantem o sucesso da alfabetização. É na ação pedagógica, sensível e intencional, que o método se torna significativo. Soares (2016) propõe uma abordagem que integra a aprendizagem do sistema alfabético com o uso social da linguagem escrita, o que ela chama de alfabetização e letramento. Isso significa ensinar a criança a ler e escrever, sim, mas sempre dentro de práticas que tenham sentido, que envolvam a escuta, o diálogo, a leitura de textos reais e a produção escrita com propósito.

Na roda de conversa ao serem questionadas se utilizavam algum método específico para alfabetizar, a **P3** (2024) compartilhou uma reflexão bastante significativa: “Cada turma é única, por isso a gente não pode pegar só o silábico, o fônico... As crianças têm que experimentar tudo isso para gente ver como vai desenvolver”. De igual modo, a **P1** (2024) também afirma que “não existe um

método padrão que vai alfabetizar a sala X. Acho importante ter o domínio do que você vai usar”.

Essas falas das professoras corroboram com o que Soares (2016) defende, onde ela diz que a alfabetização não se reduz à aplicação rígida de um método, mas exige escuta, observação e intencionalidade por parte do professor. É a partir do contato com diferentes estratégias, sejam elas fônicas, silábicas, globais ou analíticas que as crianças constroem seus próprios caminhos de compreensão da linguagem escrita.

As falas das professoras tocam em um ponto central da discussão dessa pesquisa: o professor precisa compreender os fundamentos dos métodos que utiliza, para que sua prática não se torne mecânica, fragmentada ou improvisada, para então garantir que ao final do 2º ano do EF o estudante esteja plenamente alfabetizado. Nesse sentido, ter domínio do que se aplica significa conhecer as teorias por trás das estratégias, os objetivos de cada proposta e, principalmente, entender o que cada criança precisa naquele momento da aprendizagem.

Assim, o papel do professor alfabetizador não é o de escolher entre um ou outro método como se estivessem em oposição, mas sim o de articular saberes e estratégias que dialoguem com as necessidades reais de seus alunos. É essa articulação que transforma o método em prática viva, prática que considera o contexto, respeita os tempos da infância e se compromete com a aprendizagem de todos.

Contribuindo para a discussão, a **P2** (2024) afirma que

Eu concordo que não devemos e também nunca funcionou comigo usar apenas um método, um modo de ensinar, é de acordo com a sala, pois cada ano a gente pega uma sala diferente, uma demanda diferente, problemas diferentes, alunos com mais dificuldade, alunos com menos dificuldade. [...] A gente tem que conhecer o nosso aluno primeiro para depois aplicar qualquer coisa que seja, um jogo que seja, e não dá certo na nossa sala, a gente tem que buscar outra forma de prender a atenção do aluno, da criança, para melhor, né? Sempre procurar o melhor para criança” (P2, Roda de conversa, 2024).

A fala da professora reforça a discussão anterior sobre o saber docente. Como ressalta Pimenta (1999), o conhecimento profissional do professor é

construído na articulação entre a teoria e a prática, mediado pela reflexão constante sobre a ação pedagógica. Quando a professora afirma que “temos que conhecer o nosso aluno primeiro para depois aplicar qualquer coisa que seja” (P2, 2024), ela está, de forma prática, expressando esse movimento reflexivo que transforma a experiência em saber pedagógico, fundamentado e comprometido com a aprendizagem significativa.

Portanto, mais do que escolher entre um ou outro método, as falas das professoras revelam a necessidade de compreender o processo de alfabetização como uma prática que exige intencionalidade, conhecimento teórico e sensibilidade.

Uma prática que se reinventa a cada nova turma, a cada novo aluno e que, por isso mesmo, não se fecha em modelos prontos, mas se constrói no diálogo com a realidade concreta da sala de aula.

Mas, conforme discutido na seção anterior, a alta rotatividade de professores apresenta-se como um fator que fragiliza não apenas o vínculo entre docente e aluno, mas também o acompanhamento pedagógico, pois quando há troca constante de profissionais, esses saberes ficam comprometidos e o professor não tem tempo de amadurecer sua prática alfabetizadora.

Para a supervisão pedagógica, esse cenário também representa um grande desafio: a cada novo ano letivo, é preciso recomeçar o trabalho de formação e orientação com novas professoras, muitas vezes ainda em processo de adaptação ao contexto escolar e às especificidades do ciclo de alfabetização.

Por outro lado, as metas institucionais e as diretrizes das políticas públicas buscam estabelecer uma idade ideal (certa) para que as crianças estejam alfabetizadas, que é até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme orienta a BNCC. No entanto, essa expectativa esbarra em inúmeros desafios, especialmente quando somada à falta de experiência de muitos professores que atuam nas turmas de alfabetização. Diante desse cenário, é essencial valorizar as vozes dos profissionais que estão diretamente envolvidos nesse processo, pois são eles que enfrentam cotidianamente as complexidades da alfabetização e lidam, na prática, com as barreiras que ainda dificultam a garantia desse direito fundamental.

Quando questionadas sobre a existência de uma idade certa para que o aluno seja plenamente alfabetizado, todas enfatizaram que ao final do 2º ano é totalmente

possível essa alfabetização, pois os alunos têm mais maturidade cognitiva e emocional, como aponta a **P1** (2024): “Eu acho que é durante o segundo ano que eles têm mais maturidade, eles têm uma forma mais organizada mentalmente”. Essa percepção é reforçada pela **P3** (2024), que afirmou: “No segundo ano, essa consolidação da alfabetização fica mais evidente”.

Corroborando com a fala das colegas a **S2** (2024) trouxe um olhar mais amplo compreendendo a alfabetização como um percurso que se inicia antes do Ensino Fundamental: “O processo da alfabetização é por construção, ele vai começar lá na Educação Infantil. Eu acho que no primeiro ano as crianças têm que sair quase lá, e o segundo ano seria para uma automatização da alfabetização”.

Essas falas revelam um entendimento de que o processo de alfabetização não se encerra em uma única etapa ou série, mas se desenvolve de forma contínua, demandando tempo, mediação qualificada e respeito ao ritmo de cada criança, uma perspectiva que está em consonância nas reflexões de Soares (2010), onde ela diz que garantir que crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos depende da compreensão, por parte de escolas e professores, sobre quais são as habilidades fundamentais que devem ser trabalhadas nos primeiros anos de contato com a linguagem escrita.

No entanto, quando indagadas sobre os desafios enfrentados para garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano, constatamos entre os relatos das professoras, a percepção de que a ausência da família no acompanhamento escolar configura como um dos principais impedimentos. A **P1** (2024) afirmou: “Tem muita criança que não tem apoio em casa. A gente faz o que pode, mas sozinha a escola não dá conta”. E a **P2** (2024) complementou: “Eu vejo que os que têm mais avanço são os que têm alguém ali ajudando, acompanhando, quando não tem, a gente sente a diferença”. Essa diferença também foi ressaltada por **P3** (2024): “A gente ensina, repete, propõe, mas quando a família não reforça ou nem entende o que a gente está fazendo, fica mais difícil para criança avançar”. Esses relatos expressam um sentimento de impotência que muitas vezes acompanha o trabalho docente.

Reconhecemos que a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento integral e o desempenho escolar das crianças, pois ao

reconhecerem seus papéis complementares no processo educativo, ambas as instituições potencializam as aprendizagens e fortalecem os vínculos afetivos e sociais.

No entanto, não podemos atribuir exclusivamente a ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Devemos ter uma compreensão de que a alfabetização é atravessada por múltiplos fatores: estruturais, pedagógicos, emocionais que vão muito além da participação ou ausência da família. Libâneo (1994) afirma que

Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente (Libâneo, 1994, p.229).

Concordamos com essa perspectiva, pois ela nos convida a olhar para as desigualdades não como justificativas para o baixo desempenho escolar, mas como ponto de partida para a atuação pedagógica mais comprometida com a função social da escola, como um espaço que acolhe, compreende e cria caminhos possíveis para que todas as crianças aprendam, cada uma a seu tempo e com o apoio que precisa.

Essa visão também corrobora com Soares (2016) ao enfatizar que a alfabetização não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da família ou da criança, mas como uma construção coletiva, que exige da escola posturas ativas de acolhimento, mediação e persistência, mesmo diante das adversidades.

Portanto, embora o apoio familiar seja um importante aliado, ele não pode ser encarado como condição determinante para o sucesso da alfabetização. Cabe à escola, com todos os seus limites e possibilidades, garantir que cada criança tenha acesso ao conhecimento e à palavra escrita como direito inalienável, um direito que não pode depender das condições do lar, mas da potência do trabalho pedagógico que se realiza no chão da escola.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola reflita sobre como atender de forma eficaz os estudantes que não contam com apoio familiar em suas atividades escolares. Para isso, é necessário implementar ações pedagógicas específicas e

disponibilizar recursos que respondam às necessidades individuais, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Promover um ambiente escolar inclusivo, que acolha e respeite as diferenças, é um passo fundamental para assegurar a todos os alunos condições equitativas de desenvolvimento e êxito acadêmico, independentemente de sua realidade familiar.

Diante de todas essas reflexões, fica evidente que o sucesso da alfabetização não depende apenas da escolha de métodos ou da atuação individual do professor, mas de um conjunto articulado de fatores que envolvem formação docente, continuidade pedagógica, apoio familiar e, sobretudo, a organização do trabalho escolar.

Nesse cenário, o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá ganha centralidade, pois é ele que orienta e sistematiza às práticas de alfabetização nas escolas.

Quando o planejamento é bem estruturado ele pode potencializar o trabalho docente, garantir maior intencionalidade às ações e oferecer suporte às especificidades de cada turma. Por outro lado, se elaborado de forma engessada ou distante da realidade vivida pelos professores e alunos, corre o risco de fragilizar ainda mais um processo que já enfrenta inúmeros desafios. Então, na próxima seção buscaremos compreender de que forma o planejamento da rede tem impactado na alfabetização do município.

3.5.3 Planejamento pedagógico

O planejamento pedagógico constitui um elemento central no processo de organização do trabalho educativo, uma vez que orienta as práticas docentes e contribui para a efetivação das intencionalidades educativas no cotidiano escolar. Mais do que uma exigência burocrática, planejar é um ato político e reflexivo, que demanda a articulação entre objetivos, conteúdos, metodologias, tempos e recursos, de forma a assegurar a coerência entre a proposta pedagógica e as ações concretas desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, conforme destaca Luck (2009, p. 32),

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. (Luck, 2009, p. 32)

Assim, esta seção dedica-se a responder à questão central dessa pesquisa que é: *Como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do ensino fundamental?*

Como já discutido na introdução desta pesquisa, o planejamento pedagógico, referido neste estudo como plano de ensino, conforme a concepção de Fusari (1990) é desenvolvido pela equipe técnico pedagógica da SME/Ubá. Essa equipe é formada por 10 profissionais concursados, distribuídos entre 5 supervisores pedagógicos, 4 professores e 1 gerente da Divisão de Apoio Pedagógico. Cada membro da equipe é responsável por acompanhar e planejar um segmento específico da educação básica, abrangendo desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Programas Literários da rede.

Dentre as atribuições principais desse grupo, destaca-se a elaboração do planejamento pedagógico que orienta as práticas nas escolas municipais. Cada integrante assume a responsabilidade pelo planejamento de um determinado ano escolar. No contexto desta pesquisa, minha atuação se insere nesse processo coletivo, sendo responsável pela construção do plano de ensino, bem como pelas orientações pedagógicas destinadas às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal.

Mesmo estando envolvida diretamente na elaboração do planejamento do 1º ano, enquanto integrante da equipe técnico pedagógica da SME/Ubá, busquei conscientemente me deslocar desse lugar para assumir a perspectiva da pesquisadora. Esse movimento de descentramento foi essencial para que eu pudesse enxergar a realidade com mais distanciamento e escuta atenta. No entanto, durante a roda de conversa, percebi que algumas profissionais demonstraram certo receio em expor opiniões ou críticas, o que revela a complexidade das relações institucionais envolvidas nesse estudo.

O plano de ensino elaborado pela SME/Ubá está estruturado com base em cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagens (abrangendo Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (que compreende História e Geografia) e Ensino Religioso. Essa organização visa assegurar o desenvolvimento das competências específicas de cada componente curricular, conforme estabelecido pelas orientações do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2019). A partir dessa divisão, o planejamento é sistematizado por componente curricular, detalhando as unidades temáticas previstas para cada bimestre.

Em cada uma dessas unidades, são definidos os objetos de conhecimento a serem trabalhados. A esses objetos de conhecimento são associadas habilidades selecionadas com o objetivo de garantir aprendizagens consideradas essenciais ao longo do bimestre.

Além da descrição dos conteúdos e habilidades, o plano inclui orientações pedagógicas destinadas a apoiar o trabalho docente. Nessas orientações a equipe técnica pedagógica da SME/Ubá destaca o foco do trabalho, indicando sugestões para a realização de práticas interdisciplinares, bem como sugerindo recursos pedagógicos, estratégias de ensino e propostas para introdução, consolidação e retomada dos conteúdos.

O plano de ensino bimestral é encaminhado por e-mail para as escolas e realiza-se uma reunião presencial ou remota para as orientações aos supervisores escolares durante o expediente regular. Essas reuniões têm duração aproximadamente de 1 hora para cada ano escolar.

Esses profissionais são responsáveis por repassar as orientações aos professores, em datas previstas no calendário escolar, realizando as adaptações necessárias à realidade de cada escola.

Com o objetivo de responder ao objetivo de analisar como os professores se apropriam desse material no cotidiano escolar, essa temática foi discutida com as participantes da pesquisa, com ênfase nas percepções das supervisoras escolares sobre a dinâmica e os impactos desse processo no cotidiano pedagógico.

Os dados obtidos apontaram que, embora o planejamento seja repassado às escolas, a efetividade desse processo encontra limitações significativas no cotidiano

escolar. As supervisoras relataram dificuldades concretas para garantir um repasse de qualidade aos professores, especialmente devido à escassez de tempo e à sobrecarga de funções.

A **S2** (2024) compartilha de forma transparente os desafios enfrentados:

Eu vou falar a realidade da minha escola. É repassado o planejamento, mas nos falta tempo de qualidade para passar o planejamento para as professoras também. Este ano ainda ficou pior, porque temos uma aula de educação física, tenho um professor eventual e tenho três turmas de cada ano. Então não consigo reunir as três. Às vezes o que eu falei com uma professora eu não falo para outra, a dica que eu dei para uma, eu não dou para outra. Gente... o resumo da escola é tempo. Tempo... eu não consigo. Este ano eu vou ser honesta: eu não consegui fazer um repasse de planejamento na forma que eu gostaria de receber (S2, roda de conversa, 2024).

A fala da **S1** (2024) também reforça essa percepção:

É uma correria para passar. A gente não consegue trocar a ideia. Essa questão de retomar que vocês falaram muito... Que horas eu vou retomar? O que a gente pode fazer? Aí eu converso com uma e depois converso com outra... não tem esse tempo de qualidade (S1, roda de conversa, 2024).

Tais depoimentos evidenciam uma lacuna entre a proposta planejada e sua efetivação no cotidiano escolar. O planejamento, mesmo quando bem estruturado, depende de condições objetivas para que se concretize de maneira significativa.

Nesse contexto, torna-se urgente e necessário o cumprimento efetivo da Lei nº 11.738/2008, que assegura aos docentes a reserva de um terço da carga horária para atividades extraclasse, como reuniões, planejamentos e formações continuadas. Garantir esse tempo é essencial para que o planejamento pedagógico se torne, de fato, uma prática reflexiva, articulada à realidade dos alunos.

A ausência de tempo adequado para o diálogo pedagógico entre supervisores e docentes compromete a qualidade das orientações repassadas e, consequentemente, o alinhamento das práticas em sala de aula. Essa constatação remete à reflexão de Fusari (1990) ao afirmar que “a ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, consequentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (Fusari, 1990, p. 46).

Sem espaço para esse exercício reflexivo coletivo, o planejamento corre o risco de se reduzir a um documento técnico, distante da prática e das reais necessidades dos alunos e professores.

Portanto, é necessário repensar as estratégias de repasse do planejamento, de modo a garantir momentos formativos e de escuta entre escolas e equipe técnica da SME/Ubá. O retorno sobre o que e como funciona, e em quais contextos é essencial para que o plano de ensino se torne, de fato, um instrumento orientador das práticas pedagógicas, sensível às realidades das escolas.

No momento da roda de conversa, a compreensão do planejamento como eixo estruturante da prática educativa foi recorrente. A fala da **S2 (2024)** ilustra essa percepção ao afirmar que “sem planejamento a gente não consegue chegar a lugar nenhum, vamos dando braçada, braçada e não chega a lugar nenhum”.

A metáfora da “braçada” revela a sensação de esforço desorientado, sem resultados, quando não há um planejamento prévio que organize e dê sentido às ações realizadas no cotidiano escolar. O que corrobora com Luck (2009), ao apontar que

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (Luck, 2009, p. 32).

No entanto, quando questionadas sobre o momento reservado para planejar as aulas, as docentes relataram que essa atividade tem sido realizada, majoritariamente, aos finais de semana.

A professora **P1 (2024)** afirmou: “Eu planejo no final de semana. Ou eu pego o meu sábado ou o meu domingo. Eu pego o meu plano, vou ver, vou anotando o que a turma precisou mais, para planejar para próxima semana”. A professora **P5 (2024)** corrobora: “Eu também tenho feito isso, ou no sábado ou no domingo. Durante a semana não tem condições”.

Essas falas revelam que no interior da escola não há um tempo formal para a realização dos planejamentos das aulas, sendo deslocado para o tempo pessoal das educadoras.

Mais uma vez, esbarramos na questão do tempo dentro da escola. Se houvesse a garantia desse tempo, possibilitaria que as docentes, que lecionam no mesmo ano escolar, possam trocar informações e experiências de forma mais pontual e assertiva, pois quando o professor dispõe de momentos sistemáticos para pensar suas ações, analisar as necessidades da turma e dialogar com outros profissionais, cria-se um ambiente propício à construção de estratégias mais eficazes, contribuindo diretamente para a aprendizagem dos estudantes.

Tardif (2002) afirma que os saberes docentes não se constituem de maneira espontânea ou meramente técnica, mas são frutos de uma complexa construção social e profissional, enraizada nas experiências concretas de sala de aula, nas trocas com os pares e na formação continuada.

Quando o tempo destinado ao planejamento é negligenciado, desvaloriza-se também esse saber da experiência, pois se reduz o espaço necessário para que os professores reflitam, reelaborem suas práticas e integrem novos conhecimentos.

Tardif (2002, p. 36) aponta que “ não se pode compreender o trabalho docente sem levar em conta os saberes que o sustentam e que são constantemente reconstruídos no cotidiano da profissão”.

Portanto, é preciso que os gestores da política municipal reconheçam a importância do tempo e do espaço para o planejamento colaborativo como parte integrante do trabalho docente, valorizando o professor como produtor de saberes e não apenas como executor de prescrições.

Isso reforça a urgência de repensar a organização da jornada de trabalho docente, garantindo momentos dedicados à construção coletiva do saber pedagógico e ao fortalecimento da profissão docente.

No que tange ao cumprimento do planejamento elaborado pela SME/Ubá, apesar de inicialmente demonstrarem certo receio em se posicionar, sendo necessário criar um ambiente de escuta acolhedora e respeitosa, as docentes participantes reconheceram a existência de entraves que extrapolam sua atuação direta. Dentre os principais fatores mencionados, destacam-se o absenteísmo

discente e a insuficiência de tempo para o reforço das aprendizagens, aspectos que impactam diretamente a execução plena do planejamento.

A **P1** (2024) explicita essa dificuldade ao afirmar que:

Cumprir o planejamento não é impossível. [...] Só que dentro do tempo a gente conta com aluno que deu uma virose [...] aí às vezes aquela criança que tinha mais dificuldade, faltou mais de uma semana [...] então é preciso que você insista em um determinado tema, pra ter certeza que todos aprenderam (P1, roda de conversa, 2024).

Na mesma direção, a **P3** (2024) acrescenta: “Falta aquele tempo para repetição, para reforçar mais certos conteúdos, você precisa repetir, reforçar, e às vezes não tem esse tempo”.

Essas falas revelam a complexidade da tarefa de garantir que todos os estudantes avancem nas aprendizagens previstas, especialmente diante das desigualdades nas condições de permanência e participação dos alunos.

Essa constatação se alinha à reflexão de Libâneo (1994), ao destacar que

o planejamento da escola e do ensino depende das condições escolares prévias dos alunos. De nada adianta introduzir matéria nova, se os alunos carecem de pré-requisitos. A introdução da matéria nova ou da consolidação da matéria anterior requerem necessariamente verificar o ponto de preparo em que os alunos se encontram, a fim de garantir a base de conhecimentos e habilidades necessárias para a continuidade da matéria (Libâneo, 1994, p. 229).

Assim, torna-se evidente que o planejamento pedagógico precisa ser flexível e dialógico, incorporando não apenas os objetivos definidos em nível central pela rede, mas também as condições reais de aprendizagem dos estudantes.

Planejar não pode significar seguir uma sequência rígida de conteúdos, mas sim, promover um acompanhamento contínuo das turmas, com espaço para retomadas, adaptações e intervenções pedagógicas conforme as necessidades identificadas, pois “nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial têm respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações reais” (Libâneo, 1994, p.228).

Como pesquisadora e participante da equipe que elabora esse planejamento, reconheço a importância de considerar tais aspectos como centrais no processo, de forma a garantir não apenas o cumprimento formal, mas a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

Essas declarações apontam que embora o plano de ensino da SME/Ubá atue como um guia para a prática pedagógica, conforme argumenta Libâneo (1994), ele não pode ser compreendido como um documento fixo e imutável, já que a realidade escolar exige constantes adaptações. Como destaca o autor, o plano de ensino deve estabelecer diretrizes, mas estar aberto à flexibilidade, considerando que o processo educativo está sujeito a múltiplas variáveis.

Em relação a quantidade de habilidades elencadas no planejamento da SME/Ubá, a **S2 (2024)** sustenta a ideia de que o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá é extenso, conforme trecho a seguir

Eu penso que é muita coisa [...] Eu acho que ele é um norteador, excelente. Você sabe o que precisa saber dentro do bimestre, mas ele não pode ser engessado. [...] Quando eu pego, eu assusto. Eu acho muita coisa. [...] Eu acho que é muita coisa porque é bimestral (S2, roda de conversa, 2024).

A supervisora expressa um sentimento de "assombro" ao visualizar a quantidade de objetivos e habilidades previstas para o bimestre, destacando a dificuldade de abordá-los de forma eficaz dentro dos limites temporais. A crítica central está na falta de tempo para reforço e repetição, atividades fundamentais para garantir a consolidação da aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização.

Em apoio a essa percepção, a **P1 (2024)** também manifesta um desconforto com o planejamento extenso, refletindo sobre a necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos: "Eu procuro respeitar o tempo deles, vendo se eles realmente aprenderam. Eu não posso passar por cima do que não foi consolidado". A docente reafirma a ideia de que o planejamento precisa ser adaptado conforme a necessidade de revisão e reforço dos conteúdos, apontando que, em muitas situações, é necessário retornar a temas já abordados para garantir que todos os alunos tenham consolidado o aprendizado antes de avançar para o próximo tópico.

Essas percepções corroboram com a fala de Libâneo (1994), onde ele argumenta que o professor deve, mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, ter a tarefa de reavaliá-los levando em conta os objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha.

Em suma, as respostas das professoras indicam que, embora o plano de ensino elaborado pela SME/Ubá seja considerado um bom ponto de partida, ele é percebido como excessivamente detalhado e com uma quantidade de conteúdo difícil de ser abordada adequadamente dentro do tempo disponível.

A partir dessas falas, é possível observar que embora a SME/Ubá oriente que o plano de ensino é um norteador e que as docentes e supervisoras deverão fazer as adequações de acordo com a sua realidade, a pressão para cumprir ainda existe.

Vale ressaltar que, a SME/Ubá não possui um currículo próprio, adotando o CRMG como base para organização do ensino. Dessa forma, o plano de ensino da rede contempla as habilidades previstas no CRMG, sendo estas distribuídas pela equipe pedagógica ao longo dos bimestres.

Reconhecemos também que o ambiente escolar é um ambiente muito vivo e cheio de imprevistos, mas cabe ao supervisor e docente ter flexibilidade e adequar o seu planejamento de acordo com a sua realidade. Conforme aponta Luck, que diz

como um plano ou projeto educacional, por mais bem delineado que seja, não consegue prever todas as condições e situações da dinâmica educacional, não deve ser considerado como uma camisa de força que tolha iniciativas necessárias para fazer face a situações não previstas e emergentes; deve também prever a necessidade de adaptações, a partir do princípio de flexibilidade para fazer face a situações não previstas e emergentes; deve também prever a necessidade de adaptações, a partir do princípio de flexibilidade (Luck, 2009, p. 34).

Portanto, o plano de ensino deve orientar, mas não limitar a ação docente, que precisa ser crítica e sensível às demandas reais do contexto.

As falas das participantes da pesquisa evidenciam uma tensão constante entre a necessidade de cumprir o plano de ensino proposto pela SME/Ubá e a importância pedagógica da repetição no processo de alfabetização.

A fala de **S2** (2024), por exemplo, destaca a falta de tempo para “repetição, memorização e trabalhar a memória das crianças”, indicando que o ritmo imposto pelo plano não favorece o retorno sistemático aos conteúdos já trabalhados. Esse retorno, como ela mesma aponta, é essencial para a consolidação da aprendizagem, sobretudo na fase de alfabetização, em que a prática reiterada é fundamental para que os alunos internalizem os conhecimentos.

A **P5** (2024) reforça essa percepção ao afirmar que, embora exista a necessidade de reforçar certos conteúdos, muitas vezes “não tem esse tempo”, devido à sobrecarga de habilidades a serem trabalhadas em cada bimestre. O planejamento, por exigir o cumprimento de um grande volume de conteúdos em tempo reduzido, termina por restringir o espaço destinado ao reforço e à retomada, práticas essenciais para alunos que aprendem em ritmos diferentes.

Corroborando, **P4** (2024) explicita o dilema vivido pelas docentes: “por ser muito conteúdo, não dá tempo de repetir [...] porque eles têm que ter acesso a tudo que foi proposto”. Esses relatos demonstram que a extensão do plano de ensino acaba limitando o uso de estratégias didáticas fundamentais na alfabetização, como a repetição e a prática continuada.

Tal contexto revela a urgência de se rever a estrutura dos planos, assegurando maior flexibilidade e foco no processo de aprendizagem dos alunos. Como aponta Soares (2020), a repetição sistemática de atividades é um recurso potente no desenvolvimento da leitura e da escrita, permitindo que as crianças consolidem habilidades por meio de múltiplas experiências com a linguagem.

Assim, um plano de ensino mais enxuto e orientado por metas claras e viáveis poderia permitir o uso mais intencional dessas práticas, respeitando os tempos reais de aprendizagem.

Como sugestão para o aprimoramento desse plano, a **S2** (2024) sugere uma modificação em sua estrutura, defendendo a adoção de um plano de ensino semestral, com metas mais palpáveis e menos dispersas ao longo do período.

Penso que, se fosse talvez o mesmo planejamento e ele fosse semestral e que a gente tivesse uma meta semestral, por exemplo: até julho vocês precisam atingir isso, seus alunos têm que estar silábico com valor sonoro; essas metas que são palpáveis, não

aquelas habilidades que as vezes ficam soltas, mas metas palpáveis, como, precisa conhecer tantas letras do alfabeto, precisa estar lendo sílabas simples... eu acho que dava pra fazer (S2, roda de conversa, 2024).

A proposta de reformulação do plano de ensino apresentada por **S2** (2024), ao sugerir a adoção de metas semestrais mais objetivas e mensuráveis, reflete uma preocupação com a efetividade do ensino e com a clareza dos objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização.

Essa percepção dialoga com a reflexão de Soares (2020), que destaca a importância de o planejamento docente estar fundamentado em metas claras, tanto de habilidades quanto de conhecimentos, a fim de garantir a continuidade do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, promovendo a integração progressiva desses objetivos ao longo dos anos escolares.

Essa proposta encontra eco nas falas de outras participantes da pesquisa, como **P2** (2024)

A grande vantagem da gente ter um planejamento que fosse semestral seria a segurança para saber o que viria pela frente. [...] Talvez se a gente tivesse a oportunidade de saber onde eu preciso chegar, o caminhar seria muito mais sólido, muito mais proveitoso, porque você poderia ter tempo de ver os alunos que caíram no meio do caminho, tempo para levantar aquele aluno, pensar na estratégia que vai usar. Eu acho muito interessante (P2, roda de conversa, 2024).

Essa reflexão evidencia que, com um plano mais espaçado, haveria melhores condições para o acompanhamento individualizado, a recuperação contínua e a tomada de decisões pedagógicas mais ajustadas às necessidades reais da turma.

A **P5** (2024) também endossa essa perspectiva: “O semestral é uma ideia boa. Já melhorou sendo bimestral, mas o semestral ficaria legal”.

É importante destacar que o plano de ensino elaborado pela SME/Ubá não apresenta metas claramente definidas para cada bimestre. Embora a rede disponibilize um documento chamado Plano de Acompanhamento da Aprendizagem (PAE), no qual são indicadas, com base no CRMG, as habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver até o final do ano letivo, esse material não especifica quais dessas habilidades devem ser trabalhadas e consolidadas em cada bimestre,

podendo dificultar o acompanhamento progressivo da aprendizagem ao longo do ano.

Ao serem questionadas sobre os principais entraves enfrentados no âmbito da SME/Ubá que dificultam a efetivação da alfabetização de todas as crianças, as participantes reforçaram de maneira unânime a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento pedagógico coletivo, como um dos maiores obstáculos.

Nesse contexto, o planejamento, que deveria ser um espaço de escuta, troca e elaboração coletiva, acaba sendo muitas vezes reduzido a uma atividade burocrática, marcada pela pressão do cumprimento e pela falta de condições reais para sua realização qualitativa.

Tais condições contradizem os princípios defendidos por autores como Padilha (2001) e Fusari (1990), que ressaltam a centralidade do planejamento no desenvolvimento profissional docente e na garantia de uma prática pedagógica coerente com os objetivos da educação básica.

A demanda por reorganização do tempo escolar, de modo a garantir momentos regulares e significativos de planejamento entre docentes, supervisores e gestores da SME/Ubá, emerge, portanto, como uma reivindicação urgente das profissionais entrevistadas.

Para que se alcance a meta de alfabetizar todas as crianças até o segundo ano, é preciso que as estruturas institucionais da rede sejam reconfiguradas, de forma a valorizar e proteger o tempo do professor não apenas para ensinar, mas para pensar o ensino, como defende Tardif (2002) em diálogo com os desafios concretos vividos no cotidiano escolar.

Diante das análises realizadas, fica evidente que o plano de ensino, embora reconhecido como um instrumento essencial para a organização do trabalho docente e a garantia do direito à alfabetização, ainda se apresenta como um ponto frágil na dinâmica da rede municipal.

A ausência de tempo institucionalizado e protegido, somada à desarticulação entre os níveis da SME/Ubá e as escolas, compromete a construção de um percurso formativo comum, tão necessário para a efetivação de uma política pública de alfabetização com equidade e qualidade.

Portanto, avançar na alfabetização de todas as crianças implica também rever a estrutura do tempo escolar e o lugar que o planejamento pedagógico ocupa nas políticas públicas, assegurando condições reais para que esse processo se realize de forma colaborativa, contextualizada e comprometida com os sujeitos reais da sala de aula.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FORTALECIMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL

A partir da questão norteadora: Como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa teve início com contextualização histórica dos principais marcos legais que orientam a alfabetização nas esferas nacional, estadual e municipal, articulados com dados teóricos sobre o planejamento pedagógico, essencial para o trabalho docente.

Em seguida, apresentamos o município de Ubá e o setor de planejamento pedagógico da SME/Ubá, cenário em que se desenvolveu essa pesquisa. Detalhamos a elaboração do planejamento pedagógico do EF anos iniciais, bem como as estratégias de avaliação utilizadas para acompanhar o processo de alfabetização, destacando as defasagens de aprendizagens observadas no ciclo de alfabetização entre os anos de 2022 a 2024.

Aprofundamos nas reflexões e análises sobre os eixos delineados: alfabetização e letramento, formação e saberes docentes e planejamento pedagógico.

A partir da roda de conversa com professores alfabetizadores e supervisores de duas escolas da rede municipal de educação, buscou-se compreender, à luz da prática, a efetividade do planejamento pedagógico conduzido pela SME/Ubá no processo de alfabetização e letramento dos estudantes até o final do 2º do EF naquele período.

Após a fase de coleta de dados, procedemos à análise dos mesmos, visando estabelecer uma conexão entre as opiniões dos participantes e o embasamento teórico referente aos eixos analisados.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta com ações estratégicas observadas durante a roda de conversa, visando aprimorar o planejamento para que ele possa contribuir para melhorar as ações e estratégias desenvolvidas no âmbito da SME/Ubá, para que alcance a alfabetização de todos os estudantes até o final do 2º ano do EF.

A partir das reflexões trazidas no capítulo anterior, elaboramos algumas propostas centrais que podem contribuir para superação dos desafios elencados pelos profissionais pesquisados.

Essas propostas têm como principal objetivo enfrentar as dificuldades estruturais e pedagógicas da rede municipal de educação de Ubá no campo da alfabetização, com atenção especial à melhoria do planejamento pedagógico para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

Diante das fragilidades que vieram à tona durante a pesquisa, reunimos no quadro a seguir um resumo dos principais pontos que precisam ser revistos e aprimorados. Esses apontamentos são aprofundados ao longo deste capítulo, com o cuidado de apresentar caminhos possíveis para a melhoria de cada um deles.

Quadro 06 - Principais problemas identificados por eixo de análise

Eixo de análise	Principais problemas identificados	Ações propostas
Alfabetização e letramento	Altos índices de alunos não alfabetizados ao final do 2º ano do EF.	Implementação de um projeto de apoio pedagógico contínuo com reforço escolar em turno regular para os alunos não alfabetizados e implementação de um sistema digital de gestão da aprendizagem com histórico individual para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
Formação docente	Não cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que garante 1/3 da carga horária dos professores para planejamento.	Propor aos órgãos competentes, com o apoio da Associação a implementação da Lei no município.
	Elevado índice de professores inexperientes no Ciclo de Alfabetização, aliada a ausência de uma política de formação continuada.	Propor ao órgão competente um acompanhamento a professores alfabetizadores no início de sua trajetória profissional, de forma a apoiá-lo e a formá-lo em serviço.
Planejamento pedagógico	Plano de ensino muito extenso com ausência de metas para garantir a continuidade e o desenvolvimento das crianças no Ciclo de Alfabetização.	Reorganização do plano de ensino

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da roda de conversa (2024).

No contexto dos dados da pesquisa, buscamos resumir de forma concisa as principais ações propositivas com base nos dados mais significativos destacados ao longo da pesquisa, especialmente relacionados aos diferentes eixos de análise, não deixando de considerar a viabilidade de implementação de cada proposta.

Nesse sentido, construímos o PAE, utilizando a ferramenta 5W2H, por entendermos que ela oferece um suporte eficaz na organização das ações propostas.

A ferramenta 5W2H é organizada por meio de um quadro cujas colunas são compostas por termos em inglês que orientam, de forma lógica e sistemática, a coleta de informações e a análise de cada situação. Cada palavra corresponde a uma dimensão fundamental do planejamento: *What?* (o que será feito), *Why?* (por que será feito), *Who?* (quem será o responsável), *Where?* (onde acontecerá), *When?* (quando será executado), *How?* (de que maneira será realizado) e *How Much?* (qual será o custo envolvido). Esses elementos funcionam como guia para o desenvolvimento de ações claras, viáveis e alinhadas aos objetivos propostos (Pereira, 2020, p. 610).

A seguir, apresentamos o detalhamento do PAE e suas ações estratégicas, com a finalidade contribuir na solução dos desafios apresentados na pesquisa, no que tange o planejamento pedagógico elaborado pela SME/Ubá.

As ações propositivas apresentadas não têm caráter de solução definitiva, mas esperamos que venham contribuir para que a rede municipal de educação de Ubá eleve seus índices de alfabetização plena até o final do 2º ano do EF.

Quadro 07 : Ações propositivas para o Programa Municipal de Fortalecimento da Alfabetização

O quê?	Por quê?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?	Quanto?
Implantação de reforço escolar no período regular	Aumentar os índices de alunos alfabetizados ao final do 2º ano do EF	SME	Escolas municipais de anos iniciais	2026	Fazer agrupamentos temporários de alunos e contratação de profissional capacitado.	20 docentes R\$44.000,00 mensais
Implantação de sistema digital de gestão da aprendizagem	Para otimizar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos	Secretaria Municipal de Educação de Ubá	Secretaria Municipal de Educação de Ubá	Início do ano de 2026	Contratação por licitação de empresa especializada em sistema educacional digital	R\$1,00 por aluno
Reestruturação do plano de ensino e acompanhamento pedagógico por escola	Assegurar o cumprimento das habilidades fundamentais e auxiliar o trabalho do supervisor escolar	Supervisores e técnicos pedagógicos da SME	Secretaria Municipal de Educação de Ubá	Imediatamente	Reorganizar o trabalho com as habilidades essenciais com estratégias didáticas direcionadoras. Visitas às escolas para acompanhamento colaborativo com o supervisor para o alcance das metas estipuladas e devolutiva formativa.	Não haverá custo
Implementação do horário extraclasse	Proporcionar tempo eficaz para planejamentos, reuniões e troca de experiências entre os profissionais	Secretaria Municipal de Educação	Todas as escolas da rede municipal.	A partir do ano letivo de 2026	Propor aos órgãos competentes, com o apoio da Associação a implementação da Lei no município.	Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação (FUNDEB)
Implementação de formação contínua para professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da SME.	Atualizar e aprimorar práticas pedagógicas, fortalecer o trabalho coletivo e socializar boas práticas.	SME, escolas, e UFJF	Janeiro a dezembro de 2026, seguindo o cronograma anual de atividades.	Equipe técnica da SME, professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e especialistas da UFJF.	Reuniões, encontros formativos, oficinas práticas, rodas de conversa, seminário, análise de avaliações, produção de materiais pedagógicos e mostra pedagógica.	R\$ 17.000, distribuída entre materiais pedagógicos, transporte, apoio técnico e pagamento de palestrantes para o seminário.
Valorização dos professores alfabetizadores	Aumentar o número de professores efetivos no Ciclo da Alfabetização	SME	Em todas as escolas municipais	Início de 2026	Bolsa de R\$220,00	R\$19.360,00 mensais

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nas próximas subseções, tratamos de cada uma das ações propostas no Plano de Ação Educacional. Então, esse capítulo está organizado em: 4.1 Implantação de reforço escolar; 4.2 Implantação de sistema digital de gestão da aprendizagem; 4.3 Reestruturação do Plano de Ensino e acompanhamento pedagógico por escola; 4.4 Implementação do horário extraclasse; 4.5 Formação continuada e 4.6 Valorização dos professores alfabetizadores.

4.1 REFORÇO ESCOLAR

A alfabetização constitui uma das etapas mais fundamentais da trajetória escolar de uma criança, sendo determinante para o seu sucesso nas demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, garantir esse direito deve ser uma prioridade para as redes comprometidas com a equidade e a qualidade do ensino.

No entanto, essa garantia se apresenta como um dos principais desafios enfrentados pela SME/Ubá. As evidências da pesquisa apontaram que existem altos índices de estudantes não alfabetizados ao final do 2º ano do EF na rede. Esses dados apontam a necessidade urgente de implementação de estratégias pedagógicas que respondam de forma efetiva às necessidades dos alunos em processo de alfabetização.

Portanto, torna-se urgente a adoção de estratégias pedagógicas específicas, capazes de atender às necessidades reais dos alunos que enfrentam dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita. Como aponta Soares (2004), garantir o acesso à linguagem escrita exige intervenções sistemáticas, fundamentadas e preventivas.

Nesse sentido, apresentamos a proposta de implantação de ações de reforço escolar no período regular de aulas, de maneira sistemática e orientada por diagnósticos de aprendizagem. Esse reforço será direcionado prioritariamente aos estudantes com dificuldades de aprendizagem no início do 2º ano do EF.

Esta proposta visa atuar de forma preventiva e reparadora, oferecendo atendimento pedagógico direcionado aos estudantes que se encontram em níveis iniciais de apropriação da leitura e da escrita, dentro da jornada escolar, com

acompanhamento docente qualificado e uso de metodologias adequadas ao contexto de cada grupo.

A adoção do reforço escolar no período regular justifica-se por diversos fatores relevantes. Dentre eles, destaca-se a dificuldade enfrentada por muitos alunos em retornar à escola no contraturno, seja por questões de transporte, rotina familiar ou falta de acompanhamento em casa. Oferecer o reforço dentro da jornada regular amplia as oportunidades de aprendizagem para todos, especialmente para aqueles em maior vulnerabilidade social. Além disso, essa estratégia permite o aproveitamento da infraestrutura escolar já disponível, otimiza o tempo pedagógico e favorece a articulação entre as ações do reforço e o trabalho realizado pela professora regente, garantindo maior continuidade e efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Essa justifica corrobora com Libâneo (1994) onde ressalta que a organização do ensino deve considerar as condições concretas dos estudantes e buscar garantir a equidade no acesso ao conhecimento, por meio de práticas pedagógicas que atendam às suas reais necessidades.

A seguir, descrevemos a ação do reforço escolar por meio da ferramenta 5W2H.

Quadro 08: Descrição da ação 01- Plano de ação de reforço escolar

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Implantação de ações de reforço escolar no período regular de aulas, com atendimento pedagógico direcionado a alunos não alfabetizados no início do 2º ano do Ensino Fundamental.
Why (Por que será feito?)	Para enfrentar os altos índices de alunos não alfabetizados identificados na rede municipal, conforme evidenciado na pesquisa, garantindo o direito à alfabetização na idade certa e promovendo a equidade educacional.
Where (Onde será feito?)	Em todas as unidades escolares da rede municipal de Ubá que tenham turmas do 2º ano do EF.
When (Quando será feito?)	Janeiro e fevereiro de 2026: elaboração e publicação do edital de contratação. Fevereiro de 2026: aplicação da avaliação diagnóstica. Março de 2026: análise dos resultados, formação dos grupos e planejamento das intervenções. Abril a dezembro de 2026: realização das aulas de reforço.
Who (Quem)	Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME/Ubá),

fará?)	professores articuladores contratados por processo seletivo simplificado, docentes regentes e equipes de supervisão pedagógica das escolas.
How (Como será feito?)	Aplicação de avaliações diagnósticas; identificação dos estudantes com baixo desempenho; formação de grupos; intervenções pedagógicas diárias com duração de 1 hora; acompanhamento contínuo por avaliações formativas. O professor articulador será contratado por processo seletivo simplificado com exigência de experiência comprovada em alfabetização, conforme previsto no edital.
How much (Quanto custará?)	Investimento estimado de R\$ 44.000,00 anuais, com recursos oriundos do FUNDEB ou de programas federais de apoio à alfabetização.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A proposta será desenvolvida em quatro etapas principais:

Em janeiro de 2026 - Elaboração do edital de seleção simplificada para contratação de professores articuladores, com exigência comprovada de experiência em turmas de alfabetização. O edital deverá conter critérios objetivos para a seleção, priorizando profissionais que já atuaram com o ciclo de alfabetização e que apresentem domínio das práticas pedagógicas eficazes para esse público.

Em fevereiro de 2026 - Aplicação das avaliações diagnósticas elaboradas pela equipe técnica da SME/Ubá em todas as turmas de 2º ano da rede, com foco nas habilidades essenciais: consciência fonológica, leitura de palavras, fluência e produção escrita. As avaliações serão aplicadas pelas equipes pedagógicas escolares.

Em março de 2026 - Análise dos resultados das avaliações pela equipe pedagógica das escolas e SME, formação dos grupos temporários de aprendizagem (com 6 a 10 estudantes, conforme o nível de desenvolvimento) e elaboração dos planos de intervenção. Cada plano deverá ser pautado nas habilidades prioritárias da alfabetização e respeitar as características individuais dos alunos.

De abril a dezembro de 2026 - Início e manutenção das aulas de reforço no período regular, com duração diária de 1 hora, conduzidas pelos professores articuladores em espaços adequados da própria escola. O trabalho será realizado com atividades lúdicas, interativas e contextualizadas, visando o fortalecimento da base alfabética e ortográfica dos estudantes.

Para realizar esse trabalho a SME/Ubá fará a contratação por meio de processo seletivo simplificado a contratação de no mínimo 1 docente, denominado professor articulador para cada unidade escolar para atuação direta com os grupos de reforço.

As aulas ocorrerão durante o período regular, com retirada parcial dos alunos da sala de aula comum, pelo período de 1 hora diária conforme definido pela supervisão escolar.

Haverá articulação constante entre o professor articulador, o professor regente e a supervisão, para alinhamento das atividades e acompanhamento do progresso dos estudantes.

O monitoramento dessa avaliação será feito por avaliações formativas mensais elaboradas em conjunto pelo professor articulador e regente e terá acompanhamento sistemático dos resultados pelas equipes pedagógicas escolares e pela SME/Ubá.

O investimento estimado será de R\$ 44.000,00 mensais, que serão pagos com recursos do FUNDEB ou programas federais de apoio à alfabetização.

Tardif (2002) destaca que o trabalho docente é constituído por uma articulação entre diferentes saberes, teóricos, curriculares e experienciais que devem ser mobilizados de forma crítica e contextualizada, especialmente diante das necessidades dos alunos. Dessa forma, o reforço escolar, ao ser planejado com intencionalidade pedagógica e executado por profissionais qualificados, torna-se uma estratégia essencial para garantir o avanço dos estudantes nos processos iniciais da leitura e da escrita.

4.2 SISTEMA DIGITAL DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM

Garantir o direito de aprender na idade certa requer mais do que intervenções pontuais. Envolve, sobretudo, o acompanhamento sistemático e individualizado da trajetória de cada aluno, especialmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Monitorar o progresso ao longo do tempo permite compreender não apenas os resultados finais, mas o percurso trilhado por cada

estudante, o que é fundamental para a tomada de decisões pedagógicas mais eficazes e justas.

No entanto, conforme identificado no Capítulo 2 desta dissertação, um dos desafios enfrentados pela SME/Ubá refere-se à forma como é realizado o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Atualmente, esse acompanhamento acontece principalmente no momento da análise dos resultados das avaliações formativas, com foco nos descritores mais errados e nas médias de desempenho das turmas. Esse modelo, embora útil para identificar tendências gerais, não permite uma visão aprofundada e contínua da trajetória de aprendizagem individual de cada estudante, especialmente daqueles que apresentam dificuldades persistentes ao longo do processo de alfabetização.

Essa limitação se agrava pelo fato da SME/Ubá não dispor de um sistema digital integrado que permita o registro e a análise do desenvolvimento contínuo dos estudantes. Todo o processo de coleta, organização e interpretação de dados é feito manualmente pela equipe técnica da secretaria, o que acarreta fragilidade, lentidão e visão superficial sobre as reais necessidades educacionais dos alunos.

A ausência de um sistema digital de gestão da aprendizagem impacta diretamente na eficácia das intervenções pedagógicas e na capacidade da secretaria de elaborar políticas públicas baseadas em evidências concretas do percurso educacional de cada aluno. Em especial, os estudantes com baixo desempenho tendem a não ter suas necessidades plenamente identificadas e acompanhadas, o que compromete a elaboração de estratégias personalizadas e a garantia do direito à aprendizagem.

Para Bonamino (2012), a equidade na educação passa pela capacidade do sistema de reconhecer as desigualdades e oferecer respostas diferenciadas às demandas dos alunos, o que exige o uso intencional e contínuo de informações diagnósticas.

Nesse sentido, propõe-se a implantação de um sistema digital de gestão da aprendizagem em toda a rede municipal de ensino, com o objetivo de possibilitar o registro contínuo, a análise histórica e o monitoramento individualizado do progresso dos estudantes. A adoção de uma plataforma educacional especializada permitirá que os dados de desempenho sejam atualizados ao longo do tempo, favorecendo a

identificação de padrões, lacunas de aprendizagem, avanços e retrocessos no percurso escolar, especialmente durante o ciclo de alfabetização.

Então, propomos a implantação de sistema digital de gestão de aprendizagem, que está descrito no Quadro 09, pelo instrumento gerencial 5W2H.

Quadro 09: Descrição da ação 02 - Implantação de sistema digital de gestão de aprendizagem

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Implantação de sistema digital de gestão da aprendizagem na rede municipal de ensino de Ubá.
Why (Por que será feito?)	Para qualificar o acompanhamento pedagógico dos alunos, com foco no registro e análise do desenvolvimento individual ao longo do tempo, especialmente dos estudantes com baixo desempenho.
Where (Onde será feito?)	Em todas as unidades escolares da rede municipal de Ubá.
When (Quando será feito?)	A partir do início do ano letivo de 2026.
Who (Quem fará?)	SME/Ubá e empresa contratada por licitação.
How (Como será feito?)	Por meio da contratação, via licitação, de empresa especializada em soluções digitais para a educação. O sistema será implantado com treinamento das equipes e uso progressivo nas escolas.
How much (Quanto custará?)	Custo estimado de R\$ 1,00 por aluno, oriundos do FUNDEB ou de programas federais de apoio à gestão educacional.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Assim, propomos que a implantação seja iniciada em fevereiro de 2026, com a abertura do processo licitatório para contratação de empresa especializada em soluções tecnológicas para o setor educacional. A previsão de finalização dessa etapa será em abril de 2026.

A partir de maio de 2026, será realizada a instalação do sistema em todas as unidades escolares, acompanhada de capacitação das equipes técnicas da SME/Ubá e pedagógica das escolas, com ênfase no uso dos recursos da plataforma para fins diagnósticos, pedagógicos e de monitoramento.

A formação inicial ocorrerá em três encontros presenciais com os gestores escolares e supervisores pedagógicos, programados para maio, junho e agosto de 2026, com apoio técnico da empresa contratada. O uso efetivo da plataforma pelas escolas será iniciado no segundo semestre letivo de 2026, com acompanhamento quinzenal pela equipe técnica da SME/Ubá.

O investimento estimado é de R\$ 1,00 por aluno matriculado. Os recursos poderão ser provenientes do FUNDEB ou de programas federais de apoio à gestão educacional.

O impacto esperado com a adoção do sistema é significativo, principalmente para os estudantes com baixo desempenho, cuja trajetória de aprendizagem muitas vezes é invisibilizada nas análises gerais. Com um acompanhamento digital preciso, será possível identificar avanços sutis, mapear estagnações, reorientar estratégias de ensino e oferecer suporte mais assertivo.

Bonamino (2012) destaca que o acompanhamento sistemático do percurso escolar é fundamental para promover a equidade, pois permite identificar desigualdades, acompanhar a progressão da aprendizagem de forma individualizada e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Portanto, a implantação de um sistema digital de gestão da aprendizagem é uma ação estratégica que visa sanar uma evidência encontrada nessa pesquisa e às demandas concretas da rede municipal de ensino de Ubá. Trata-se de uma iniciativa que valoriza a equidade, respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e fortalece o papel da avaliação como ferramenta de transformação pedagógica.

4.3 REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE ENSINO

O planejamento pedagógico é um dos pilares centrais da prática docente, pois organiza, orienta e dá sentido às ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Para Libâneo (1994), planejar é um ato político e intencional, que implica reflexão sobre a realidade educacional e definição de caminhos para transformá-la. Nesse sentido, o planejamento deve ultrapassar o simples cumprimento de conteúdos ou cronogramas, assumindo-se como um processo dinâmico, flexível e articulado às reais necessidades dos estudantes.

Ao permitir que professores e gestores atuem com clareza de objetivos e com estratégias coerentes com o contexto escolar, o planejamento contribui significativamente para a efetivação do direito à aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas e transformadoras.

A pesquisa evidenciou algumas fragilidades no plano de ensino elaborado pela SME/Ubá, especialmente no que se refere à sua extensão, à quantidade excessiva de habilidades previstas para cada bimestre e à dificuldade de sua efetivação nas escolas.

Além disso, o repasse do planejamento tem ocorrido de forma limitada, frequentemente direcionado apenas aos supervisores, o que dificulta o engajamento direto dos professores e enfraquece o alinhamento entre o que é proposto e o que é realizado em sala de aula.

Diante dessas constatações, propomos a implementação de uma Reestruturação do Plano de Ensino e Acompanhamento Pedagógico por escola, com o objetivo de assegurar o cumprimento das habilidades fundamentais previstas no CRMG e oferecer suporte direto e sistemático ao trabalho dos supervisores e professores escolares.

A seguir, no quadro 10, apresentamos a organização dessa ação por meio do instrumento 5W2H, que detalha sua execução de forma estruturada.

Quadro 10: Descrição da ação 03- Reestruturação do plano de ensino

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Reestruturação do plano de ensino da SME/Ubá, reorganização do repasse do planejamento e implementação de uma rotina de acompanhamento pedagógico nas escolas.
Why (Por que será feito?)	Para tornar o planejamento pedagógico mais objetivo, flexível e alinhado às condições reais das escolas; superar fragilidades apontadas pela pesquisa; fortalecer o alinhamento entre a proposta e a prática docente e garantir o direito à aprendizagem dos alunos.
Where (Onde será feito?)	Nas escolas da rede municipal de Ubá, com atividades coordenadas pela SME.
When (Quando será feito?)	A partir de janeiro de 2026, com ações distribuídas ao longo do ano letivo, incluindo reuniões semestrais e visitas mensais às escolas.
Who (Quem)	Supervisores escolares, professores, equipe técnica

fará?)	pedagógica da SME/Ubá e direções escolares.
How (Como será feito?)	Reunião inicial em janeiro com supervisores e equipe técnica para reformular o plano por ano de escolaridade. Organização do plano em formato semestral, com metas claras e priorização de habilidades essenciais. Repasse do plano de forma remota e semestral para supervisores e professores, com apoio de materiais orientadores. Visitas mensais às escolas para acompanhamento, escuta e devolutiva formativa com base em protocolos. Reavaliação contínua do plano com base em dados das escolas.
How much (Quanto custará?)	Não demandará recursos financeiros adicionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A primeira etapa desta ação consiste na reestruturação do plano de ensino elaborado pela SME/Ubá, com vistas a torná-lo mais objetivo, flexível e alinhado às reais condições das escolas indo ao encontro do que Padilha (2001) sustenta quando propõe uma prática emancipadora, voltada para a transformação da escola e da sociedade por meio da reflexão crítica sobre a prática educativa.

Como etapa inicial, será realizada, em janeiro, uma reunião com todos os supervisores escolares, organizados em grupos juntamente com à equipe técnica da SME/Ubá, com o objetivo de elaborar, de forma colaborativa, o plano de ensino semestral, estruturado por ano de escolaridade.

Essa construção será precedida por uma análise crítica da estrutura atualmente vigente, à luz das contribuições das participantes desta pesquisa. A nova proposta prevê a organização do plano em formato semestral, com definição de metas claras, mensuráveis e compatíveis com o tempo escolar disponível, favorecendo uma gestão mais eficiente das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Ao propor um plano mais enxuto e direcionado, busca-se respeitar os limites e potencialidades do trabalho docente, como destaca Tardif (2002), que reconhece a centralidade dos saberes profissionais na construção de práticas pedagógicas significativas.

Serão priorizadas as habilidades essenciais, com foco especial na alfabetização, e incluídas sugestões de estratégias didáticas, propostas interdisciplinares e ações voltadas à retomada, consolidação e avaliação formativa.

Como defende Soares (2004), a alfabetização requer intervenções planejadas, articuladas e sustentadas, especialmente nos anos iniciais, sendo imprescindível garantir coerência entre metas, conteúdos e práticas para assegurar o direito à aprendizagem de todos.

Após essa reunião inicial, caberá à equipe técnica da SME/Ubá a tarefa de finalizar o documento, incorporando orientações didáticas complementares e sugestões de materiais de apoio.

A segunda etapa dessa ação diz respeito à reorganização do repasse do plano de ensino. A partir do ano de 2026, propomos que a SME/Ubá adote como diretriz que o repasse seja feito não apenas aos supervisores escolares, mas também diretamente aos professores. Esses encontros, serão de forma remota, realizados semestralmente e conduzidos pela equipe técnica pedagógica da SME. As escolas deverão se organizar para garantir que ambos (supervisores e professores) estejam presentes, assegurando uma compreensão comum sobre os objetivos, as estratégias propostas e as metas de aprendizagem.

Para isso, será necessário que as direções escolares reorganizem o tempo coletivo de planejamento previsto no calendário, de modo a viabilizar essa participação conjunta. Materiais de apoio, como slides, roteiros e checklists, serão elaborados para facilitar a apropriação do planejamento.

A terceira frente de ação contempla a criação de uma rotina de acompanhamento pedagógico colaborativo nas escolas, por meio de visitas mensais realizadas pela equipe técnica pedagógica da SME. Nessas visitas, será feito o acompanhamento do desenvolvimento das ações pedagógicas, a escuta das dificuldades enfrentadas pelas equipes escolares e a devolutiva formativa com orientações práticas, adaptadas à realidade de cada unidade.

Acreditando, como Padilha (2001), que o planejamento só se efetiva como instrumento formativo quando incorpora a avaliação dos resultados, ou seja, quando se avalia o que foi realizado, buscaremos com essa ação produzir uma reflexão necessária para orientar novas decisões pedagógicas, fechando o ciclo do plano como prática consciente e transformadora, onde os profissionais da educação vivenciem o processo de planejar como algo dinâmico e contínuo, em que a avaliação retroalimenta o plano.

Serão utilizados protocolos de acompanhamento, que incluirão o monitoramento das metas estipuladas, o levantamento de boas práticas e a identificação de pontos que precisam de maior atenção. Essas devolutivas buscarão alinhar a prática pedagógica com os objetivos estabelecidos no plano e promover uma cultura de formação contínua.

Por fim, o plano de ensino irá prever um processo contínuo de avaliação e ajustes. A SME sistematizará os dados obtidos nas visitas, nos encontros formativos e nos instrumentos avaliativos das escolas para reavaliar o plano de ensino. A intenção é que esse documento deixe de ser percebido como uma prescrição técnica rígida e passe a ser compreendido como um instrumento vivo, flexível e dialógico, orientado pelas necessidades concretas dos estudantes e das equipes pedagógicas.

Cabe destacar que a execução desse plano não demandará recursos financeiros adicionais, uma vez que essa ação já é uma das demandas dos próprios técnicos da SME/Ubá.

Assim, compreende-se que a reestruturação proposta não deve significar apenas a redefinição formal de metas ou a elaboração de um documento técnico centralizado pela SME, mas sim a abertura para um processo de construção coletiva que fortaleça a autonomia das escolas e valorize os saberes das supervisoras e professores.

A médio prazo, o papel da SME, nesse sentido, deve se configurar mais como mediador e tradutor das orientações curriculares do que como instância que prescreve de forma rígida o que deve ser executado. Essa mudança de foco desloca a centralidade do planejamento de um modelo verticalizado, dependente da gestão governamental, para uma dinâmica horizontal, em que a responsabilidade pela elaboração e implementação do plano é compartilhada.

Ao transformar o planejamento em um espaço de diálogo e corresponsabilidade, amplia-se a possibilidade de que ele se torne, de fato, significativo, capaz de responder às especificidades de cada escola e de garantir maior efetividade na aprendizagem dos estudantes.

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO HORÁRIO EXTRACLASSE.

O planejamento pedagógico é fundamental para garantir a intencionalidade das ações educativas e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem como já discutimos anteriormente. No entanto, a qualificação do trabalho pedagógico depende, entre outros fatores, da garantia de condições adequadas para que os profissionais da educação possam planejar, refletir e trocar experiências de forma sistemática.

Com base nas evidências levantadas pela pesquisa, tornou-se evidente que a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento pedagógico constitui um dos principais entraves à qualificação do trabalho docente na rede municipal.

Para que o planejamento cumpra efetivamente sua função de orientar, refletir e reorganizar as práticas educativas, é imprescindível que os professores tenham assegurado, dentro de sua jornada de trabalho, um tempo específico para essa finalidade. Reconhecendo o planejamento como um eixo estruturante da prática docente e condição para uma intervenção pedagógica efetiva e contextualizada, propõem-se a implementação do horário extraclasse como uma ação estratégica para fortalecer a prática docente, promover o desenvolvimento profissional e assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes.

O horário extraclasse refere-se ao tempo reservado, dentro da jornada de trabalho, para que os professores se dediquem a atividades pedagógicas fora da sala de aula, como o planejamento das aulas, participação em reuniões formativas, análise de avaliações, elaboração de materiais didáticos e articulação com a equipe escolar.

A efetivação desse tempo é prevista na legislação nacional, conforme estabelecido na Lei n.º 11.738/2008, e tem sido uma importante política de valorização e aprimoramento da docência em diversas redes de ensino do país.

De acordo com essa lei, a jornada de trabalho dos professores da Educação Básica deve ser organizada de forma que dois terços sejam destinados às atividades de interação com os educandos e um terço reservado para atividades extraclasse (Brasil, 2008).

Conforme evidências dessa pesquisa constatou-se que na rede municipal de educação de Ubá, a ausência de um horário extraclasse devidamente regulamentado constitui uma fragilidade que atravessa todo o processo de planejamento e desenvolvimento pedagógico. As professoras da rede municipal, sem essa garantia, não dispõem de tempo suficiente para estudar, discutir e refletir coletivamente sobre o plano de ensino elaborado pela SME/Ubá, o que prejudica a adequação das práticas pedagógicas às necessidades reais dos estudantes.

Padilha (1999), situa o planejamento pedagógico como um instrumento de reflexão e autoformação, no qual o docente revisita suas escolhas e atuações a partir da prática e dos resultados vivenciados no cotidiano escolar. Ao encarar o planejamento como prática reflexiva conectando teoria, experiência e ação, o docente possibilita revisões constantes de suas práticas, promovendo a construção de novas estratégias pedagógicas, desenvolvendo assim uma identidade profissional pautada na busca pelo conhecimento.

Na rede municipal, nas turmas do EF, os estudantes participam de duas aulas semanais de Educação Física, cada uma com 50 minutos de duração. Esse tempo é utilizado pelos docentes como parte das atividades extraclasse realizadas dentro da unidade escolar, totalizando 1 hora e 40 minutos semanais.

Considerando esse contexto, o Quadro 11, a seguir, apresenta a atual divisão da jornada de trabalho semanal dos docentes do EF da rede municipal de Ubá.

Quadro 11 – Divisão da jornada de trabalho semanal dos docentes do EF

Jornada de trabalho	25 horas semanais
Atividades em sala de aula	18 horas e 20 minutos
Atividades extraclasse na escola	1 hora e 40 minutos
Atividades extraclasse em casa	5 horas

Elaborado pela autora (2025).

Os dados evidenciam que, embora exista um esforço de cumprimento parcial da legislação, as professoras ainda ultrapassam o limite máximo de tempo de regência previsto pela Lei nº 11.738/2008. Segundo a legislação, docentes com carga horária semanal de 25 horas devem cumprir, no máximo, 16 horas e 40 minutos em sala de aula, reservando-se as 8 horas e 20 minutos restantes para atividades extraclasse. No entanto, mesmo com as duas aulas semanais de

Educação Física, que somam 1 hora e 40 minutos semanais, os docentes ainda excedem o limite legal em 1 hora e 40 minutos de tempo direto com os alunos.

Essa distorção legal aponta para a necessidade de reorganização do tempo escolar, de modo a garantir a carga horária extraclasse de forma integral. Para viabilizar essa adequação, propõe-se a inclusão de dois novos períodos semanais de 50 minutos em que os estudantes estejam sob a orientação de outros docentes. No caso do Ensino Fundamental, esses componentes poderiam incluir disciplinas como Inglês e Música, respeitando as diretrizes curriculares e contribuindo para uma formação mais integral dos estudantes.

A efetivação dessa proposta exige atuação direta da Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que se refere à contratação de novos profissionais, uma vez que a ampliação da oferta de componentes curriculares demandará recursos humanos adicionais.

Apesar desta pesquisa não ter como objetivo a análise de viabilidade orçamentária, é notório que a implementação da medida acarretará despesas que precisarão ser consideradas com atenção e incorporadas ao planejamento financeiro da rede, preferencialmente com o respaldo dos recursos provenientes do FUNDEB.

O quadro a seguir descreve como será a implementação do horário extraclasse.

Quadro 12: Descrição da ação 04- Implementação do horário extraclasse

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Implementar, a partir de 2026, o horário extraclasse regulamentado para professores da rede municipal de ensino de Ubá, conforme previsto na Lei nº 11.738/2008, garantindo 1/3 da carga horária para atividades pedagógicas fora da sala de aula.
Why (Por que será feito?)	Para assegurar condições adequadas ao planejamento coletivo e individual, fortalecer a prática pedagógica, atender à legislação vigente, melhorar os índices de alfabetização e valorizar o trabalho docente na rede municipal.
Where (Onde será feito?)	Em todas as escolas da rede municipal de educação de Ubá, especialmente nas turmas do Ensino Fundamental.
When (Quando será feito?)	A partir do ano letivo de 2026, após a aprovação da legislação municipal e publicação das normativas pela Secretaria Municipal de Educação.

Who (Quem fará?)	Secretaria Municipal de Educação (SME), Câmara Municipal de Ubá, Associação dos Servidores Públicos Municipais de Ubá, profissionais do magistério, gestores escolares e coordenadores pedagógicos.
How (Como será feito?)	Elaboração de Projeto de Lei, regulamentação por normativas da SME, reorganização do tempo escolar com a inserção de dois novos períodos (ex: Inglês, Música), planejamento orçamentário com recursos do FUNDEB e acompanhamento por meio de relatórios escolares e ações formativas.
How much (Quanto custará?)	Os custos serão definidos pela SME e incorporados ao orçamento de 2026, com financiamento prioritário por meio do FUNDEB. A ampliação da carga horária de outros docentes exigirá contratação de novos profissionais, o que demandará cálculo detalhado de impacto financeiro.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na rede municipal de Ubá, propomos que o horário extraclasse seja implementado a partir do ano letivo de 2026, em todas as escolas da rede. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação, com apoio da Associação Dos Servidores Públicos Municipais de Ubá, deverá elaborar uma minuta de Projeto de Lei para regulamentar o horário extraclasse no município. Essa proposta será apresentada aos órgãos legislativos competentes, com o objetivo de garantir sua aprovação e institucionalização.

Uma vez aprovada, a SME deverá publicar normativas que regulamentem a organização do horário extraclasse, definindo o número de horas semanais, os tipos de atividades contempladas e os critérios para acompanhamento e avaliação. A proposta é que esse tempo seja efetivamente utilizado para o fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo e individual, integrando-se às ações formativas previstas no calendário escolar.

A viabilização financeira da medida será garantida por meio dos recursos do FUNDEB, conforme prevê a legislação vigente. A Secretaria deverá realizar o planejamento orçamentário necessário, assegurando que os valores estejam previstos nas rubricas correspondentes do exercício de 2026.

Por fim, destaca-se que a implementação do horário extraclasse deve ser acompanhada de ações de formação e orientação aos gestores escolares,

coordenadores pedagógicos e professores, de modo a garantir a compreensão dos objetivos da política e o uso qualificado desse tempo.

O monitoramento da aplicação do horário será feito por meio de relatórios e devolutivas das escolas, com o objetivo de avaliar os impactos na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes.

Assim, a proposta de implementação do horário extraclasse articula valorização profissional, melhoria da qualidade do ensino e gestão eficiente dos recursos públicos, sendo uma resposta concreta às demandas dos educadores da rede e um passo importante na construção de uma política educacional mais justa.

4.5 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E EQUIPE TÉCNICA DA SME.

O ofício de educar é um eterno processo de aprendizagem. É um ciclo contínuo de busca por novas experiências e conhecimentos que possam atender aos desafios de um mundo onde as mudanças são rápidas e constantes. A aprendizagem contínua é essencial para o alcance de uma educação eficiente, pois permite aos profissionais o aprimoramento necessário para a melhoria da prática pedagógica. A atualização constante possibilita aos educadores uma visão ampliada sobre as necessidades e potencialidades educativas atuais.

A atualização constante possibilita aos educadores uma visão ampliada sobre as necessidades e potencialidades educativas atuais, ideia fundamentada por Gatti (2008) que entende a formação continuada de forma ampla e permanente, diversificada e integrada ao cotidiano dos educadores, indo além de cursos formais e valorizando múltiplas formas de atualização.

Desta forma, é primordial que a Secretaria Municipal de Educação invista esforços no desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, reconhecendo professores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria como agentes importantes na transformação da educação, equipando-os com as ferramentas e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios educacionais atuais e promover um aprendizado significativo para os estudantes.

No que diz respeito ao processo de alfabetização especificamente, esta pesquisa evidenciou que a formação inicial dos professores alfabetizadores tem se mostrado ineficiente e estes profissionais entram nas salas de aula sem saber conciliar a teoria acadêmica aprendida com a prática do dia a dia escolar. As especificidades do processo de alfabetização incluindo as diferentes metodologias e os desafios enfrentados pelas crianças em diferentes contextos são pontos de estrangulamento para o trabalho de qualidade.

É imperativa a necessidade da formação contínua para os profissionais da educação, especialmente no campo da alfabetização, objetivando a atualização de suas práticas pedagógicas. Para efetivar a proposição de um programa de formação contínua dos profissionais de educação será preciso, primeiramente, consolidar a conscientização dessa necessidade pelos envolvidos.

Para que se efetive, tal iniciativa deve perpassar, antes de tudo, pelo entendimento de que a formação dos profissionais da rede municipal de educação será uma prática permanente e inegociável.

Portanto, apresentamos a seguir uma proposta de formação contínua de professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da SME divididas em passos com o objetivo de elevar o conhecimento dos profissionais de educação no caminho rumo a uma alfabetização de excelência. No quadro 13, apresentamos a organização dessa ação por meio do instrumento 5W2H, que detalha sua execução de forma estruturada.

Quadro 13: Descrição da ação 05 - Formação continuada

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Implementação de formação contínua para professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da SME, incluindo planejamento, oficinas, rodas de conversa, seminário de boas práticas, análise de resultados, acompanhamento pedagógico e mostra pedagógica.
Why (Por que será feito?)	Atualizar e aprimorar práticas pedagógicas, fortalecer o trabalho coletivo, socializar boas práticas, alinhar teoria e prática e garantir a alfabetização plena até o 2º ano.
Where (Onde será feito?)	SME, escolas e parcerias
When (Quando será feito?)	Janeiro a dezembro de 2026, seguindo o cronograma anual de atividades.

Who (Quem fará?)	Equipe técnica da SME, professores alfabetizadores, supervisores, coordenadores pedagógicos e especialistas convidados da UFJF.
How (Como será feito?)	Reuniões, encontros formativos, oficinas práticas, rodas de conversa, seminário, análise de avaliações, produção de materiais pedagógicos e mostra pedagógica.
How much (Quanto custará?)	Estimativa total: R\$ 17.000, distribuída entre materiais pedagógicos, transporte, apoio técnico e pagamento de palestrantes para o seminário. A maior parte das ações será realizada sem custo adicional.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O primeiro passo envolve a sensibilização dos profissionais da educação. A equipe técnica da SME/Ubá aproveitando o período de férias escolares do mês de janeiro do ano de 2026, dedicará este período para elaboração e efetivação de estratégias de sensibilização dos profissionais da educação no que diz respeito à formação contínua. Dentre as estratégias propostas estão:

- ✓ Posts nas redes sociais oficiais com chamadas valorizando à formação em serviço;
- ✓ Divulgação de práticas pedagógicas inovadoras ocorridas na rede durante o ano anterior;
- ✓ Indicação de livros, palestras *on-line* e/ou *lives* sobre o tema alfabetização;

O segundo passo diz respeito ao cronograma anual de formação contínua. A proposta é que a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação junto à Gerente de Apoio Pedagógico e a Secretária de Educação construam um cronograma anual para a formação contínua dos profissionais de educação. A seguir, apresentamos uma sugestão de cronograma.

Quadro 14: Cronograma anual de formação contínua

Mês	Público	Tema	Curso/Evento	Custos
Janeiro	Supervisores e diretores	Planejamento estratégico da alfabetização	Reunião de planejamento anual	Sem custo adicional
Fevereiro	Professores alfabetizadores e supervisores	Diagnóstico e intervenções iniciais	Encontro formativo inicial	R\$1.500,00 para materiais impressos
Março	Professores alfabetizadores	Planejamento pedagógico e acompanhamento da	Formação continuada	Sem custo adicional

		aprendizagem		
Abril	Supervisores e professores alfabetizadores	Troca de experiências e práticas de alfabetização	Rodas de conversa entre escolas	Sem custo adicional
Maio	Professores alfabetizadores	Metodologias ativas e recursos didáticos	Oficinas Pedagógicas	R\$2.500,00 para elaboração de materiais pedagógicos.
Junho	Professores alfabetizadores, supervisores e convidados da UFJF	Boas práticas em alfabetização e fundamentação teórica	Seminário de Boas Práticas em Alfabetização	R\$10.000,00 para transporte, apoio técnico e possíveis honorários de palestrantes
Agosto	Supervisores e professores alfabetizadores	Análise de resultados das avaliações diagnósticas	Formação sobre resultados e replanejamento	Sem custo adicional
Setembro	Supervisores	Acompanhamento pedagógico nas escolas	Encontro de Supervisores	Sem custo adicional
Outubro	Professores alfabetizadores	Produção de materiais para consolidação da alfabetização	Oficinas colaborativas	R\$2.000,00 para materiais pedagógicos
Novembro	Professores, alunos e comunidade escolar	Valorização dos avanços na alfabetização	Mostra pedagógica interna	Estrutura das escolas
	Supervisores e diretores	Avaliação do ano e planejamento 2026	Reunião avaliativa	Sem custo adicional

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O cronograma anual de formação continuada da rede municipal foi estruturado a partir da concepção de que o desenvolvimento profissional docente deve ser permanente, coletivo e situado no contexto da prática (Gatti, 2008). Assim, busca-se articular teoria e prática em um ciclo que contempla planejamento, intervenção, acompanhamento e avaliação, garantindo coerência com os desafios da alfabetização nos anos iniciais.

Em janeiro, os supervisores e diretores participarão da reunião de planejamento anual, momento em que serão analisados os resultados do ano anterior e definidas metas para o ano letivo em curso. Esse encontro tem caráter

estratégico, pois, como destaca Luck (2009), o planejamento constitui-se em instrumento de gestão capaz de orientar as ações pedagógicas.

Na sequência, em fevereiro, será realizado o encontro formativo inicial com professores alfabetizadores e supervisores, voltado para a análise e interpretação dos diagnósticos aplicados. Esse momento possibilitará o delineamento de planos de intervenção ajustados às necessidades dos alunos, evitando abordagens generalistas e promovendo práticas mais individualizadas.

Em março, terá continuidade com uma formação sobre planejamento pedagógico e acompanhamento da aprendizagem, na qual serão construídas sequências didáticas alinhadas ao CRMG e à BNCC, além de instrumentos de monitoramento do percurso de cada estudante. Tal prática aproxima-se da concepção de Libâneo (1994), que entende o planejamento como processo dinâmico, capaz de articular o trabalho coletivo e a organização do ensino.

O mês de abril contemplará rodas de conversa entre escolas, favorecendo a socialização de experiências exitosas e a reflexão crítica sobre dificuldades comuns. Nessa perspectiva, Tardif (2002) destaca que o saber docente é plural e se constitui na interação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vividas, reforçando a relevância da troca entre pares.

Já em maio, os professores participarão de oficinas pedagógicas práticas, que abordarão metodologias ativas, o uso de jogos e literatura infantil, além da produção de materiais de baixo custo aplicáveis diretamente em sala de aula.

No primeiro semestre, o ponto alto ocorrerá em junho, com a realização do Seminário de Boas Práticas em Alfabetização, reunindo professores alfabetizadores, supervisores e convidadas especialistas da UFJF. Esse evento buscará valorizar práticas pedagógicas bem-sucedidas da rede, articulando-as a referenciais acadêmicos, de modo a promover o diálogo entre teoria e prática. Como ressalta Soares (2010), alfabetizar plenamente implica não apenas ensinar o sistema de escrita, mas também inserir a criança nas práticas sociais da leitura e da escrita, exigindo do professor formação sólida e constante.

A partir de agosto, iniciará o segundo ciclo de formações. Nesse mês, ocorrerá um encontro voltado para a análise dos resultados das avaliações

diagnósticas aplicadas no meio do ano, com vistas a identificar alunos em risco de não se alfabetizarem e reorientar os planos de intervenção.

Em setembro, a atenção se voltará para os supervisores, que participarão de um encontro específico sobre acompanhamento pedagógico. Nesse espaço, serão discutidas estratégias de observação em sala de aula e elaborados protocolos para visitas formativas, reforçando o papel da supervisão como instância de apoio, e não de fiscalização.

Em outubro, retornarão as oficinas colaborativas, nas quais os professores produzirão materiais de apoio à consolidação da alfabetização, como jogos, cartazes e propostas de leitura e escrita.

Em novembro, acontecerá a Mostra Pedagógica Interna, envolvendo professores, alunos e comunidade escolar. Esse evento valorizará as conquistas dos estudantes e reconhecerá o trabalho docente, funcionando como espaço de socialização das aprendizagens.

Por fim, em dezembro, será promovida a reunião avaliativa com supervisores e diretores. Esse encontro sistematizará os resultados obtidos, identificará pontos críticos e definirá ajustes para o ano seguinte, garantindo continuidade e aprimoramento das ações.

Dessa forma, o cronograma proposto assume a formação continuada como prática permanente e inegociável, em consonância com o que defende Gatti (2014), ao afirmar que a atualização dos profissionais da educação deve ser diversificada e integrada ao cotidiano escolar. Ao contemplar momentos de estudo, reflexão, partilha de experiências e acompanhamento pedagógico, a proposta contribui para qualificar as práticas docentes, fortalecer a gestão pedagógica e garantir o direito das crianças à alfabetização plena até o final do 2º ano do EF.

4.6 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

O professor alfabetizador é responsável por garantir as bases do letramento e da aprendizagem ao longo da vida. A má formação inicial ou a desvalorização desses profissionais compromete seriamente o desempenho escolar futuro dos estudantes.

Certamente, a qualidade do professor é o fator escolar que mais impacta o aprendizado. Professores bem remunerados tendem a permanecer mais tempo na profissão, buscar qualificação contínua e se engajar com mais dedicação, como alerta Saviani (2010) “A valorização do professor, inclusive por meio de remuneração compatível, é condição indispensável para garantir sua permanência na profissão e o aprofundamento de sua formação continuada.” (Saviani, 2010, p.98).

Por isso a valorização dos profissionais da educação é garantida por lei. A Constituição Federal de 1988, em seu Art.206, inciso V trata dos princípios do ensino, estabelecendo a valorização dos profissionais da educação escolar, com garantia de planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público e piso salarial profissional, de acordo com a lei (Brasil, 1988).

Paralelamente, o PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014, em sua meta 17, visa equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final da vigência do plano, o que ainda não acontece em muitas redes de ensino pelo país (Brasil, 2014). Adicionalmente, a Lei nº 11.738/2008 estabelece um piso salarial para os professores da educação básica (Brasil, 2008). No entanto, muitos estados e municípios, como é o caso de Ubá, ainda não cumprem ou oferecem remuneração próxima ao mínimo legal, o que reforça a necessidade de políticas locais complementares.

Para além da necessidade reconhecida em lei, a valorização dos profissionais da educação e o investimento na alfabetização se justifica na medida em que se consolida a redução significativa dos índices de repetência e abandono nos anos seguintes, diminuindo os custos do sistema educacional como um todo, além de reduzir a criminalidade e melhorar a qualidade de vida da população. Porém, a baixa remuneração da carreira docente torna esse nicho menos atrativo para os jovens que buscam uma profissão.

Deste modo, implantar uma política de valorização dos professores alfabetizadores com ajuda de custo é justificável, necessária e estratégica, pois é urgente atender a preceitos legais e constitucionais que garantam um retorno pedagógico comprovado ao corrigir distorções históricas de desvalorização da profissão docente, além de representar um investimento de alto impacto econômico

e social. Assim, a seguir apresentamos o quadro 15 por meio da ferramenta 5W2H o detalhamento da proposta.

Quadro 15: Descrição da ação 05- Valorização dos professores alfabetizadores

5W2H	Descrição
What (O que será feito?)	Implantar o Projeto Lastro Educacional de Incentivo à Alfabetização (LEIA), com ajuda de custo mensal de R\$ 220,00 para professores efetivos atuantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).
Why (Por que será feito?)	Para valorizar o professor alfabetizador, aumentar a permanência de efetivos nesse ciclo, reduzir a rotatividade, melhorar os índices de alfabetização e atender aos preceitos legais e constitucionais.
Where (Onde será feito?)	Rede Municipal de Educação de Ubá, especificamente nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
When (Quando será feito?)	A partir da aprovação da legislação específica pela Câmara Municipal e adequações administrativas realizadas pela SME e demais órgãos parceiros.
Who (Quem fará?)	Professores efetivos da rede municipal de Ubá, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Administração, Recursos Humanos (RH), Câmara Municipal de Ubá e Tribunal de Contas de MG.
How (Como será feito?)	Concessão de gratificação especial de R\$ 220,00 vinculada à lotação em turmas de 1º e 2º anos, participação em formações, assiduidade e certificação como "Professor Alfabetizador LEIA".
How much (Quanto custará?)	R\$ 19.360,00 mensais / R\$ 232.320,00 anuais, considerando o atendimento de 80 professores efetivos, conforme dados da SME/Ubá.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Portanto, apresentamos como ação propositiva para o Programa Municipal de Fortalecimento da Alfabetização, a valorização dos professores alfabetizadores através do Projeto Lastro Educacional de Incentivo à Alfabetização (LEIA) com o objetivo de aumentar o número de professores efetivos no Ciclo da Alfabetização.

O ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) é um período decisivo na trajetória escolar das crianças. Em Ubá, como apontado no capítulo 2 dessa dissertação, há uma alta rotatividade de professores contratados e, frequentemente, inexperientes nesse ciclo. Essa instabilidade compromete a continuidade pedagógica, os vínculos com os alunos e os resultados de aprendizagem.

O Projeto LEIA propõe uma ação estratégica para garantir que os anos iniciais do ensino fundamental sejam ocupados por professores efetivos, capacitados e valorizados, criando mecanismos de prioridade para alocação de professores efetivos no ciclo de alfabetização.

Para estimular a permanência e desenvolvimento profissional dos docentes nesse segmento a Secretaria Municipal de Educação concederá uma ajuda de custo mensal de R\$ 220,00 aos professores que atuarem diretamente no processo de alfabetização.

De acordo com o edital nº 01/2020 do concurso público para provimento de cargos de Professor Al, o salário inicial dos professores que atuam nos anos iniciais e na educação infantil é de R\$ 2.160,61, para uma jornada de 25 horas semanais. Dessa forma, a ajuda de custo representa um acréscimo de aproximadamente 10% no salário base desses profissionais

Portanto, busca-se com esse incentivo, ampliar o número de professores efetivos e experientes atuando no ciclo de alfabetização da rede municipal de educação de Ubá, com foco na melhoria dos índices de alfabetização na idade certa.

A concessão dessa ajuda de custo será incorporada como gratificação especial no contracheque dos professores efetivos lotados exclusivamente no ciclo de alfabetização e vinculados ao desempenho de atividades diretamente relacionadas à alfabetização.

A concessão da ajuda de custo deverá estar pautada na redefinição de critérios de lotação tais como:

1. Priorização de professores efetivos nas turmas de 1º e 2º ano, com incentivo para escolha voluntária desse ciclo;
2. Articulação com o RH da Secretaria de Educação para evitar contratações desnecessárias, priorizando aproveitamento de professores efetivos da rede;
3. Vinculação do incentivo financeiro à participação obrigatória em formações continuadas promovidas pela SME;
4. Certificação anual dos professores participantes como "Professor Alfabetizador LEIA";
5. Divulgação de boas práticas em boletins e eventos públicos.

Além disso, propõe-se ao órgão competente da rede municipal a implementação de um programa de acompanhamento sistemático a professores alfabetizadores no início de sua trajetória profissional, a fim de oferecer apoio pedagógico contínuo e formação em serviço, visando diminuir o impacto da inexperience, fortalecer as práticas pedagógicas desde os primeiros anos de docência e criar uma cultura de apoio e profissionalização progressiva.

Em relação a concessão da ajuda de custo deverá ser considerado:

Quadro 16: Critérios para a concessão da ajuda de custo

Critério	Detalhamento
Vínculo	Ser servidor efetivo do quadro da rede municipal de educação de Ubá.
Lotação	Estar lotado exclusivamente em turma de 1º e 2º ano do Ensino fundamental.
Assiduidade	Apresentar, assiduidade de 90% no período letivo anual.
Participação	Participar das formações oferecidas pela rede.
Frequência	Ter, no mínimo, 90% de frequência nas atividades formativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nos dados fornecidos pela SME/Ubá e considerando o quantitativo de turmas de 1º e 2º ano, estima-se o seguinte impacto orçamentário:

Quadro 17: Quantitativo de turmas de 1º e 2º anos na rede municipal de educação de Ubá – MG em 2025

Número de turmas	Custo Mensal (R\$)	Custo Anual (R\$)
47 turmas de 1º ano	R\$ 10.340,00	R\$124.080,00
41 turmas de 2º ano	R\$ 9.020,00	R\$108.240,00
Total	R\$19.360,00	R\$232.320,00

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela SME/Ubá (2025)

A partir dessa ação, espera-se um aumento de até 90% de professores efetivos atuando no ciclo de alfabetização, a redução da rotatividade de docentes nos anos iniciais, o aumento do desempenho nas avaliações formativas internas e externas e a consolidação de uma cultura de valorização e permanência no ciclo da alfabetização.

Certamente, para que a ação seja efetiva será necessária a parceria e apoio estratégico do setor de Recursos Humanos da SME/Ubá para adequação de vagas

e lotação, da Secretaria de Administração do Município de Ubá, da Câmara Municipal de Ubá para aprovação de legislação específica para regulamentar o incentivo e do Tribunal de Contas de MG para consulta jurídica prévia sobre natureza do incentivo.

A estabilidade e valorização do professor alfabetizador são pilares do sucesso da alfabetização na idade certa. O incentivo financeiro proposto, associado a políticas de formação e reorganização do quadro de docentes, fortalecerá o compromisso do município de Ubá com uma educação pública de qualidade.

O Projeto LEIA, ao incluir essa ação de incentivo, consolida-se como uma política pública inovadora, viável e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças ubaenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui foi um processo de escuta, reflexão e, sobretudo, ressignificação da minha própria trajetória profissional.

A questão que guiou esta pesquisa: *Como o planejamento pedagógico elaborado pela rede pode contribuir para cumprir a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 2º ano do EF*, não surgiu por acaso. Ela nasceu de inquietações vividas no decorrer da minha trajetória, especialmente diante de dados que indicavam que uma parcela significativa dos estudantes ainda não atingem níveis satisfatórios de alfabetização no tempo esperado.

Desde o início, meu objetivo foi investigar a eficácia do planejamento pedagógico da SME/Ubá no contexto da alfabetização e letramento dos alunos até o final do 2º ano do EF, com o desejo sincero de propor melhorias que contribuam para o cumprimento das metas educacionais da nossa rede, consequentemente no desempenho dos estudantes.

Quanto ao primeiro objetivo específico que buscou descrever como o planejamento e seu monitoramento são realizados pela SME/Ubá, a pesquisa revelou que, embora o plano esteja alinhado às diretrizes curriculares, existem lacunas na comunicação e na apropriação do documento pelas escolas, apontando

para a necessidade de maior participação e articulação entre a SME e as equipes escolares.

O segundo objetivo específico consistiu em analisar como os professores se apropriam desse material no cotidiano escolar e ao longo da pesquisa, foi possível observar que, embora o plano de ensino elaborado pela SME/Ubá esteja alinhado às diretrizes curriculares e busque organizar o trabalho pedagógico nas escolas, ele ainda apresenta fragilidades importantes. A distância entre o que é planejado tecnicamente e o que é vivenciado nas salas de aula revelou que, sem escuta e participação efetiva dos professores na construção desses documentos, corremos o risco de transformar um instrumento potente em algo meramente formal. Ao conversar com as professoras alfabetizadoras e com as supervisoras pedagógicas, percebi não só os desafios, mas também o compromisso de cada uma delas com a alfabetização das crianças. Pude perceber o quanto as profissionais da rede se desdobram para garantir o aprendizado, muitas vezes com pouco tempo, poucos recursos e pouca escuta.

Esse movimento de escuta e análise me permitiu, responder à questão central da pesquisa. O planejamento pedagógico pode ser sim um aliado essencial no processo de alfabetização, mas ele precisa ser construído a várias mãos, com tempo, diálogo, apoio técnico e espaço para que a prática docente dialogue com a teoria. Conforme ressalta Luck (2009) que diz que o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um processo contínuo, participativo e articulado com os objetos da escola, capaz de integrar a teoria, prática e favorecer a aprendizagem dos alunos.

Portanto, mais do que um documento, o plano de ensino precisa ser vivo, flexível e coerente com a realidade das turmas e da escola onde os alunos estão inseridos.

A elaboração do PAE foi um dos momentos mais importantes desse trabalho, pois me permitiu sair do diagnóstico e propor caminhos. As ações sugeridas, como a valorização dos professores alfabetizadores, a regulamentação do horário extraclasse para o planejamento coletivo, o reforço escolar e a reformulação dos processos de monitoramento, não pretendem ser soluções prontas, mas um convite à ação, ao diálogo e ao compromisso com a melhoria contínua da rede.

Essa pesquisa ampliou muito minha compreensão sobre os limites e as possibilidades do planejamento pedagógico, me fez enxergar que, mesmo diante de tantos desafios, é possível construir caminhos mais efetivos, mais humanos e mais colaborativos para garantir o direito à alfabetização.

Sinto que essa caminhada também abriu novas perguntas: Como garantir continuidade às ações em uma gestão pública frequentemente marcada por descontinuidades? Como fazer os profissionais compreenderem que o monitoramento tem intuito formativo e não fiscalizador? Essas são algumas perguntas que sigo carregando e talvez sejam o ponto de partida para outras investigações.

Reconheço que esta pesquisa tem suas limitações, pois a escuta de uma pequena parcela de professores e supervisores não dão conta de toda a complexidade do processo de alfabetização. Reconheço também que os resultados poderiam ter sido diferentes caso essas interações tivessem ocorrido de forma presencial, permitindo maior riqueza de trocas, observações e vivências coletivas. Ainda assim, acredito que as reflexões aqui construídas contribuíram para lançar luz sobre questões que precisam ser enfrentadas com seriedade, coragem e compromisso.

Termino este percurso com a certeza de que o planejamento pedagógico, quando construído com sentido, com escuta e com intencionalidade, pode, sim, ser um instrumento poderoso de transformação. Mais do que cumprir metas, ele pode ajudar a garantir um direito: o de toda criança aprender a ler e a escrever, no tempo certo, com qualidade e equidade.

Portanto, acredito que se as ações aqui propostas forem realmente implementadas de forma efetiva, articulada e com o devido acompanhamento, representarão um marco significativo para a educação pública de Ubá, com impactos positivos não apenas sobre os índices de alfabetização, mas também sobre a cultura pedagógica da rede como um todo.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida et al. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017.

BONAMINO, Alicia. **Equidade e qualidade na educação básica: o que revelam as avaliações em larga escala**. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Avaliação da educação: ampliando o debate*. Rio de Janeiro: CENPEC/Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – Documento Básico**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização, Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização, Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/> visualizar. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em 14 nov. 2023.11.14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização**. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: < <http://alfabetizacao.mec.gov.br> > .

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização**. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de nov.2023.

BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada.** Brasília. MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em 09 nov 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Acesso em 29.04.2023.

BRASIL. **PNAIC**, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Histórico do PNAIC. Brasil 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Acesso em 18 mar. 2023.

BURGOS, M. B. .; SANTOS , M. M. dos .; FERREIRA, P. V. G. . Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 24–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32342>. Acesso em: 20 out. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. 2 ed. Goiás: Editora UFG autêntica, 2011.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY. Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUSARI, José Cerchi. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, n. 8, p. 44-53, 1990. Acesso em: 7 fev. 2024.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, p.57-70, jan. 2008. Acesso em 16 fev 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 02 mar. 2024.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LISBOA, Maria das Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5w2h no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, vol. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso

em: 03 junho 2025.

LÜCK, Heloísa - **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009. Acesso em: 02 fev 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 08 nov 2023.

MINAS GERAIS. **CAED UFJF**. Plataforma de Avaliação e Monitoramento do SIMAVE. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Acesso em 12 abr.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2025.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. In: **Caderno CEDES**, v. 33, n. 89, Campinas, jan./abr. 2013.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/ instituto Paulo Freire, 2001. Acesso em: 02 fev 2024.

PEREIRA, C. B. D. A ferramenta 5W2H na análise da inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas municipais. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 606–623, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.1893. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1893>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. Nuances: **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 1997. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 16 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 98.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Débora Cristina Morato de. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf .Acesso em: 17 out. 2023.

UBÁ. Plano Municipal de Educação (PMU). **Projeto de lei n. 46/15, de 13 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.camarauba.mg.gov.br/pdf/projetos_lei/715.pdf. Acesso em 27.04.2023.

UBÁ. Concurso público para provimento de cargos de Professor AI – Magistério. Edital nº 01/2020, Ubá, 2020. Disponível em: https://transparencia.uba.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?arquivo=%7BE8ABBB2B-6EE8-413C-DAD5-E7E3E6B26DA6%7D.pdf&cdLocal=18. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANEXO A - DESCRIÇÃO DETALHADA DOS PADRÕES DE DESEMPENHO.

Padrão de desempenho	Descrição
Baixo	Os estudantes apresentam as primeiras manifestações de habilidades relacionadas ao sistema alfabético. Essas habilidades dizem respeito tanto a aspectos gráficos quanto sonoros (consciência fonológica). Dado o caráter inicial do processo, as habilidades de leitura são ainda incipientes neste padrão. (SIMAVE, 2018)
Intermediário	Os estudantes desenvolveram as habilidades descritas no padrão de desempenho Baixo. Além dessas habilidades, os estudantes consolidaram habilidades relacionadas à consciência fonológica, como a de identificar sons iniciais e/ou finais de palavras formadas sílabas no padrão CV (consoante/vogal) e também as relativas à leitura de palavras dissílabas ou trissílabas, formadas por diferentes estruturas silábicas (sílabas no padrão CV – consoante/vogal –, CVC – consoante/vogal/consoante, ditongo). Tal constatação indica que esses estudantes desenvolveram habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo esse um marco importante de seu processo de alfabetização. Além dessas habilidades, os estudantes identificam também o número de sílabas de palavras de diferentes extensões e formadas por padrões silábicos diversos, identificam a sílaba inicial de uma palavra, especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal). Esse fato indica que os estudantes que se encontram nesse nível de proficiência percebem as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática. Surgem, nesse nível, as primeiras ocorrências da habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto). Além disso, os estudantes reconhecem uma mesma frase grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva). (SIMAVE, 2018).
Recomendado	Os estudantes desenvolveram, além das habilidades descritas nos padrões anteriores, outras habilidades que ampliam suas possibilidades de interação com os textos como leitores. Com relação às habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros textuais. Os estudantes que se encontram neste padrão de desempenho identificam também o assunto de textos verbais. Surgem as primeiras ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parlendas e textos que informam sobre curiosidades.

	Inicia-se também a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Em textos narrativos curtos, os estudantes que apresentam este nível de proficiência identificam elementos como o espaço em que ocorre um determinado fato e a personagem principal da narrativa. Ainda nesse nível, além de localizar sílabas iniciais e finais de palavras formadas exclusivamente pelo padrão CV, os estudantes reconhecem sílabas mediais dessas palavras, reconhecem a função dos espaços em branco entre palavras na segmentação da escrita e também identificam rimas em textos poéticos. Ainda neste padrão de desempenho, os estudantes reconhecem o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética, considerando sua letra inicial. No que tange à leitura, esses estudantes ampliam suas habilidades, na medida em que identificam efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição e realizam inferências em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Em seu conjunto, o desenvolvimento de habilidades de leitura relacionadas a este padrão de desempenho caracteriza um leitor que lê e interpreta pequenos textos com alguma autonomia. (SIMAVE, 2018).
Avançado	A principal característica dos estudantes é o fato de terem desenvolvido habilidades de leitura além daquelas esperadas para a etapa de escolarização em que se encontram. Este padrão abriga vários níveis de desempenho; portanto, as habilidades descritas apresentam diferentes níveis de complexidade, a depender da proficiência dos estudantes. Constata-se a ampliação das habilidades de leitura dos padrões anteriores. Além disso, esses estudantes reconhecem o sentido das relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos, como relações de causa e consequência e relações lógico-discursivas marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo. Observa-se, portanto, que as principais conquistas, a partir deste nível de proficiência, dizem respeito à capacidade de interagir com os textos percebendo as relações existentes entre as diferentes partes que os constituem. (SIMAVE, 2018).

Fonte: SIMAVE (2021).

APÊNDICE A – CONVITE PARA RODA DE CONVERSA

Destinada a professores e supervisores pedagógicos atuantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Ubá - MG, enviada para o e-mail das escolas.

Prezado (a) diretor (a)

Meu nome é Isabel Cristina Corrêa Oliveira, sou Técnica em Educação I e atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ubá - MG, também sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Venho por meio deste convidá-lo a participar da minha pesquisa, que tem como título: "O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG". Este estudo visa entender melhor os desafios e oportunidades que potencializam e/ou dificultam a alfabetização dos nossos estudantes. Para isso faremos um trabalho que envolverá a realização de um encontro entre os professores e supervisores dessa instituição que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental por meio de uma roda de conversa on line, que terá duração de no máximo 2 horas, no contraturno escolar. Nessa roda de conversa serão tecidos diálogos com base na escuta ativa sobre o planejamento pedagógico do Ensino Fundamental elaborado pela rede e suas potencialidades e fragilidades em contribuir para o processo de alfabetização dos alunos até o final do 2º ano do EF. É importante esclarecer que a roda de conversa é de participação facultativa, mas ressalto que sua contribuição é de extrema importância para o sucesso dessa pesquisa. Sua opinião será essencial para enriquecer minha pesquisa e, consequentemente, auxiliar na implementação de ações e estratégias mais eficazes no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ubá. Todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais alta confidencialidade. Nenhuma informação será compartilhada de forma nominada. Para início do trabalho, solicito, cordialmente, que preencha a planilha em anexo com os dados dos professores e supervisores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, para que eu possa fazer o convite individualmente. Agradeço imensamente sua disposição em participar

deste importante projeto e contribuir para o avanço da qualidade da educação em nossa cidade.

Atenciosamente,
Isabel Cristina Corrêa Oliveira

APÊNDICE B – QUESTIONAMENTO INICIAIS ENVIADOS AOS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA

Destinada a professores e supervisores pedagógicos atuantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Ubá - MG, enviada individualmente para cada possível participante.

Prezado (a) professor (a)

Meu nome é Isabel Cristina Corrêa Oliveira, sou Técnica em Educação I e atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ubá - MG, também sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Venho por meio deste convidá-lo a participar da minha pesquisa, que tem como título: "O papel do planejamento pedagógico como ferramenta para alcançar a alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Ubá - MG". Este estudo visa entender melhor os desafios e oportunidades que potencializam e/ou dificultam a alfabetização dos nossos estudantes. Para isso faremos um trabalho que envolverá a realização de um encontro entre os professores e supervisores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental por meio de uma roda de conversa on line, que terá duração de no máximo 2 horas, no contraturno escolar. Nessa roda de conversa serão tecidos diálogos com base na escuta ativa sobre o planejamento pedagógico do Ensino Fundamental elaborado pela rede e suas potencialidades e fragilidades em contribuir para o processo de alfabetização dos alunos até o final do 2º ano do EF.

É importante esclarecer que a roda de conversa é de participação facultativa, mas ressalto que sua contribuição é de extrema importância para o sucesso dessa pesquisa. Sua opinião será essencial para enriquecer minha pesquisa e, consequentemente, auxiliar na implementação de ações e estratégias mais eficazes no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ubá.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais alta confidencialidade. Nenhuma informação será compartilhada de forma nominada. Para darmos início ao trabalho, por favor, indique seu interesse em participar da pesquisa e responda a algumas perguntas importantes sobre a sua formação profissional.

Agradeço imensamente sua disposição em participar deste importante projeto e contribuir para o avanço da qualidade da educação em nossa cidade.

Atenciosamente,
Isabel Cristina Corrêa Oliveira

1. Nome completo:

1. Gostaria de participar: () Sim () Não.

2. Turma em que atua:

3. Você é efetivo ou contratado? _____

Turma que atua:

1. Qual é a sua formação profissional inicial?
2. Essa formação foi realizada de forma EAD, presencial ou semipresencial?
3. Há quanto tempo você atua com turmas de alfabetização?
4. Você possui curso específico na área de alfabetização? Qual?

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A RODA DE CONVERSA

As questões norteadoras propostas, são um ponto de partida para explorar diferentes perspectivas e experiências dos participantes, além de oferecer uma oportunidade valiosa para avaliar a eficácia das políticas educacionais e das práticas escolares no contexto específico da pesquisa. Nesse sentido, as questões norteadoras irão direcionar a discussão, como também identificar problemas, desafios e oportunidades de melhoria.

Eixo 01 - Alfabetização e letramento (1h)

1. Para você, existe uma idade certa para se alfabetizar? Na sua opinião, porque alguns alunos não conseguem se alfabetizar nesse período? Quais intervenções pedagógicas você utiliza para minimizar as dificuldades na alfabetização de seus alunos?
2. Mas afinal, o que é alfabetizar?
3. Você utiliza algum método específico para alfabetizar seus alunos?
4. Na sua opinião, qual formação específica é necessária para o professor alfabetizador desempenhar seu papel da melhor maneira possível?
5. O que você sugere ser inserido à realidade da Rede Municipal de Educação de Ubá, para que a alfabetização de todos os alunos seja efetiva?
6. O que você sente falta na formação do professor alfabetizador?

Eixo 03 - Planejamento pedagógico (2h)

1. Você acha importante o ato de planejar? Você possui um tempo hábil para fazer os planejamentos diários?
2. Você acredita que o planejamento elaborado pela SME/Ubá contribui para a alfabetização dos alunos? Você consegue cumprir todo o planejamento que é elaborado pela SME/Ubá?
3. Você sente que tem autonomia para adequar o planejamento a sua realidade?
4. Quais sugestões vocês dariam para o aprimoramento do planejamento elaborado pela SME/Ubá?