

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

CARLA CÂNDIDA DA SILVA REIS

**DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE
INTERAÇÃO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DO PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2013

CARLA CÂNDIDA DA SILVA REIS

**DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE
INTERAÇÃO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DO PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares
Júnior

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA CÂNDIDA DA SILVA REIS

**DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE
INTERAÇÃO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DO PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do
Mestrado Profissional, aprovada em 11/12/2013.*

Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior - UFJF

Profa. Dra. Elizabeth Gonçalves de Souza - UEMG

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert - UFJF

Juiz de Fora, 11 de dezembro de 2013.

Agradeço a Deus, senhor da minha vida.

Ao meu marido, Paulo Henrique, que tanto me ajudou e incentivou. Essa vitória também é sua, meu amor.

À minha amada filha, Heloísa Helena, por superar minhas ausências e ser minha fortaleza nos momentos de fraqueza.

À minha mãe, meu maior exemplo de ser humano e de dignidade, muito obrigada por tornar mais um de meus sonhos realidade.

AGRADECIMENTOS

“Meu Deus é Deus de poder, meu Deus é Deus de vitória”. Obrigada Senhor por mais essa benção em minha vida, essa conquista só foi possível porque o Senhor esteve à frente de todas as situações durante esta caminhada.

Agradeço ao meu marido, Paulo Henrique, por todo incentivo e por compreender meus momentos de grande ansiedade, aflição e estresse. Suas atitudes fizeram *toda* diferença! Te amo cada vez mais.

A minha filha, Heloísa Helena, por suportar minhas ausências numa etapa tão importante de sua vida: a infância. Obrigada “nenequinha”, a mamãe te ama demais.

Aos meus pais por terem me ensinado, desde muito cedo, que a aquisição de conhecimentos abre portas neste mundo ainda tão desigual e por vezes injusto.

Aos meus irmãos, Carine, Josimar, Rodrigo e Kamyla, pelo apoio, incentivo e por sempre estarem ao meu lado, em todos os momentos importantes de minha vida. Amo vocês.

Não poderia me esquecer da minha afilhada querida, Evellyn Caroline, tão pequena e já é exemplo de superação e alegria, coisas de genética, não é mesmo minha flor? Através de você agradeço seu pai, Ronaldo, que não está mais entre nós, mas que teve uma grande participação nessa conquista. Onde você estiver, cunhado, obrigada por ter sido minha companhia quando na verdade era pra ter sido eu a sua companhia.

Agradeço a todos os meus familiares pela torcida e por compreenderem que nem sempre pude estar com vocês tanto quanto gostaria.

A minha sogra, Maria, pelas vezes que cuidou com amor e carinho de minha princesinha.

Aos meus amigos/irmãos em cristo da igreja Batista “Aliança Eterna” pelas orações e torcida para realização deste sonho.

Agradeço, especialmente, aos grandes amigos que fiz durante o curso, com certeza são amizades que levarei por toda vida, Daniel, Paulo Henrique, Maressa, Carmelita e Gabriela. Peço licença a vocês para fazer um agradecimento especial à Gabriela: Obrigada minha amiga por ter me ensinado tantas coisas durante esse curso, e, não estou falando apenas de conhecimento acadêmico, mas de humanidade – você é um ser humano excepcional. Sua amizade fez valer a pena tantos apertos e angústias vividos durante o curso. Obrigada!

Outro agradecimento especial é para minha grande amiga Denise, ela mais do ninguém sabe do papel importante que teve nessa história. Obrigada por todo incentivo,

paciência e pelas orações. Você é muito importante para Deus e para mim. Amo você, amiga querida.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por oportunizar minha participação nesse mestrado, à Equipe Gestora do programa PIP e a todos os colegas de trabalho.

A todas minhas amigas, principalmente, Ângela, Clareci, Nayara e Angélica Cristina, recebam, meu muito, obrigada, pelas ajudas e palavras de incentivo no decorrer do curso.

Agradeço especialmente ao Wallace e a Sheila por acreditarem em mim e por toda a ajuda que foi essencial para a concretude deste trabalho. O carinho e a paciência de vocês foram o grande diferencial desse curso.

Agradeço o Professor Fernando Tavares pelas orientações.

Por fim, agradeço às escolas, os analistas da SRE pesquisada e os analistas da Equipe Central que colaboraram com minha pesquisa.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem! O que Deus quer é ver a gente aprendendo - a ser capaz de ficar mais alegre no meio da alegria e mais alegre ainda, no meio da tristeza”.

(GUIMARÃES ROSA)

RESUMO

A presente dissertação analisa a relação da atuação dos agentes disseminadores - Equipe Central - do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC com os resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. Foi realizado um estudo, detalhado, das fases de implantação da política, nas quais, a ênfase centrou-se na forma como o programa estruturou e de fato efetivou o trabalho articulado entre os atores partícipes (Equipe Central/Equipes Regionais/Gestores e Professores) das três instâncias envolvidas no programa (SEE/SRE/ESCOLAS). A questão central que norteou o trabalho foi: como se processam a interação entre os atores supracitados, e de que forma as ações desempenhadas pela Equipe Central tem consequências no trabalho desempenhado pelas Equipes Regionais, mediadores da SEE, nas escolas? Visto que o programa tem como foco a transformação na sala de aula, por meio de capacitações voltadas para melhor atuação dos professores alfabetizadores, a escolha deste objeto se deve ao reconhecimento de que essa formação promove um diálogo entre a prática desempenhada com as teorias que permeiam suas respectivas ações. Nesse sentido, consideramos igualmente relevante, a extensão desses momentos, aos demais atores, em especial, A Equipe Central, por serem agentes de formação das Equipes Regionais que atuam, sistematicamente, nas escolas junto aos docentes e gestores. Para tanto, buscou-se conhecer a proposta de formação em serviço da Equipe Central constatando-se que a equipe reconhece intrínseca ao exercício de suas funções a prática de formação em serviço, contrapondo o que, aqui, buscamos defender sobre uma formação continuada pautada no permanente diálogo entre teoria e prática. Não obstante, evidenciou-se que não há um projeto de formação continuada voltado para o aperfeiçoamento profissional das equipes Central e Regional que assessoram as escolas na implementação do programa. Dessa forma, todo esse trabalho serviu de subsídio a propositura de um projeto de formação direcionado à Equipe Central, objetivando ampliar suas competências profissionais para que atuem, efetivamente, como formadores das Equipes Regionais, na expectativa de que esses, a partir das discussões oriundas das formações, aperfeiçoem sua atuação junto ao trabalho com os profissionais das escolas, fortalecendo as lideranças pedagógica, administrativa e relacional, intrínsecas ao programa.

Palavras-chave: Política Pública. Liderança Educacional. Formação Continuada.

ABSTRACT

This essay analyses the relation between the actions of the disseminating agents –Main Team of the Pedagogical Intervention/Literacy Program at Tempo Certo - PIP/ATC with the results achieved by public schools of the State of Minas Gerais within PROALFA –Programa de Avaliação da Alfabetização (Literacy Assessment Program, in English). A detailed study of the policy implementation phases, which focused on how the program structured and effectively actualized the work developed by the parties involved (Main Team/Regional Team/Managers and Teachers) of the three bodies involved in the program (SEE/SRE/SCHOOLS) has been carried out. The core questions that guided this study were the following: how the interaction among the aforementioned parties is achieved, and how the actions carried out by the Main Team affect the work performed by the Regional Teams, SEE mediators, and schools? Considering that the aim of the program is a transformation within the classroom by means of capabilities for an improved performance of literacy teachers, the choice of this scope relies on the recognition that such event promotes dialog between the practice performed and the theories that pervade their respective actions. Accordingly, it is believed to be equally important to consider the extension of these moments to the other parties, particularly the Main Team, as they are the agents that create the Regional Teams that systematically work in the schools along with teachers and managers. On account of that, we had to know the Main Team service proposal noting that the team recognizes as inherent to the exercise of their capabilities the practice of service education, in opposition to what we hereby seek to defend as far as an adequate continuous education based on permanent dialog between theory and practices concerned. Nevertheless, it has been shown that there is no continuous education project that regards the professional improvement of the Main and Regional Teams that advise schools as to program implementation. Therefore, this entire work has been looked at as a support for the proposal of an educational projector the Main Team, aiming at expanding their professional abilities so that they can effectively act as trainers of Regional Teams, expecting that from the discussions arising therefrom, such Regional Teams may be able to improve their performance along with school professionals, strengthening the pedagogical, administrative and relational leaderships in connection with this program.

Key words: Public Policy, Educational Leadership, Continuous Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE	- Analista Educacional
ATC	- Alfabetização no Tempo Certo
BD	- Baixo Desempenho
CAED	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAMG	- Cidade Administrativa de Minas Gerais
CEALE	- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE/MG	- Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
DIRE	- Diretoria Educacional
EC	- Equipe Central
ER	- Equipe Regional
EE	- Escola Estadual
E.F.	- Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
I.E.	- Inspetor Escolar
ISE	- Índice Socioeconômico
NR	- Nível Recomendável
PAE	- Plano de Ação Educacional
PIP	- Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROALFA	- Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	- Programa de Avaliação da Educação Básica
PROETI	- Projeto Escola de Tempo Integral
SEE/MG	- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEPLAG	- Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIF	- Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	- Superintendência Regional de Ensino
TMP	- Teoria de Mudança do Programa
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura e Organização da Equipe Central	30
Figura 2: Estrutura e Organização da Equipe Regional	33
Figura 3: Mudança de Paradigmas da SEE/MG	36
Figura 4: SREs – Elo entre SEE e Escolas	38
Figura 5: Formação dos Agentes Implementadores do PIP/ATC	39
Figura 6: Teoria do Programa: Alguns mecanismos pelos quais a formação em serviço da Equipe Central pode ser ligada a melhoria dos resultados das escolas no PROALFA	42
Figura 7: Escala de Proficiência em Leitura do PROALFA: Os Desempenhos das Escolas A e B – 2010 a 2012	52
Figura 8: Teorias de Mudança: Teoria da Implementação dos Princípios que norteiam o Programa: Atuação da Equipe Central no Programa de Intervenção Pedagógica – ATC	57
Figura 9: Dimensões do PIP/ATC, com foco na Dimensão Pedagógica	61
Figura 10: Ciclo de ações do trabalho desenvolvido nas visitas às escolas	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 3º ano – PROALFA - 2006 -2012	44
Gráfico 2: Número de crianças abaixo do nível recomendável 2009-2012	45
Gráfico 3: Histórico dos resultados do PROALFA da SRE “X” – 2006-2012	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Histórico do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA	21
Quadro 2: Organização dos grupos das Escolas Estaduais das SREs de acordo com tamanho e número de alunos abaixo do recomendável	26
Quadro 3: Critérios para recrutamento e seleção das Equipes Central e Regionais do PIP/ATC – 2008	29
Quadro 4: Síntese do Plano de Trabalho da Equipe Central nas Regionais	31
Quadro 5: Infraestrutura das Escolas “A” e “B”	49
Quadro 6: Número de turmas, alunos e funcionários das escolas “A” e “B”	49
Quadro 7: O papel da Equipe Central	62
Quadro 8: Apresentação do perfil dos analistas entrevistados	65
Quadro 9: O que pensam os sujeitos da Equipe Central sobre formação continuada	66
Quadro 10: Gestão ou gestões do trabalho da Equipe Central	67
Quadro 11: Organização dos grupos autogerenciados de aprendizagem	88
Quadro 12: Cronograma das atividades dos grupos autogerenciados de aprendizagem	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os padrões de desempenho da escala de proficiência em leitura do PROALFA – 3º ano do Ensino Fundamental	23
Tabela 2: Proficiência média de algumas SREs no PROALFA no 3º ano do ensino fundamental da rede estadual de 2006 e 2007.	27
Tabela 3: Superintendências Regionais de Ensino com maiores e menores números de municípios e de escolas estaduais de anos iniciais	33
Tabela 4: Participação no PROALFA - Rede Estadual do Estado e da SRE “X”	46
Tabela 5: Fatores extraescolares do Estado e das escolas A e B	50
Tabela 6: Desempenho no PROALFA das escolas A e B no período de 2010-2012	50
Tabela 7: Resultado e metas das duas escolas da SRE “X” – 2012/2013	54
Tabela 8: Número de visitas realizadas pela Equipe Regional nas escolas “A” e “B” no ano de 2012	73
Tabela 9: Equipe Regional e os atores escolares com que atuam na implementação do PIP/ATC	75
Tabela 10: Frequência de discussão de temáticas relacionadas à alfabetização pela Equipe Regional nas escolas	76
Tabela 11: Foco das reuniões da Equipe Central com a Equipe Regional	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A ATUAÇÃO DA EQUIPE CENTRAL DA SEE/MG NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO – PIP/ATC	20
1.1 A criação do PIP/ATC no estado de Minas Gerais e sua intrínseca relação com os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA	20
1.1.1 Agenda	22
1.1.2 Elaboração	24
1.2 Agentes de implementação do PIP/ATC: Equipes Central e Regional	28
1.2.1 Estrutura Organizacional do PIP/ATC – Nível Central	29
1.2.2 Estrutura Organizacional do PIP/ATC: Nível Regional	32
1.3 O sistema estadual de educação de Minas Gerais e as mudanças de paradigmas advindas do PIP/ATC	34
1.3.1 Desenho	37
1.4 Histórico dos resultados da rede estadual de ensino de Minas Gerais no PROALFA	44
1.4.1 Implementação: O caso de Pesquisa	46
1.4.2 A relação PIP/ATC e PROALFA nas escolas “A” e “B”	48
2. VISÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DA EQUIPE CENTRAL DO PIP/ATC	55
2.1 As três dimensões do trabalho da Equipe Central do PIP/ATC: Pedagógica, Administrativa e Relacional	59
2.1.1 A centralidade da dimensão pedagógica nas ações desempenhadas pela Equipe Central	61
2.1.2 Equipe Central do PIP/ATC – Perfil(s) de liderança	64

2.2 Equipe Central e Equipe Regional: Conquistas e Desafios nos espaços escolares	72
2.3 Formação Continuada: Um discurso em prol da boa prática profissional	79
2.4 Principais constatações e apontamentos para a formação continuada da Equipe Central do PIP/ATC	81
3. A FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE AUTOGERENCIADO DE APRENDIZAGEM NA EQUIPE CENTRAL DO PIP/ATC: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	85
3.1 Apresentação e Justificativa do Plano Educacional	86
3.2 Estrutura da formação e seus reflexos nas três instâncias	87
3.3 Condições para funcionamento da proposta	90
3.4 Monitoramento e avaliação	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	100
Anexo 1 – Entrevistas realizadas com analistas da Equipe Central do PIP/ATC	100
Anexo 2 – Entrevistas realizadas com as Diretoras das Escolas A e B	104
APÊNDICES	110
Apêndice 1 – Questionário para os Analistas da Equipe Regional	110
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista com Gestor Escolar	114
Apêndice 3 – Roteiro de entrevista com analistas da Equipe Central	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva verificar as ações desempenhadas pela Equipe Central do PIP/ATC – Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo para a melhoria dos resultados das escolas, aferidas por meio do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização da rede pública de Minas Gerais, de modo a propor um projeto de formação continuada que potencialize esta atuação.

O PIP/ATC é um programa que tem como principal objetivo garantir junto às escolas a alfabetização de todas as crianças da rede estadual de ensino até os oito anos de idade. Para alcance desse objetivo o programa propicia a prática da reflexividade pelas escolas, SREs – Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria de Estado da Educação acerca da relação dos resultados das avaliações externas e internas com o processo ensino-aprendizagem nas salas de aula. O produto dessa reflexão são as estratégias de intervenções pedagógicas organizadas para o atendimento aos alunos com dificuldades e/ou defasagem na aprendizagem, além da promoção de novas metodologias no ensino da alfabetização.

O tema da presente dissertação é motivado por minha trajetória profissional, cujos últimos sete anos (2006-2013) foram na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais com passagem pelas três instâncias, – **Escola**, como professora alfabetizadora; **SRE** como integrante da equipe regional do PIP/ATC e **SEE** como integrante da equipe central do PIP/ATC – do nível local para o nível sistêmico. Essas vivências contribuíram para que eu venha, há muito tempo, refletindo sobre como o trabalho dos agentes implementadores do PIP/ATC - Equipe Central mediado/articulado com as Equipes Regionais - incidem na prática dos educadores e gestores das escolas.

Para tanto, essa pesquisa se justifica pelo fato do trabalho da Equipe Central do PIP/ATC consistir, sobretudo, em assessorar e garantir a formação continuada das Equipes Regionais, de maneira que estes conduzam o trabalho nas escolas, “transformando a prática em sala de aula¹”, lugar em que todas as crianças devem ter assegurado seus direitos de aprendizagem.

¹Frase retirada do Guia de Orientação para a reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica, 2010/2011, p.8.

Diante do exposto, o foco, *a priori*, está na escolha de duas escolas, uma que está no perfil de *escola estratégica*² há três anos consecutivos (2010/2011/2012) e outra que foi escola estratégica apenas em 2010, não permanecendo nesse perfil nos anos seguintes. A expectativa é de que ao final desse estudo, possam ser identificadas as ações da Equipe Central que contribuem com a melhoria contínua dos resultados das escolas, bem como os possíveis entraves enfrentados por essa equipe que culminam na dificuldade de algumas escolas saírem da condição de estratégica.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e quantitativo (entrevistas semiestruturadas e questionário³), em que o primeiro se sobrepõe ao segundo sem excluí-lo, pois o uso de técnicas estatísticas contribui para uma melhor análise e interpretação dos resultados alcançados pelo programa em relação aos objetivos por ele estabelecidos, em especial, os objetivos atrelados ao desempenho da Equipe Central do PIP/ATC. Nessa perspectiva, Neves (1996, p.2) faz um interessante apontamento quanto à relação desses dois métodos de pesquisa.

Embora se difiram à forma e a ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão do fenômeno. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição (NEVES, 1996, p.2 apud POPE & MAYS, 1995, p.42).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro analistas educacionais (ANEs) da Equipe Central que possuem tempos distintos de serviço exercidos nesta função. Desse modo, dialogamos com as percepções, perspectivas e práticas de cada um deles, relacionando-as com o que efetivamente o programa espera da atuação desses agentes, analisando se a proposta de formação continuada dessa equipe promove a transformação do cotidiano profissional de todos os atores envolvidos no PIP/ATC.

Por ser um programa que atua em três instâncias (SEE/SRE/escolas), também, fez-se necessário conhecer a atuação da Equipe Central e da Equipe Regional na ótica das escolas, através de entrevistas semiestruturadas com as duas gestoras das escolas selecionadas para esse trabalho. Ressalta-se que ambas partilham de perfil profissional semelhante - menos de 2 anos na função de gestor escolar e mais de 6 anos na função de especialistas da educação

²*Escolas Estratégicas* são escolas com 10 ou mais alunos abaixo do padrão recomendável segundo a escala de proficiência em leitura do PROALFA. Essas escolas devem receber atenção especial das Equipes do PIP/ATC Central e Regional sendo visitadas, semanalmente, pelos ANE da Equipe Regional (Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino, 2013, p13).

³ Roteiro de entrevista e modelo do questionário em anexo.

básica – supervisor escolar, nessas mesmas escolas, o que em síntese significa dizer que participaram de todo o processo da implementação da política – PIP/ATC, pois são profissionais efetivos concursados da rede estadual de ensino.

A Equipe Regional que participou desta pesquisa pertence a uma superintendência, denominada neste trabalho como SRE “X”, situada na região central do estado, cuja participação no PROALFA equivale de 8% a 10%, da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. A Equipe do PIP/ATC dessa regional é composta por 21 ANEs, dos quais obtive a participação de 18 analistas no preenchimento de um questionário, que foi escolhido justamente por atingir um grande número de pessoas, simultaneamente. Para Quivy & Campenhoudt (1992) o questionário “é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de situações escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. Considero, portanto, adequada a utilização deste instrumento nesta pesquisa, por viabilizar um delineamento da visão e dos anseios comuns da Equipe Regional em relação à implementação do programa.

No capítulo 1 foram apresentadas informações sobre o PIP/ATC, o papel dos agentes implementadores do programa (Equipe Central e Regional), bem como, a intrínseca relação desse programa com o PROALFA. Em seguida, contextualiza-se o cenário no qual se propõe a pesquisa, traçando as fases do processo de implementação do PIP/ATC, dando ênfase ao papel da Equipe Central, por se constituírem agentes representantes diretos da SEE na implementação dessa política nas SREs e escolas do Estado de Minas Gerais.

Para compreender a dinâmica de interação entre os agentes implementadores e as consequências dessa relação no processo (melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas) e resultado (desempenho das escolas no PROALFA) do programa, definimos para essa pesquisa duas escolas de uma SRE, aqui denominadas, respectivamente, escolas A e B. O critério de escolha dessas escolas levou em consideração que ambas oferecem apenas os cinco primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, estão situadas em uma mesma cidade e seus respectivos alunos são oriundos de bairros periféricos distintos, porém com características socioeconômicas semelhantes, conforme veremos mais adiante no resultado do boletim fatores contextuais⁴ dessas escolas. O que as diferem são suas trajetórias nos resultados do PROALFA, especialmente, nas três últimas edições (2010/2011/2012) em que a escola A vem mantendo um percentual de alunos abaixo do padrão recomendado de

⁴Boletim “Fatores Contextuais” apresenta uma análise de alguns fatores intra e extraescolares que podem interferir no desempenho dos alunos (Boletim Contextual, SIMAVE/PROEB - 2009, vol.4, P.5).

desempenho, superior a 15% do total de alunos avaliados e, a escola B que em 2010 tinha 14% dos alunos avaliados abaixo do padrão recomendado, reduziu expressivamente esse percentual nos anos de 2011 e 2012, respectivamente em 50% e 80%, o que atualmente representa 1,4% dos alunos abaixo do padrão recomendado.

No capítulo 2 mostrou-se que tipo de associação pode-se fazer dos resultados do PROALFA das escolas estudadas com o trabalho realizado pelos analistas da SRE e analistas da SEE, analisando a atuação de todos esses agentes implementadores do PIP/ATC a partir das Teorias de Implementação de Políticas Públicas (*Top Down e Bottom up*) em um diálogo com Celina Souza, Carol Weiss, Estela Najberg, Luciano D'ascenzi, dentre outros.

Em seguida, foi analisado o papel da Equipe Central a partir de algumas das dimensões da gestão escolar abordadas por Heloísa Lück e de que forma a formação em serviço da Equipe Central pode ser entendida como formação continuada tendo em vista os trabalhos de Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa e Mário Osório Marques, fazendo uma transposição de suas respectivas reflexões acerca da formação continuada de professores para o que acreditamos ser essencialmente necessário a melhor atuação da Equipe Central junto às SREs, bem como o reflexo dessa atuação no desempenho das escolas.

O capítulo 3 foi dedicado à apresentação de um Plano de Ação, cujo foco é a formação continuada da Equipe Central nos aspectos relacionados à gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão de pessoas, eixos que são considerados essenciais para uma eficiente implementação do programa pelos agentes centrais junto as SREs e Escolas. A ideia é assegurar uma formação eficiente da Equipe Central para que seus membros sejam formadores das Equipes Regionais, de forma que esses últimos aperfeiçoem o modo de acompanhar, monitorar e avaliar as ações de implementação do PIP nas escolas, contribuindo eficazmente e substancialmente na melhoria do desempenho das escolas.

1. A ATUAÇÃO DA EQUIPE CENTRAL DA SEE/MG NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO – PIP/ATC

Estudos sobre políticas públicas têm como pressupostos explicar a origem da política, ou seja, o “porquê” de sua existência e analisar seus processos, o “como” as ações da política são executadas/desenvolvidas para produção dos resultados esperados.

Este capítulo discorreu sobre o processo de formulação da política educacional “Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo” – PIP/ATC de Minas Gerais, perpassando pelos quatro estágios do ciclo de políticas públicas: **a agenda** que conforme descreve Condé [2010], “precede os processos de construção das políticas, pois significam problemas percebidos como tal, estimulam o debate e podem provocar intervenção da autoridade pública”; **a elaboração** que é entendida como a etapa de delimitação do(s) caminho(s) para solução do problema encontrado na agenda; **a formulação/desenho** etapa em que são traçados os processos e ações que serão implementados na política e; **a implementação** momento em que ações delimitadas são postas em prática.

Em todos os estágios, foi focalizado o papel da Equipe Central no PIP/ATC de maneira a responder questões como: Quem são? Como agem? Como se posicionam? e, principalmente, qual a contribuição desses atores no programa?

1.1 A criação do PIP/ATC no estado de Minas Gerais e sua intrínseca relação com os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA

O estado de Minas Gerais foi pioneiro na implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2004). Essa expansão objetivou o cumprimento da meta 2 prevista para o Ensino Fundamental – E.F. no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172 de 09.01.01, cujo objetivo era “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”. Essa ampliação teve como princípio garantir que todos os alunos da rede pública de ensino iniciassem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais veio acompanhada de uma nova estrutura e organização, em ciclos, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º anos (ciclo da alfabetização) e 4º e 5º anos (ciclo complementar).

Concomitantemente a essas mudanças, em 2005, a SEE/MG, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE⁵/PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, avaliou, de forma amostral, alunos que estavam no 2º ano de escolaridade, a fim de verificar os conhecimentos destes em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade, e, em 2006, realizou-se a primeira avaliação censitária para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Ambas as avaliações tiveram por finalidade avaliar o impacto da ampliação do Ensino fundamental, com entrada dos alunos, em 2004 aos 6 anos de idade na escola⁶.

Nas edições de 2007-2012, o PROALFA também avaliou, de forma amostral, os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e também todos aqueles que tiveram baixo desempenho na avaliação censitária do 3º ano do Ensino Fundamental do ano anterior. O quadro 1 sintetiza o histórico do PROALFA:

Quadro 1: Histórico do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA

Histórico do PROALFA	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Anos de escolaridade avaliados	OBJETIVO							
2º ano <i>amostral</i>	Verificar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.							
3º ano <i>censitária</i>	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após dois anos de escolaridade.							
4º ano <i>amostral</i>	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após quatro anos de escolaridade.							
4º ano BD* <i>censitária</i>	Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.							

Fonte: elaboração própria a partir de informações dos boletins pedagógicos do PROALFA/Caed, 2009-2011.

*BD – Baixo Desempenho. Refere-se aos alunos que avaliados no ano anterior (3º ano – censitária) apresentaram baixo desempenho nas habilidades referentes à alfabetização e letramento.

⁵O SIMAVE foi criado em 2000 pela SEE/MG é composto por três programas: PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, PAAE – Programa de avaliação da Aprendizagem Escolar e o PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, cujo objetivo é produzir diagnósticos relativos ao ensino e a aprendizagem no sistema educacional em todos os níveis de ensino.

⁶Boletim Pedagógico, PROALFA, 2009, p.11.

Sendo o foco da política do PIP/ATC a alfabetização das crianças até os oito anos de idade em todo estado de Minas Gerais, o PROALFA pode ser entendido como um programa norteador das ações dessa política:

A avaliação do PROALFA, agregada às avaliações dos ensinos Fundamental e do Médio, constitui um dos pilares do Projeto Estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais, tal a importância e a dimensão dos indicadores educacionais por ela fornecidos. Por meio da utilização de métodos e critérios bem definidos, possibilita o planejamento de intervenções pedagógicas que possam melhorar a aprendizagem dos alunos. É possível estabelecer a análise comparativa dos resultados ao longo das edições de avaliação do PROALFA, bem como traçar uma linha evolutiva do desempenho dos alunos mineiros. **Assim, orienta-se a definição de metas, programas e ações para o aprimoramento da qualidade do ensino, de modo que as instâncias educativas sejam capazes, com mais objetividade, de planejar e redirecionar suas ações, projetos e políticas educacionais com vistas a uma educação com equidade e justiça social.** (BOLETIM PROALFA, 2010, p.7, grifo nosso).

Os resultados das avaliações em larga escala, como é o caso do PROALFA, servem de subsídio para o planejamento das ações pedagógicas das diversas instâncias gestoras. Assim, se no âmbito estadual esses resultados foram o ponto de partida para criação e implantação do PIP/ATC, como veremos adiante, no âmbito da escola eles são a base para a elaboração do plano de intervenção pedagógica.

O plano de intervenção pedagógica é um documento construído coletivamente pela escola e pela comunidade, na perspectiva de responsabilizar todos esses atores com a melhoria do desempenho dos alunos a partir da elaboração de estratégias concretas que viabilize a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Ressalta-se que o plano de intervenção pedagógica é comumente chamado de “PIP da escola”, onde, mais à frente será discutido sob em que contexto se dá a prática de elaboração do mesmo.

1.1.1 Agenda

Os resultados da primeira avaliação censitária do PROALFA (2006) apontaram que apenas 49% dos alunos do 3º ano do E.F. (final do ciclo da alfabetização) obtiveram mais de 500 pontos de proficiência, ou seja, um desempenho denominado **recomendado** “tanto nos aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto aos usos sociais da leitura e da escrita, o letramento” (BOLETIM PEDAGÓGICO DO PROALFA 2010, vol. 3, p. 11). Vale salientar que a proficiência média do Estado foi de 494 pontos, uma média dentro do padrão intermediário de desempenho.

Para melhor entendimento do mínimo esperado em relação à competência leitora dos alunos de 3º ano do E.F., a tabela 1 mostra os intervalos da escala de proficiência que compreendem os três padrões de desempenho: baixo, intermediário e recomendado, estabelecidos pela SEE/MG em consonância com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, instituições responsáveis, respectivamente, pela elaboração da avaliação e divulgação dos resultados do PROALFA.

Tabela 1: Os padrões de desempenho da escala de proficiência em leitura do PROALFA – 3º ano do Ensino Fundamental

PADRÕES DE DESEMPENHO	PONTO DA ESCALA	O QUE SABEM OS ALUNOS
BAIXO	Até 450	Os alunos leem apenas palavras.
INTERMEDIÁRIO	De 450 a 500	Os alunos leem frases e pequenos textos.
RECOMENDADO	Acima de 500	Os alunos leem frases e pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade do texto. Trata-se de habilidades ainda não consolidadas, mas iniciadas.

Fonte: Elaboração própria a partir do Boletim Pedagógico do PROALFA 2008, p.13.

Fazendo um paralelo entre o exposto na tabela 1 e os resultados do PROALFA 2006, 51% dos alunos avaliados apresentaram desempenho abaixo de 500 pontos na escala de proficiência em leitura, ou seja, mais da metade dos alunos, após três anos de escolaridade, tinham desenvolvido uma competência leitora equivalente ao que se espera de crianças de 6 e 7 anos de idade (1º e 2º anos do E.F.).

Dado esse diagnóstico, a SEE/MG deparou-se com um problema: “Se o acesso foi antecipado e o tempo destinado à alfabetização ampliado, por que mais da metade das crianças do 3º ano de escolaridade não havia adquirido as habilidades mínimas de alfabetização e *letramento*?”.

Esta pergunta, na verdade, responde como a alfabetização ganhou espaço na agenda política de Minas Gerais, pois de acordo com Souza (2006, p.74) um governo define sua agenda quando “focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles” e complementa dizendo que a “divulgação de indicadores desnuda a dimensão do problema”.

Foi sob esse contexto que o Governo de Minas Gerais/Secretaria de Estado da Educação contratou o grupo *McKinsey & Company*, firma global de consultoria em gestão, para colaborar com a Equipe pedagógica da diretoria de Ensino Fundamental na análise dos

resultados educacionais obtidos através do PROALFA, com a finalidade de delimitar o “problema” da alfabetização nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, o problema que gerou o baixo índice de alfabetização nos primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, Oliveira e Bittencourt [2013] destaca em que se consiste o papel de uma agência privada externa de consultoria:

[...] a consultoria utiliza diferentes estratégias de atuação. Ela constrói uma rede de relações articulando governos, instituições de terceiro setor e empresas privadas, envolvendo projetos empresariais e sociais nos assuntos de gestão, traduzindo todos os problemas nesta dimensão sempre propondo que seus resultados possam ser alcançados (OLIVEIRA e BITTENCOURT, [2013], p.5).

Para tanto, o trabalho das empresas de consultoria, como o grupo *McKinsey & Company*, centra-se em um importante objetivo: ajudar a tornar mais eficaz e eficiente o desempenho de uma instituição. É sob esse contexto que passamos á análise da etapa de elaboração da política.

1.1.2 Elaboração

A partir do momento em que uma situação é vista como “problema” e passa a compor a Agenda Governamental, é necessário estabelecer as alternativas, as ações que serão adotadas para solucioná-la. Saravia e Ferrarezi (2006) definem a etapa da elaboração como:

O momento da elaboração consiste na **identificação de um problema** atual ou potencial da comunidade, **a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação**, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades (SARAVIA e FERRAREZI, 2006, p.33, grifo nosso).

Considera-se, portanto, que esse é o momento de se definir o objetivo da política, as ações que serão desenvolvidas e as metas que se deseja alcançar. Assim, para a elaboração de um diagnóstico que apontasse o obstáculo da alfabetização no Estado, uma primeira ação da SEE constituiu-se na realização de um *workshop* para discussão sobre as concepções de alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa ação indicou a necessidade de conhecer de perto o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Definiu-se, então, que esse trabalho de campo seria, inicialmente, realizado apenas nas quatro SREs do grande norte (Almenara, Governador Valadares, Januária e Teófilo Otoni) cujos resultados do PROALFA tinham sido os mais baixos do Estado em 2006. Esse trabalho

consistiu em visitas às escolas para conversar com professores e gestores escolares sobre a implantação do **currículo do ciclo da alfabetização**⁷ e observação de aulas. Nas SREs, foram realizadas reuniões com suas respectivas equipes pedagógicas para conhecimento da dinâmica de trabalho realizada por estes junto às escolas⁸.

Após as visitas às SREs, às escolas e a análise pedagógica dos resultados do PROALFA (o que os alunos demonstraram saber e o que os professores ensinam), a Equipe Pedagógica da SEE (à época, composta por apenas 8 (oito) analistas educacionais) juntamente com o grupo McKinsey & Company observaram que uma possível “causa do baixo desempenho dos alunos estava nas salas de aula, na dificuldade dos professores em alfabetizar” (idem)⁹. Essa constatação subsidiou a estruturação de algumas ações, que entendemos serem as primeiras proposições de alternativas para solução do problema. Ações que, a priori, foram desenvolvidas no ano de 2007, apenas nas quatro SREs mencionadas anteriormente. São elas:

- Atendimento prioritário às escolas com resultados mais críticos a fim de encontrar as possíveis causas do mau desempenho dos alunos;
- Identificação e disseminação de boas práticas pedagógicas com foco no processo ensino e aprendizagem;
- Análise dos resultados do PROALFA das escolas e proposição de um plano de intervenção pedagógica para os alunos com defasagem de aprendizagem (idem)¹⁰.

Ressalta-se que, até 2009, escolas que recebiam atendimento prioritário eram àquelas que *concentravam o maior número de alunos abaixo do nível recomendável de alfabetização, a partir de uma classificação feita pela equipe da McKinsey com os dados do PROALFA* (idem)¹¹. Em 2010, a rede estadual de ensino apresentou um expressivo crescimento nos resultados do PROALFA, 86,2% dos alunos no nível recomendável de alfabetização contra 72,6% computados em 2009, além de um aumento de 38,2 pontos na proficiência média, totalizando uma média de 589,8 pontos. Esses dados são importantes para validar a necessária

⁷ Currículo da Alfabetização refere-se à coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização** elaborado, em 2004, pelo CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de educação da UFMG como uma das ações da SEE/MG na preparação dos professores para atuarem no Ensino Fundamental que, nesse mesmo ano, passou a ter a duração de nove anos.

⁸ Minas Gerais. Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas, Diagnóstico dos projetos complementares da SEE/MG – Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, 2011, p.6.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

redefinição de critérios para o perfil de escolas prioritárias, uma vez que, os resultados sinalizavam uma melhora considerável das escolas. Assim, a partir de 2010, quando a SEE/MG definiu que todas as escolas que tivessem 10 ou mais alunos abaixo do padrão recomendável de desempenho deveriam receber atendimento prioritário, essas escolas passaram a receber o nome de **escolas estratégicas**.

O quadro 2 apresenta como a SEE/MG organizou – e, como ainda vigoram – os grupos de Escolas Estaduais das SREs, a partir dos seus respectivos tamanhos e número de alunos abaixo do recomendável.

Quadro 2: Organização dos grupos das Escolas Estaduais das SREs de acordo com tamanho e número de alunos abaixo do recomendável

Grupos de Escolas	Perfil	Descrição
Escolas Estratégicas	Escolas com 10 ou mais alunos abaixo do recomendável.	- Devem ser visitadas semanalmente ; - Devem receber atenção especial das Equipes Regionais do PIP.
Escolas Consolidadas	Escolas com menos de 10 alunos abaixo do recomendável	- Devem receber visitas quinzenais ; - Os analistas devem procurar absorver as boas práticas destas escolas.
Escolas Intermediárias	Escolas muito pequenas independente do número de alunos abaixo do nível Recomendável.	- Devem receber visitas mensais .

Fonte: Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino da SRE, 2013, p.13.

Por meio das visitas às escolas consolidadas pelas equipes pedagógicas das SREs e da SEE/MG, identificavam-se práticas bem sucedidas de professores alfabetizadores com o propósito de compartilhá-las com outras escolas. Em 2010, essa ação culminou na elaboração e divulgação de um **Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores das Escolas de Minas Gerais** disponibilizados a todas as escolas da rede.

Desde 2008, as escolas estaduais de Minas Gerais são orientadas a elaborar um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP da escola), a partir dos resultados do PROALFA, de maneira a mobilizar todos os atores das escolas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos que compreendem o ciclo da alfabetização. Além disso, com base nas avaliações internas das escolas, esse plano deve, ainda, privilegiar as crianças que apresentam dificuldades ou defasagens de aprendizagem, oferecendo-lhe estratégias diferenciadas de ensino a fim de consolidar as habilidades necessárias à aquisição da alfabetização na idade certa.

Em 2008 a SEE/MG instituiu no calendário escolar dois dias para elaboração, planejamento e divulgação desse Plano de Intervenção, denominados respectivamente, dia

“D”¹² – “Toda escola pode fazer a diferença” e “Toda Comunidade Participando”. Desde 2010, o dia “Toda escola pode fazer a diferença” passou a ser denominado “Toda escola **deve** fazer a diferença” no intuito de levar as escolas mineiras a refletirem sobre seu papel de garantir a todos os alunos padrões mínimos de qualidade de ensino, conforme pressupõe a LDB 9394/96 (inciso IX, art. 4º).

O Plano de Intervenção Pedagógica, produto da reunião pedagógica **Toda escola deve fazer a diferença**, é um importante instrumento de trabalho das Equipes Pedagógicas das regionais no acompanhamento às escolas, pois esse documento valida e norteia o trabalho da escola em atenção aos alunos com defasagens de aprendizagens.

Em suma, essas foram as ações, os caminhos delineados e experimentados no período correspondente à elaboração do programa (PIP/ATC). Assim, o resultado do PROALFA 2007, além de gerar informação sobre a alfabetização, serviu para avaliar os efeitos do trabalho da Equipe Pedagógica da SEE realizado com as quatro SREs do Grande Norte. Os resultados dessas SREs apresentaram um crescimento significativo em relação a si mesmas e em relação às outras regionais cujos resultados, em 2006, já eram de um desempenho dentro do padrão recomendável (acima de 500). A título de comparabilidade a tabela 2 apresenta os resultados do PROALFA de 2006 e 2007 de oito Superintendências.

Tabela 2: Proficiência média de algumas SREs no PROALFA no 3º ano do ensino fundamental da rede estadual de 2006 e 2007.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO		2006	2007	VARIAÇÃO ENTRE 2006 E 2007
SREs do grande norte que receberam atendimento pedagógico da SEE e SRE	JANUÁRIA	440,24	500,68	13,73
	ALMENARA	448,28	477,02	6,41
	TEOFILO OTONI	461,03	508,41	10,28
	GOVERNADOR VALADARES	476,16	514,19	7,99
SREs que em 2006 já tinham uma proficiência média acima de 500 pontos (padrão recomendado)	POUSO ALEGRE	505,38	529,89	4,85
	PARÁ DE MINAS	504,67	529,75	4,97
	UBERLÂNDIA	506,14	507,20	0,21
	POÇOS DE CALDAS	512,85	521,09	1,61

FONTE: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE.

¹²Dia “D” “Toda escola deve fazer a diferença” é um dia previsto no calendário escolar para que a escola (diretores, especialistas e professores) tenha um momento para analisar os resultados do **Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA** e do **Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB** verificando o desempenho dos alunos, as habilidades ainda não consolidadas e as metas a serem atingidas. A partir dessa análise, a escola elabora seu **Plano de Intervenção Pedagógica**, que posteriormente será apresentado à comunidade escolar no dia denominado “Toda Comunidade Participando”.

Esse comparativo torna-se ainda mais relevante quando associou-se a melhoria dos resultados das quatro SREs do grande norte à experiência do trabalho articulado entre SEE, SRE e escolas. Nesse sentido, Lotta e Pavez (2009, p.19) em sua pesquisa sobre os padrões de interação entre o poder público e a comunidade local na implementação de uma política pública faz uma importante constatação ao dizer que a mediação entre o poder público e a população não ocorre de forma automática, mas que é construída à medida que as ações vão sendo postas em prática, promovendo assim, impactos significativos, que nesse caso, pode ser entendido como a melhoria do desempenho das escolas das SREs do grande norte.

A melhoria do desempenho das SREs do grande norte levou a SEEMG a ampliar, em 2008, a equipe pedagógica do órgão central que passou a ser chamada de Equipe Central (EC) e as equipes pedagógicas das SREs que passaram a ser chamadas de Equipe Regional (ER), as quais serão detalhadamente apresentadas na seção seguinte.

1.2 Agentes de implementação do PIP/ATC: Equipes Central e Regional

O PIP/ATC é uma política desenhada em nível estadual e implementada em nível local, passando por uma cadeia de atores até chegar ao produto final: aprendizagem dos alunos. Essa cadeia de atores refere-se às equipes criadas para disseminação, acompanhamento/monitoramento e implementação da política, respectivamente: Equipe Central (SEE), Equipe Regional (SRE), Escolas (gestores, especialistas e professores). Compreender “como” e “para que” as Equipes Central e Regional foram formadas contribui para entendimento dos seus respectivos papéis, bem como o que se espera desses atores na implementação do PIP/ATC.

Antes de especificarmos “como” as Equipes Central e Regional foram compostas, é importante reforçar que a formação dessas equipes ocorreu em 2008, com a expansão do programa para todo o estado em virtude dos bons resultados alcançados, em 2007, pelas SREs do Grande Norte. Ressalta-se que ambas as equipes já tinham alguns profissionais efetivos do sistema com cargo na SEE e SREs, assim, professores e especialistas que tivessem boa experiência em alfabetização e interesse em participar do programa passaram pelo processo de recrutamento e seleção proposto pela própria SEE/MG cujos critérios estão dispostos no quadro 3.

Quadro 3: Critérios para recrutamento e seleção das Equipes Central e Regionais do PIP/ATC – 2008

Equipe Central	Equipe Regional
Possuir habilitação específica (pedagogia ou normal superior)	
Possuir experiência em alfabetização	
Ser aprovado na seleção de currículo e na entrevista	
Cumprir carga horária semanal de 40 horas	
Gratificação remuneratória para dedicação exclusiva	
Ter disponibilidade para duas viagens semanais por mês às 47 SREs.	Ter disponibilidade para visitar escolas estaduais da jurisdição semanalmente.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações da SEE.

O processo de contratação dos professores para integração do PIP/ATC ocorreu de forma descentralizada, em que a equipe gestora da SEE realizou todo processo seletivo da Equipe Central e as equipes gestoras das SREs, responsabilizaram-se pela contratação dos profissionais que compuseram as Equipes Regionais.

Após o processo seletivo, a Equipe Central, foco deste trabalho – uma vez que se buscou compreender de que forma a atuação desses agentes contribuiu com a melhoria dos resultados das escolas – passou a contar com 54 (cinquenta e quatro) profissionais. As 47 SREs passaram a totalizar, em torno de 1.200 (mil e duzentos) profissionais, dentre eles, os Analistas Educacionais e suas respectivas Equipes Gestoras (525 pessoas) e os Inspectores Escolares (722 pessoas)¹³.

1.2.1 Estrutura Organizacional do PIP/ATC – Nível Central

A Equipe Central do PIP/ATC é formada por 54 ANE, divididos em 5 subgrupos, denominados polos A, B, C, D e E, sendo cada polo gerido por uma coordenadora, das quais, três, são empreendedoras públicas¹⁴ contratadas pela Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão – SEPLAG, para atuar exclusivamente no programa e as outras duas coordenadoras são ANE da própria SEE.

Cada polo possui “miniequipes” formadas por duplas, trios ou quartetos. Assim, 22 (vinte e duas) duplas de ANE são responsáveis por 44 (quarenta e quatro) SREs – duas SREs para cada dupla – e um quarteto e dois trios de ANE são responsáveis por atender às SREs

¹³MINAS GERAIS. Relatório do Programa de Intervenção Pedagógico – Alfabetização no Tempo Certo (2006-2010), 2010, p.14.

¹⁴Os cargos de Empreendedor Público são providos por profissionais graduados, em nível superior de escolaridade, com conhecimentos na área temática específica de atuação, pré-qualificados na forma de regulamento para atuar em projetos estruturadores ligados a órgãos e entidades do estado (Lei Delegada nº 174 de 26.01.2007).

denominadas metropolitanas A, B e C, que juntas abrangem 308 escolas estaduais de anos iniciais, localizadas na capital e região metropolitana, o equivalente a, aproximadamente, 15% do total de escolas estaduais do estado que oferecem os três primeiros anos de escolaridade. Essas “miniequipes” dedicam, mensalmente, duas semanas de trabalho às SREs e escolas, e duas semanas de trabalho à sede da SEE para planejamento e reuniões. O esquema a seguir (figura 1) ilustra a organização interna da Equipe Central do PIP/ATC:

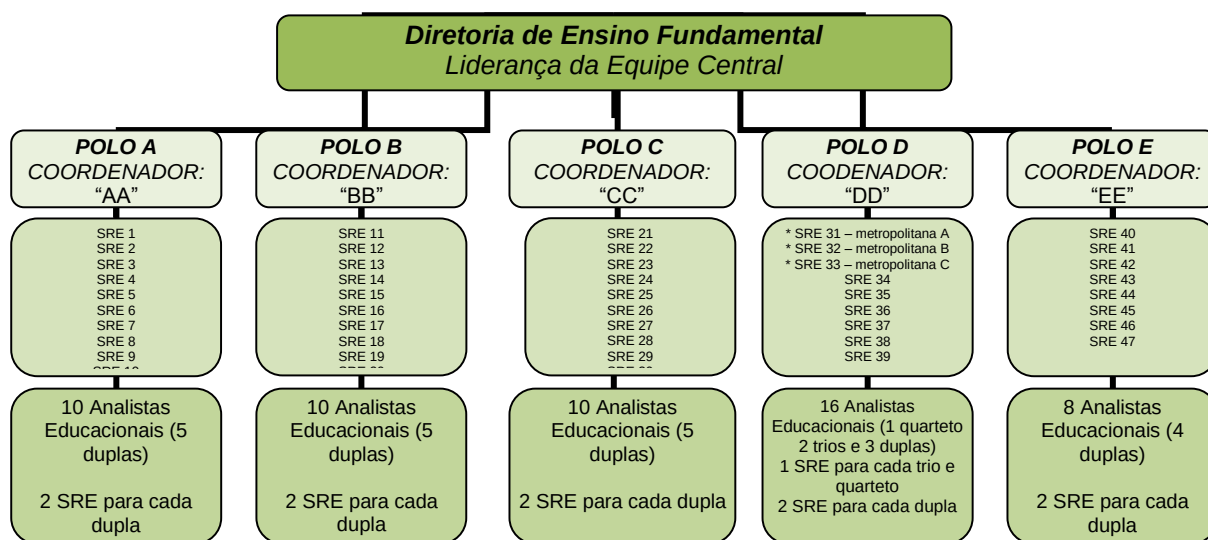


Figura 1: Estrutura e Organização da Equipe Central

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEEMG/SB/SIF/Diretoria de Ensino Fundamental, out.2012.

*As metropolitanas A, B, e C por concentrarem um grande número de escolas são as únicas SREs cuja Equipe Central é formada por três ou quatro pessoas, e ainda essas pessoas assistem apenas a essas SREs.

Os trabalhos semanais realizados pelas miniequipes da Equipe Central nas SREs seguem uma rotina de atividades obrigatórias que não podem perder de vista a formação pedagógica da Equipe Regional.

Durantes as duas semanas mensais¹⁵ em que a Equipe Central fica na sede (SEE) as ações desempenhadas são de planejamento das visitas às SREs e escolas, elaboração dos relatórios das visitas realizadas e reuniões com a equipe gestora do programa para socialização dos trabalhos desenvolvidos nas regionais e repasse de informações inerentes ao

¹⁵ No início de cada ano a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental – SIF apresenta o plano de trabalho das diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Neste plano estão delimitadas todas as ações previstas para o presente ano. Os encontros da Equipe gestora do programa (PIP) com a Equipe Central é previsto *quinzenalmente*, uma vez que tem com foco a socialização dos trabalhos realizados nas SREs e repasse de informes gerais.

trabalho. Pelo exposto, não há uma proposta sistematizada de formação continuada para os ANE da EC, embora aparentemente, as reuniões com a equipe gestora procurem ter um caráter de formação, uma vez que esses encontros subsidiam o plano de trabalho da Equipe Central.

No entanto, ressalta-se o que se espera da atuação da Equipe Central é que seus componentes garantam a formação continuada das Equipes Regionais na perspectiva de dar-lhes condição de uma atuação que corresponda aos anseios e necessidades das escolas.

Essa pesquisa, na busca de uma melhor compreensão da relação da atuação da Equipe Central com o desempenho das escolas no PROALFA, visa defender a relevância de um projeto de formação continuada para a Equipe Central nas questões referentes à gestão pedagógica, administrativa e relacional, uma vez que são vivenciadas no trabalho de campo das Equipes Regionais – escolas – e que, por isso, carecem de serem discutidas e estudadas para que a Equipe Central seja, efetivamente, um agente formador das Equipes Regionais. O quadro 4 apresenta a estrutura do plano de trabalho da Equipe Central nas regionais.

Quadro 4: Síntese do Plano de Trabalho da Equipe Central nas Regionais

	Atividade Prevista	Quem participa
Segunda-feira	Dia programado para viagem ao município sede da SRE e reunião com a Equipe gestora da SRE para alinhamento da pauta da semana.	• Equipe Central • Equipe Gestora da SRE (Diretor da SRE, Diretor Pedagógico, Supervisor Regional, Gerente do PIP/ATC).
Terça-feira	Reunião com a Equipe Pedagógica da SRE. Objetivo: Formação da Equipe regional com temas sugeridos pela SEE ou conforme demanda da regional. e Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	• Equipe Central • Equipe Regional (ANEs, Inspectores Escolares e Equipe Gestora da SRE).
Quarta-feira	Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	• Equipe Central • ANEs da Equipe Regional responsável pelo acompanhamento pedagógico nas escolas visitadas.
Quinta-feira	Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	• Equipe Central • ANEs da Equipe Regional responsável pelo acompanhamento pedagógico nas escolas visitadas.

Reunião de *feedback* dos trabalhos da semana e viagem de retorno a Belo Horizonte.

- Equipe Central
- Equipe Regional (ANEs, Inspectores Escolares e Equipe Gestora da SRE).

Fonte: Elaboração própria com base em documentos do programa.

*As atividades em negrito são obrigatórias em todas as viagens.

No capítulo 2 discute-se como a Equipe Central efetiva o plano de trabalho supracitado e, se esses, de fato, privilegiam ou não a formação em serviço da Equipe Regional, com vistas a melhor atuação desses agentes nas escolas. A seguir é feita uma breve descrição do papel da Equipe Regional na implementação do PIP/ATC.

1.2.2 Estrutura Organizacional do PIP/ATC: Nível Regional

Os 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios de Minas Gerais são assistidos pelas 47 (quarenta e sete) SREs. A divisão político-geográfica da SEE distribui essas SREs em 6 (seis) grandes polos regionais, a saber: Regional Centro (8 SREs), Regional Triângulo (8 SREs), Regional Sul (8 SREs), Regional Norte (6 SREs), Regional Vale do Aço (9 SREs) e Regional Zona da Mata (8 SREs). Essa organização da SEEMG viabiliza o planejamento, controle, a execução e avaliação das ações setoriais a cargo do Estado relativas à promoção da educação, por meio da disseminação de programas e projetos.

O número de municípios e escolas estaduais jurisdicionados às SREs apresenta variabilidades relativamente grandes, conforme alguns exemplos apresentados na tabela 3. Por isso, é importante destacar que o critério utilizado pela SEE quanto à divisão de municípios por SRE buscou agrupá-los por proximidade territorial.

Assim, Superintendências que atendem a um número pequeno de municípios, não necessariamente terão um número pequeno de escolas, visto que municípios muito populosos tendem a ter um maior número de escolas. Como exemplo, temos a SRE Metropolitana B que, embora não tenha o maior número de municípios entre as 47 regionais, abarca o maior número de escolas em virtude de municípios populosos como Contagem, Belo Horizonte e Betim.

Em suma, SREs que têm o menor e maior número de municípios, não têm, respectivamente, o menor e maior número de escolas, como destacado de amarelo na tabela 3.

Tabela 3: Superintendências Regionais de Ensino com maiores e menores números de municípios e de escolas estaduais de anos iniciais.

<i>Polos Regionais</i>	<i>SRE</i>	<i>Nº de municípios</i>	<i>Nº de Escolas Estaduais com anos iniciais</i>
Regional Centro	Metropolitana B*	11	131
	Ouro Preto	05	17
Regional Sul	Campo Belo	12	14
Regional Norte	Pirapora	09	14
Regional Vale do Aço	Governador Valadares	40	81

Fonte:Elaboração própria a partir de dados da SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais, out.2012.

*O Município de Belo Horizonte pertence, simultaneamente, as Metrópoles A, B e C.

A estrutura de cada SRE (nº de municípios e nº de escolas) impacta na organização interna das Equipes Regionais no atendimento às escolas, que como se vê na figura 5, pode ocorrer de duas maneiras: os ANEs regionais ficam responsáveis por um conjunto de municípios ou por um conjunto de escolas (independentemente do município em que essas escolas estejam situadas).

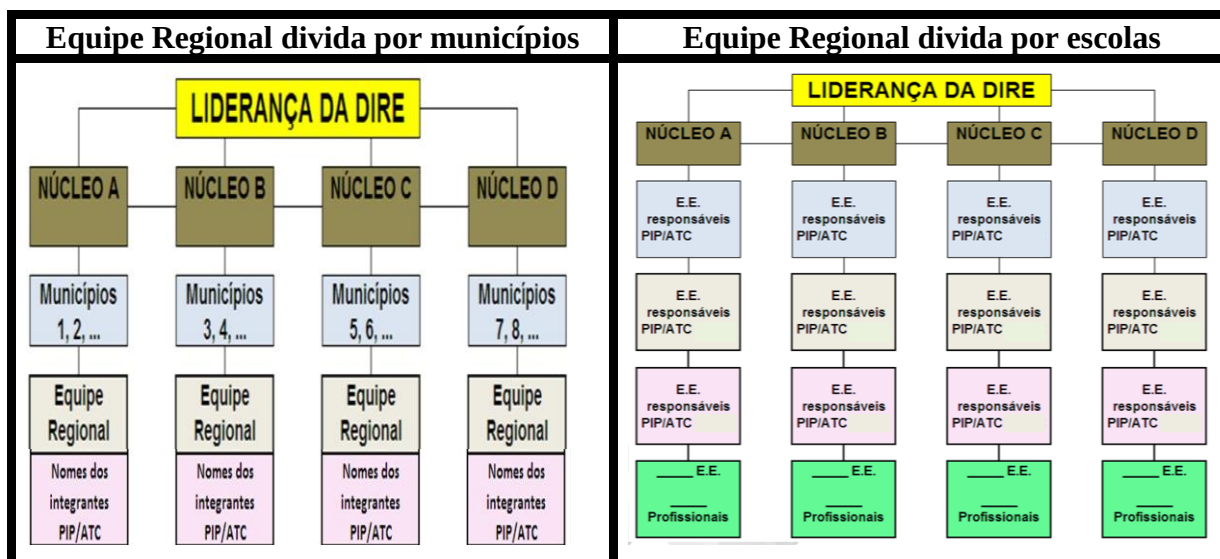


Figura 2: Estrutura e Organização da Equipe Regional

Fonte: Elaboração própria a partir do documento “Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP do Ensino Fundamental”, 2011, slides 22 e 23.

*DIRE, significa Diretoria Educacional – setor responsável pelo programa PIP/ATC nas SREs.

O PIP/ATC gerou uma nova rotina no trabalho da equipe pedagógica das regionais em que, à exceção da semana de visita da Equipe Central (semana em que os trabalhos acontecem

de forma articulada SEE/SRE/Escolas), quatro dias das demais semanas são dedicados às visitas às escolas, com prioridade nas escolas estratégicas.

Segundo orientações da SEEMG, o trabalho da Equipe Regional nas escolas consiste em:

1. Orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos; 2. Estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às Escolas; 3. Participar de reuniões com a gerência da Equipe da SRE; **4. Participar de reuniões mensais com a Equipe Central do PIP para formação continuada e alinhamento das ações;** 5. Realizar reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico; 6. Realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; 7. Ajudar no aprimoramento do relacionamento interpessoal das escolas; 8. Orientar e apresentar sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas; 9. Elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação dos Especialistas e Professores do Ensino Fundamental; 10. Atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SRE; 11. Produzir material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem em atendimento às demandas das escolas; 12. Orientar e acompanhar os demais processos e projetos da SEE em implementação nas escolas; 13. Assessorar, e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais; 14. Elaborar relatórios sobre o trabalho realizado junto às Escolas, encaminhando-os à SEE, quando solicitado; 15. Zelar pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos; 16. Avaliar e autoavaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo (SEE/MG, 2011, *slides* 24-25, grifo nosso).

Participar das reuniões promovidas pela Equipe Central é uma das atribuições dos ANEs das Regionais, do mesmo modo, garantir a formação em serviço das Equipes Regionais é papel da Equipe Central. Sendo assim, evidencia-se que os encontros da Equipe Central com as Equipes Regionais devem ter caráter de formação em serviço, visando a uma melhor atuação das Equipes das SREs nas escolas.

Em suma, o PIP/ATC com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade envolveu as três instâncias do sistema estadual de educação (SEE/SRE/Escolas) neste objetivo comum, aproximando a SEE da realidade das salas de aula. Essa nova forma de conceber a educação, mediante um trabalho articulado entre as instâncias supracitadas é produto da implementação do PIP/ATC como veremos na seção seguinte.

1.3 O sistema estadual de educação de Minas Gerais e as mudanças de paradigmas advindas do PIP/ATC

A antiga organização da SEE tinha uma clara hierarquização e distribuição de atribuições, em que o órgão central direcionava às Superintendências todo e qualquer tipo de trabalho e/ou orientação destinada às escolas. Essa, por sua vez, redistribuía as “ordens” vindas da SEE às, até então, duas equipes de campo: ANEs (documentos de cunho pedagógico) e Inspectores Escolares (documentos de cunho administrativo, financeiro, pessoal – **situação funcional dos servidores e pedagógicos - vida escolar dos alunos**).

Uma vez que as demandas dos inspetores escolares exigiam prazos e prestações de contas, várias ações dentro das escolas eram cotidianamente priorizadas em detrimento do pedagógico. A nova organização da SEE institui dois tipos de trabalho articulados: o primeiro, SEE/SRE/Escolas e, o segundo (no âmbito da SRE), ANEs e inspetores escolares trabalhando juntos em prol do aprendizado do aluno. Essas articulações reconhecem as escolas como efetivos espaços de construção do conhecimento:

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o **foco** do trabalho escolar (LÜCK, 2009, p.94. Grifo meu).

Embora não seja objeto de estudo desse trabalho discutir a relação de trabalho do ANE da regional com o inspetor escolar, essa questão constitui-se um ponto sensível do programa. É comum os questionamentos por parte de alguns inspetores escolares de todas as regionais a sobrecarga de trabalho advindas da implementação do programa. Além disso, para eles, não há ou há pouca relação da proposta PIP/ATC, que é de cunho pedagógico com foco no processo ensino-aprendizagem, com as atribuições do serviço de Inspeção Escolar definido no art. 6º da Res. nº 457/2009 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG:

- I- conhecimento da situação do estabelecimento quanto a:
- a - cursos em funcionamento, sua organização curricular e atos de autorização, reconhecimento e renovação, quando for o caso;
 - b - observância das diretrizes e normas curriculares, garantia do padrão de qualidade do ensino, construção e implementação da proposta pedagógica, cumprimento do regimento escolar e resultado das avaliações institucionais e desempenho dos alunos;
 - c - regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos alunos;
 - d - situação legal e funcional do pessoal administrativo, técnico e docente;
 - e - situação dos prédios, instalações, equipamentos e material didático adequado aos níveis e modalidades de ensino;
 - f - regularidade da escrituração escolar e funcionamento da caixa escolar;
 - g - cumprimento das normas relativas à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e escolas oficiais;
 - h - funcionamento da caixa escolar;

- II - orientação à Escola, especialmente quando demonstrar dificuldades, falhas ou omissões;
- III - adoção e determinação de medidas destinadas à solução de conflitos ou ao saneamento de irregularidades apuradas na instituição escolar;
- IV - suspensão "ad referendum" do órgão superior, de atividades escolares que se estejam processando em desacordo com as disposições legais ou normativas;
- V - indicação ao órgão superior de medidas saneadoras ou corretivas cabíveis;
- VI - responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as instituições escolares, entre os órgãos regionais e o órgão central da SEE (inciso I, art. 6º, res. 457/2009 CEE/MG¹⁶).

Essas atribuições, bem diretivas, referendam outra questão em relação a esses profissionais, que diz respeito à cultura arraigada num trabalho voltado apenas para cumprimento de leis, seja de âmbito estadual ou federal, cujo não cumprimento lhes imputa procedimentos de responsabilização.

Pelo exposto e, de acordo com a figura 3, espera-se que a Equipe Central no trabalho junto às regionais conceba os inspetores escolares como integrantes da Equipe Regional, sendo articuladores do trabalho de parceria entre o I.E. e o ANE. Essa situação relacionada à falta de articulação do inspetor com os ANEs merece um olhar voltado à necessidade de um melhor conhecimento de todos os agentes implementadores (Equipe Central/Equipe Regional/Equipe Escolar) sobre o real papel do I.E. na implementação do programa, no desencadear das ações. Do mesmo modo, a EC nas reuniões de formação, pode assegurar a articulação do trabalho entre I.E. e ANE, uma vez que o novo paradigma educacional de Minas Gerais entende o inspetor como parte integrante da Equipe Regional do PIP/ATC (figura 3).

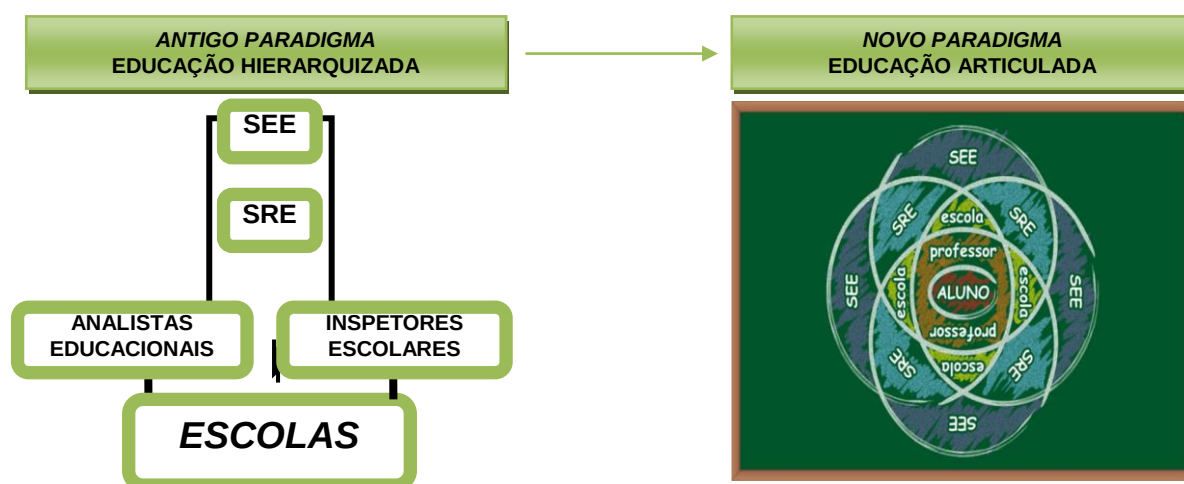


Figura 3: Mudança de Paradigmas da SEE/MG

Fonte: Elaboração própria a partir do Guia de orientação do dia “D” - SEEMG

¹⁶AGUIAR, José Márcio de. **Vade-Mécum do Profissional de Educação Básica**. Legislação e Normas, Direitos e Deveres. Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora Lâncer, 2005.

Na prática, essa mudança de paradigma fez emergir uma nova forma de relação entre SEE/SRE/Escolas, merecendo um olhar especial para a relação I.E./ANE, no sentido de analisar os aspectos positivos relacionados à interdependência de atuação desses agentes.

Vejamos a seguir como o desenho do PIP/ATC foi estruturado e de que forma os agentes implementadores do programa são compreendidos dentro dessa proposta.

1.3.1 Desenho

O desenho do programa PIP/ATC foi tomando forma a partir do trabalho articulado entre SEE/SRE/Escolas e com a implantação gradativa de algumas ações:

A implantação do PIP compreendeu cinco etapas fundamentais: (i) criação e o alinhamento de uma visão comum, qual seja “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”; (ii) desdobramento dessa visão em metas por escola, SRE e SEE; (iii) criação de instrumentos de ligação e apoio da SEE com as escolas; (iv) a transformação nas escolas com a capacitação dos agentes educacionais; (v) e priorização dos esforços, ampliação e consolidação do PIP (RELATÓRIO DO ESCRITÓRIO DE PRIORIDADES ESTRATÉGICAS, PIP, 2011, p.4).

A primeira etapa, referente à criação e ao alinhamento de uma visão comum, como dito anteriormente, surgiu a partir dos resultados da primeira avaliação censitária do PROALFA em 2006, onde se diagnosticou que menos de 50% das crianças de 8 anos estavam plenamente alfabetizadas. Assim, era preciso pensar e estruturar uma política equitativa que tivesse como foco “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”, reconhecendo que toda criança tem o direito de aprender (idem, p.14).

O novo modelo de gestão pedagógica implantado na SEE a partir do trabalho articulado entre SEE/SRE/Escolas gerou, de certa forma, uma corresponsabilização dessas instituições com a aprendizagem dos alunos, surgindo assim, *as metas oficiais*, que, para Weiss (1998, p.52), “representam um ponto de entrada na questão da intenção do programa”.

Assim, a segunda etapa, ou seja, a implantação de metas oficiais anuais diferenciadas para cada escola, SREs e Estado, foram estipuladas com base nos resultados do PROALFA de 2006/2007 e estabelecidas e projetadas de 2008 a 2010. Hoje, essas metas estão definidas até 2014. O conjunto de indicadores que fazem parte dessas metas oficiais tem como princípio sinalizar a eficácia do PIP/ATC:

- *Aumento* gradativo da proficiência;
- *Aumento* gradativo do percentual mínimo aceitável de alunos no nível recomendável;

- *Diminuição* gradativa do percentual máximo aceitável de alunos no baixo desempenho;
- *Diminuição* gradativa do percentual de alunos com distorção/idade ano de escolaridade no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Destaca-se que essas metas fazem parte do **Acordo de Resultados**¹⁷ proposto pelo governo de Minas Gerais aos órgãos e entidades que compõem o Sistema Operacional de Educação. Esse breve esclarecimento acerca das metas serve para demonstrar a estreita relação do PIP/ATC com o PROALFA e as metas da SEE, e que o alcance desse último está atrelado, dentre as várias ações do PIP/ATC, ao uso que os diversos atores envolvidos na implementação do programa fazem dos resultados do PROALFA.

A terceira etapa consistiu na criação de um instrumento de ligação/intermédio entre secretaria/escolas, o que acaba por justificar a relevância da criação das Equipes Regionais, conforme ilustrado na figura 4.

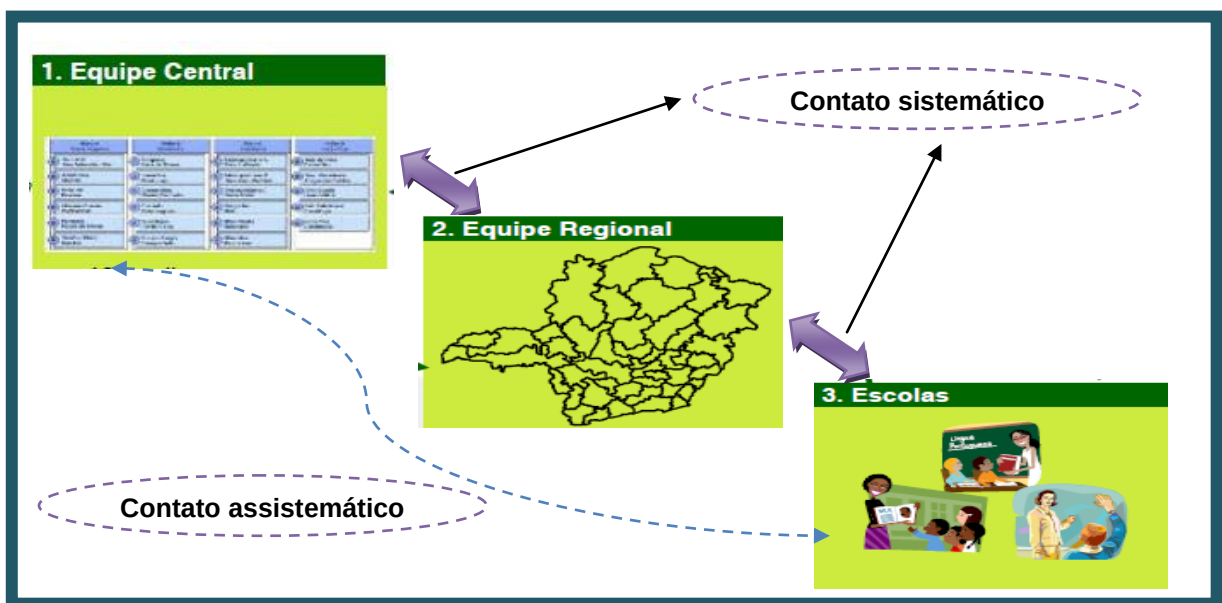


Figura 4: SREs – Elo entre SEE e Escolas

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos da SEE¹⁸.

¹⁷ Acordo de Resultados é o instrumento por meio do qual é pactuado com as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais metas que podem resultar no pagamento de Prêmios por Produtividade, observando o seu cumprimento. Para o pagamento do prêmio, considera-se o crescimento da escola em relação a ela mesma. Ou seja, se a escola obteve melhores resultados em relação ao ano anterior, os profissionais que nelas atuam recebem o Prêmio Produtividade, em concordância com o percentual do crescimento verificado (FILOCRE e GUIMARÃES, s/d).

¹⁸ Minas Gerais. Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas, Diagnóstico dos projetos complementares da SEE/MG – Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, 2011, p.17.

A Equipe Central, como dito anteriormente, tem contato direto e sistemático (mensal) com as SREs e assistemático com as escolas, ou seja, sem um padrão regular de acompanhamento. Assim, as SREs pelo contato direto e assíduo com as escolas, levam ao conhecimento da Equipe Central tanto as boas práticas desenvolvidas em algumas escolas, quanto às dificuldades enfrentadas por outras no desafio de não deixar nenhuma criança para trás. E é com base nas informações fornecidas pela Equipe Regional aliada aos resultados do PROALFA que a Equipe Central, em visita às SREs, define as escolas que serão visitadas (vide quadro 4, p.31).

O fato da Equipe Central não atuar diretamente e sistematicamente nas escolas, faz-nos acreditar que as reuniões de formação com as Equipes Regionais se tornam ainda mais indispensáveis e necessárias, pois são momentos de discussão e construção coletiva de novas atitudes, para conquista do envolvimento dos profissionais da escola no trabalho de intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem, e de estratégias didático-metodológicas que efetivamente contribuam com o trabalho docente no ensino da alfabetização e letramento.

Além da formação que deve acontecer durante a visita da Equipe Central às Regionais, a quarta etapa implementada visou assegurar momentos de formação/ capacitações para todos os agentes envolvidos no programa PIP/ATC conforme apresentado na figura 5.

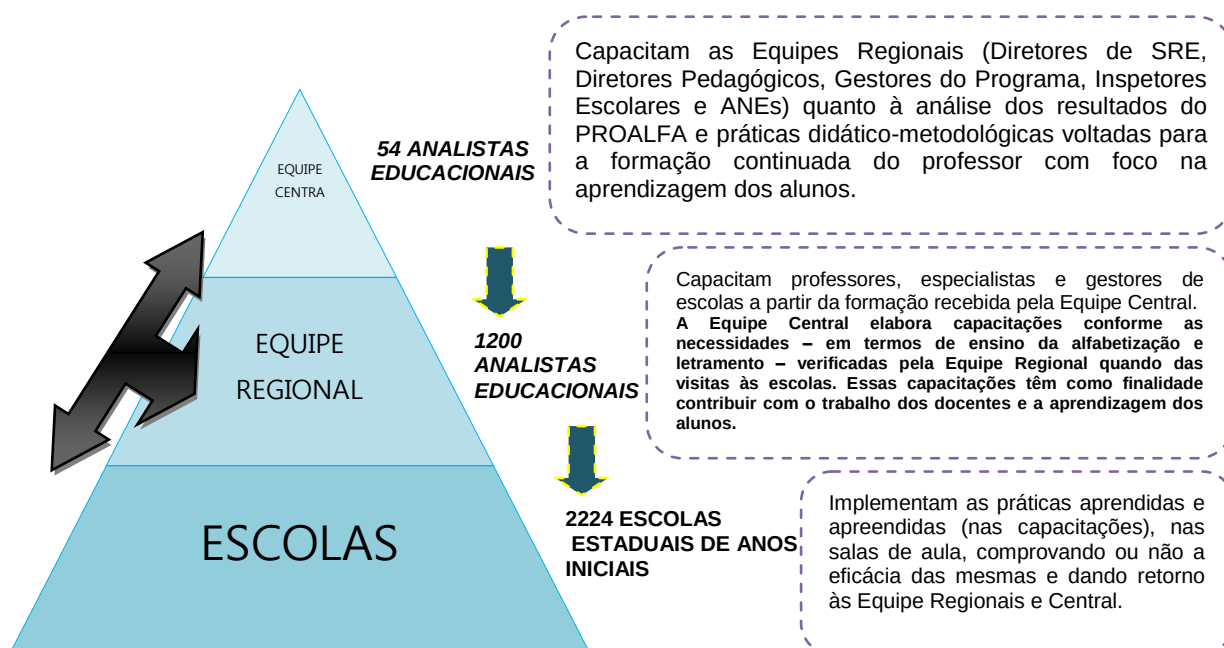


Figura 5: Formação dos Agentes Implementadores do PIP/ATC

Fonte: Elaboração própria (dados obtidos junto à SEE-MG)

A pirâmide apresentada na figura 5 vai ao encontro do que Lotta e Pavez (2009) chamam de cadeia de atores e heterogeneidade de processos de implementação:

Nesta lógica, as políticas passam por uma cadeia de atores ao longo da qual são transformadas, adaptadas e ressignificadas, construindo em cada nível administrativo contextos institucionais de implementação. Quando os agentes **“implementadores da ponta”**, ou burocratas da rua, vão realizar suas práticas na entrega dos serviços aos cidadãos, já têm por trás todo o arcabouço institucional das políticas, com as transformações realizadas pela cadeia de atores, que se soma ainda à discricionariedade que adotam no momento da implementação. **Uma política implementada não pode, assim, ser entendida como “uma única realidade” como se fosse, por exemplo, um único processo implementado homogeneamente em todas as escolas** (Lotta e Pavez, 2009, grifo nosso).

Concordando com Lotta e Pavez (2009), no processo de implementação (PIP/ATC) apesar das ações serem universais, os resultados (PROALFA) não necessariamente corresponderão ao previsto no desenho (toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade), possivelmente devido à discricionariedade adotadas pelos agentes implementadores da política.

Neste sentido, a quinta etapa implantada, que se refere à priorização dos esforços, ampliação e consolidação do programa, busca assegurar a equidade de acesso aos direitos de aprendizagem da alfabetização e letramento às crianças do ciclo da alfabetização. Priorizar, nesse caso, é dar maior atenção, maior atendimento às escolas estratégicas e essa ação deve ser prioridade das Equipes Regional e Central.

Perpassando pelas cinco etapas que estruturam o desenho da política, na qual foram explicitados os procedimentos técnicos aplicados na operacionalização das ações do programa, busca-se, nesse ponto, delimitar claramente o caso desta pesquisa. Recorrendo aos princípios que norteiam a política, proposta por Weiss (1998, p.56), que, citando Wholey (1987, p.78), explica que a finalidade é identificar “recursos do programa, suas atividades e resultados pretendidos, enquanto especifica uma cadeia de suposições causais que une os recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais do programa”.

Os princípios norteadores do programa aqui apresentados (figura 6) focaliza um conjunto de ações subjacentes à importância da formação continuada da Equipe Central como forma de explicar que a relevância dessa formação se justifica com base em que as escolas alcançarão resultados mais expressivos no PROALFA.

Uma primeira hipótese pode ser a de que a formação em serviço da Equipe Central melhorará o trabalho de orientação e acompanhamento das ações do PIP/ATC realizada pela Equipe Central às SREs e escolas de forma que esses focalizaram mais o uso dos materiais do

programa, fazendo com que os atores da ponta, ou seja, escolas compreendam os objetivos e finalidades do programa (PIP/ATC) aperfeiçoando os métodos de ensino da alfabetização e letramento.

Outra hipótese seria a de que a formação em serviço da Equipe Central ajudará no entendimento pedagógico dos resultados do PROALFA. A Equipe Central ajudará às Equipes Regionais a serem mais assertivas na análise das avaliações diagnósticas internas e externas, identificando as habilidades já consolidadas pelos alunos e principalmente aquelas ainda em processo de desenvolvimento para proposição de ações pedagógicas que efetivamente respondam às necessidades de cada escola. Os professores, ao se apropriarem de novas estratégias didáticas, ampliando seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização e letramento das crianças, tornarão o ensino mais eficiente e, com isso, os alunos podem aprender a ler e a escrever na idade certa.

Pode-se ainda buscar outra explicação, que seria a relação da formação em serviço da Equipe Central com a melhoria da qualidade das reuniões pedagógicas com as Equipes Regionais. As Equipes Regionais terão mais conhecimento pedagógico e segurança para orientar e monitorar o processo pedagógico nas escolas, atuando diretamente com gestores, especialistas e professores. Os implementadores da ponta, ou seja, as escolas, ao conhecerem bem a proposta do programa e conseguindo estruturá-la, conforme suas realidades se comprometerão com a execução do Plano de Intervenção Pedagógica, cientes do desafio de garantir que nenhum aluno permaneça na escola sem aprender.

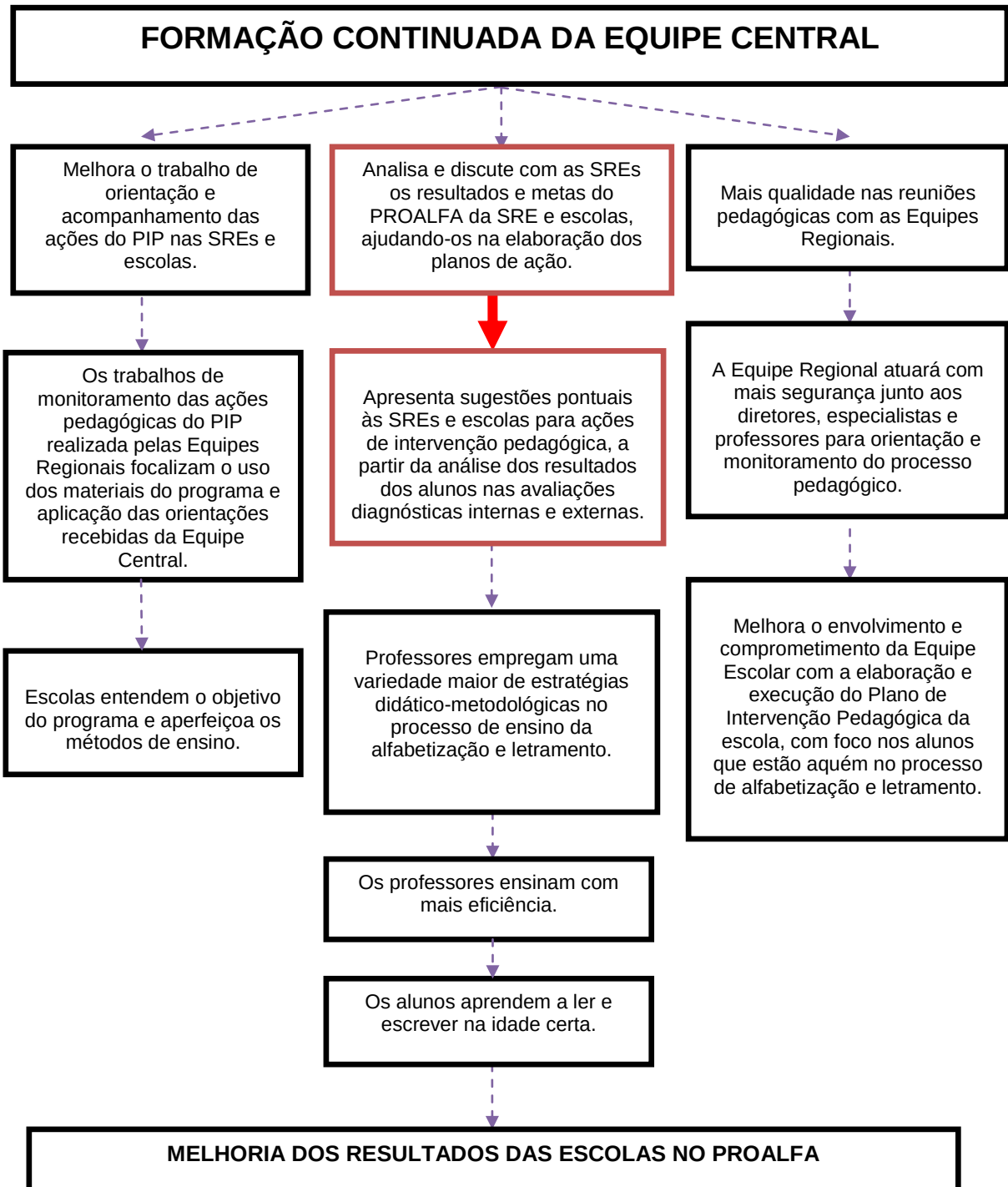


Figura 6: Teoria do Programa: Alguns mecanismos pelos quais a formação em serviço da Equipe Central pode ser ligada a melhoria dos resultados das escolas no PROALFA

Fonte: Elaboração própria a partir do livro “AVALIAÇÃO” de Carol Weiss.

Dessa forma, Weiss (1998, p. 58) conclui que os princípios que norteiam os programas, de um modo geral, “referem-se a mecanismos de mediação entre o oferecimento (e o recebimento) de um programa e o surgimento dos resultados de interesse”, entretanto,

ressalta que há uma distância entre a intenção do programa (Teoria de programas) e o que de fato acontece (teoria de implementação), cujo produto dessas duas teorias dá origem a teoria de mudanças do programa.

A teoria de mudanças fornece uma base para identificação do ponto em que a teoria do programa se rompe, ou seja, a passagem de uma ação a outra, ao não ocorrer da maneira esperada, interfere no resultado almejado, que nesse caso, é o não alcance de melhores resultados por todas as escolas estaduais.

Esta dissertação visa coletar dados que apontem se a formação dos agentes implementadores – Equipe Central – tem sido suficiente de maneira que todos os ANEs dessa equipe estejam preparados para analisar os resultados e metas do PROALFA das SREs e escolas, ajudando-os na elaboração de planos de ação coerentes com as necessidades levantadas e com ações possíveis de serem executadas.

Em caso afirmativo, podemos seguir a cadeia e confirmar que os professores estão de fato melhorando o nível de sua instrução e ensinando com mais eficiência e o problema diagnosticado na fase da elaboração do programa – as dificuldades dos professores em alfabetizar – encontrou sua alternativa de solução. Agora, se a formação da Equipe Central garantir que apenas esses atores sejam competentes na análise de resultados e com isso capazes de estruturar junto às escolas ações que viabilizem o alcance de melhores resultados, mas os professores não compreenderem a relação desses resultados e ações com suas práticas de sala de aula e, por isso, não modificarem suas formas de ensinar, encontraremos o ponto em que a teoria pressuposta se rompe¹⁹.

Assim, para compreendermos de que forma o PIP/ATC adentrou os espaços escolares e se constituiu efetivamente como um programa educacional, precisamos levar em consideração que sua criação não se deu dissociada da política de avaliação do Estado.

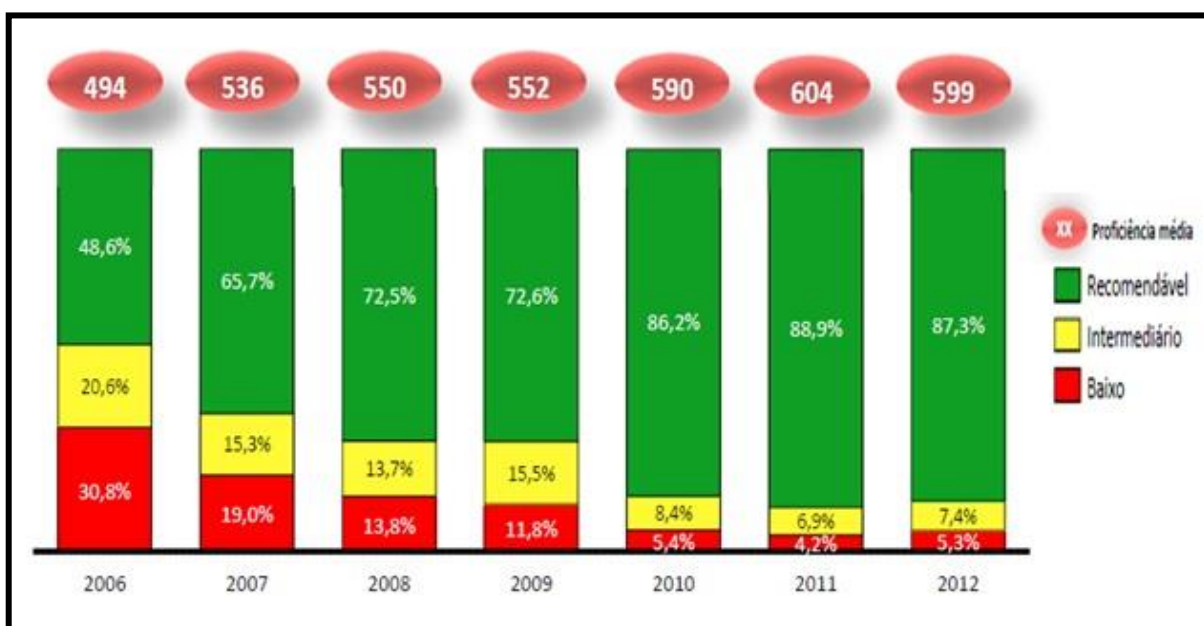
A seção seguinte apresenta, brevemente, o histórico dos resultados do PROALFA no Estado e discute os distintos avanços de duas escolas de uma mesma SRE. A ideia é compreender a trajetória de cada uma dessas escolas nas três últimas edições do PROALFA, de tal maneira que no capítulo 2 seja possível relacionar esses avanços com a forma que cada escola se apropria do PIP/ATC e a relação do trabalho desenvolvido nessas escolas com a atuação das equipes Regional e, principalmente, a Central.

¹⁹No capítulo 2 foi discutida cada uma das fases do plano de ações do PIP apresentado na cadeia causal, verificando através das informações fornecidas pelos professores e gestores (questionário e entrevistas) de que forma cada fase conduziu à seguinte, tendo como referencial o trabalho realizado em duas escolas da rede, seus resultados (2010, 2011 e 2012) e metas (2012 e 2013).

1.4 Histórico dos resultados da rede estadual de ensino de Minas Gerais no PROALFA

Os resultados da rede estadual de Minas Gerais no PROALFA, desde sua primeira edição, em 2006, vêm melhorando consideravelmente. De 2006 a 2012, o percentual de alunos no nível recomendável teve uma variação positiva de 38,7 pontos percentuais e o percentual de alunos no nível baixo de desempenho diminuiu em 25,5 pontos percentuais, conforme apresentado no gráfico 1. Vale, ainda, pontuar o crescimento expressivo da proficiência média do Estado em 105 pontos.

Gráfico 1: Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 3º ano – PROALFA - 2006 -2012



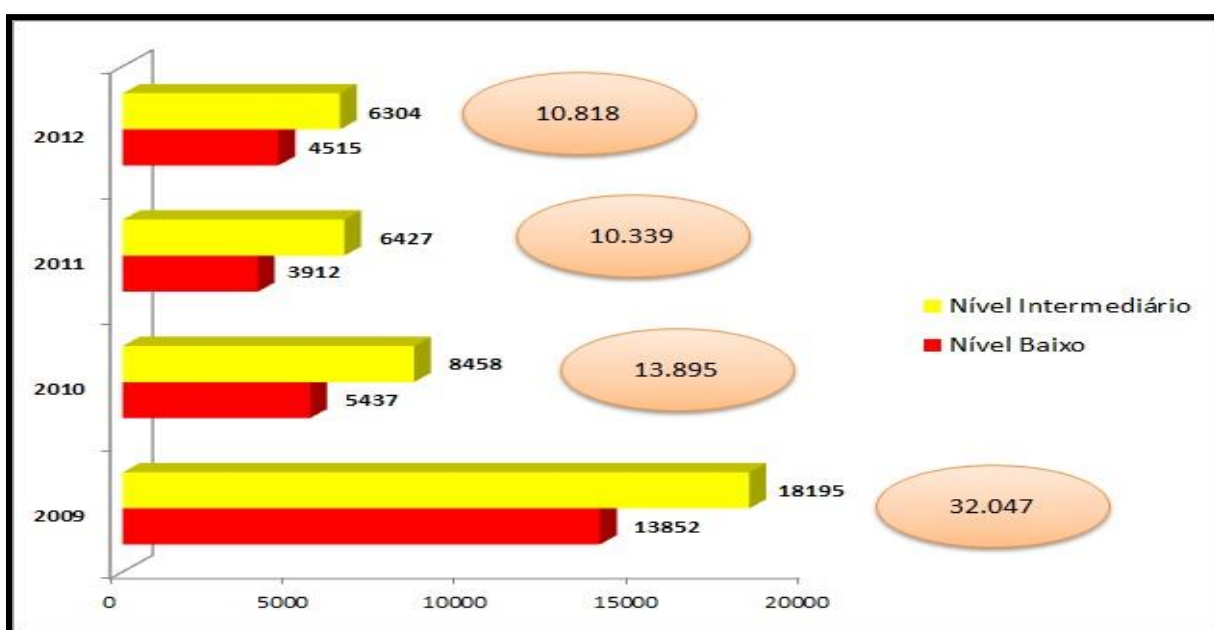
Fonte: Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino – SEE/MG 2013

O último resultado do PROALFA 2012 apresentou uma redução de 1,6 pontos percentuais de alunos com desempenho recomendável em relação ao ano de 2011. Essa queda fez com que o percentual total de alunos no nível recomendável (87,3%) ficasse inferior ao de 2011, mas superior a 2010, mantendo assim, uma tendência de crescimento.

A proficiência média da rede estadual de ensino, em 2012, teve uma queda de 5,3 pontos percentuais, comparado ao resultado de 2011. Esse indicador também apontou uma média superior a 2010 – 8,8 pontos percentuais. Assim, do ponto de vista estatístico, a queda no resultado do Estado, em 2012, comparado ao resultado de 2011 demonstra uma estabilidade, quando comparado ao resultado de 2010.

Contudo, evidencia-se que o maior objetivo do programa PIP/ATC: “Alfabetizar **todas** as crianças até os 8 anos de idade” ainda não é uma realidade. Fazendo um recorte dos dados do PROALFA nos últimos quatro anos, encontramos, ainda, mais de dez mil crianças de 8 anos de idade com desempenho insatisfatório em relação à aquisição de habilidades relacionadas à alfabetização/letramento. Então, embora o PIP/ATC tenha contribuído, notoriamente, com o crescente número de crianças alfabetizadas na idade certa, muitas ainda não têm tido esse direito assegurado, conforme dados apresentados no gráfico 2.

Gráfico 2: Número de crianças abaixo do nível recomendável 2009-2012



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da SEE/MG.

Desse modo, esse trabalho visa mostrar a importância de verificar os efeitos produzidos nos padrões de acesso desta política nas escolas estaduais mineiras, analisando as dinâmicas de implementação realizadas pela cadeia de atores nela envolvidos (SEE/SRE/Escolas).

Acreditamos que ao verificar como os agentes implementadores combinam na prática, os processos de implementação do PIP/ATC, encontraremos respostas para as diferenças de desempenho entre escolas e o porquê de algumas escolas ainda não conseguirem garantir a aprendizagem equitativa e de qualidade a todos os alunos que nela estão. A seção seguinte descreve a SRE e as escolas, focos desta pesquisa.

1.4.1 Implementação: O caso de Pesquisa

A SRE escolhida para esse trabalho foi denominada como SRE “X”, é de porte I²⁰ e está situada na região central do Estado. Em 2012, essa SRE abrangeu 8,5% do total de alunos matriculados no 3º ano do E.F. da rede estadual de Minas Gerais (tabela 4). É, por assim dizer, uma das SREs com grande expressividade, cujos resultados impactam fortemente no resultado geral do Estado.

Tabela 4: Participação no PROALFA - Rede Estadual do Estado e da SRE “X”

Ano de Ensino	Edição	Alunos Previstos		Alunos Avaliados		% de Participação	
		Rede Estadual de MG	Rede Estadual da SRE “X”	Rede Estadual de MG	Rede Estadual da SRE “X”	Rede Estadual de MG	Rede Estadual da SRE “X”
3º Ano EF	2009	128.892	12.147	117.391	10.748	91,1%	88,5%
	2010	111.354	9.600	100.702	8.893	90,4%	92,6%
	2011	98.878	8.568	93.158	8.003	94,2%	93,4%
	2012	92.834	7.888	85.194	7.163	91,8%	90,8%

Fonte: Planilha do histórico de resultados do PROALFA 2006-2012 – SEE/MG

A tabela 4 mostra ainda que, nas quatro últimas edições do PROALFA, a média de participação, tanto da rede estadual do Estado quanto da SRE “X”, foi acima de 90%. Em 2012, o número de alunos avaliados na SRE “X” em relação a 2010 foi bem menor, uma diferença de 1.730 crianças, algo em torno de, aproximadamente, 70 turmas a menos que em 2010. É importante dar destaque ao quantitativo de alunos avaliados, visto que é tendência da rede estadual de ensino, conforme aferido na tabela 4, diminuir a cada ano o número de alunos nos anos iniciais do E. F., destinando-os à rede municipal (municipalização)²¹.

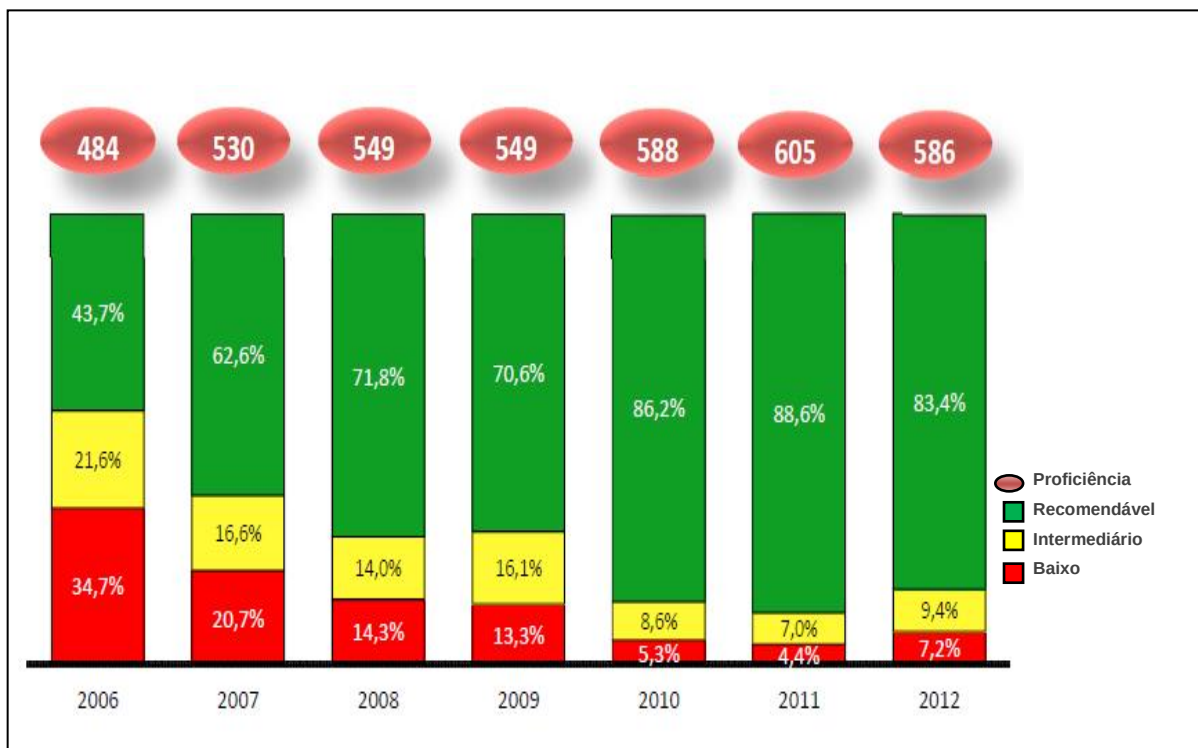
A SRE “X” é responsável por 123 (cento e vinte e três) escolas estaduais que oferecem o ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do E.F.. Trata-se de uma regional que, no período compreendido entre 2006 e 2011, apresentou uma crescente melhora nos resultados do PROALFA. Contudo, em 2012 a SRE “X”, assim como a rede estadual do Estado, também teve uma queda em relação ao resultado de 2011. Porém, a queda da SRE “X” é

²⁰Superintendências Regionais de Ensino de Porte I, até o limite de sete unidades são aquelas que possuem uma Diretoria Administrativa e Financeira; uma Diretoria Educacional (Área A); uma Diretoria Educacional (Área B); e uma Diretoria de Pessoal. As Superintendências Regionais de Ensino de Porte II, até o limite de quarenta e oito unidades são aquelas que possuem uma Diretoria Administrativa e Financeira; uma Diretoria Educacional; e uma Diretoria de Pessoal. Decreto 45536 de 27/01/2011.

²¹O processo de municipalização do ensino fundamental se constituiu de transferências tanto de novas matrículas quanto de matrículas existentes das escolas estaduais para as escolas municipais (LEME, PAREDES e SOUZA, s/d, p.4).

estatisticamente considerável, uma vez que, o desempenho de 2012 foi inferior ao de 2010 (menor proficiência, menor % de alunos no recomendável e maior % de alunos nos padrões baixo e intermediário), conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3: Histórico dos resultados do PROALFA da SRE “X” – 2006-2012



Fonte: Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino – SEE/MG 2013

Assim, constata-se que a diminuição do número de alunos avaliados na rede estadual da SRE “X” está inversamente proporcional à melhoria dos resultados da alfabetização, ou seja, diminuiu o número de alunos na rede e aumentou o percentual de alunos não alfabetizados na idade certa.

Outra informação que merece destaque é que a queda nos resultados da SRE “X”, em 2012, fez com que 51(41,5%) das 123 escolas estaduais jurisdicionadas a essa SRE adquirissem o perfil de escola “estratégica”, em 2013, por terem 10 ou mais alunos abaixo do padrão recomendado, um aumento de 17 escolas em relação ao número de escolas estratégicas em 2012.

Como já dito anteriormente, o apoio pedagógico da ER às escolas estratégicas devem acontecer semanalmente e nas demais escolas quinzenalmente e, ainda, que a visitas às escolas realizadas pela EC devem ocorrer, prioritariamente, nas estratégicas. Sendo, então, as escolas estratégicas foco dos trabalhos das Equipes Central e Regionais questiona-se: Por que

algumas escolas permanecem anos seguidos nessa condição e outras, embora já tenham sido estratégicas, nos dois últimos anos tem conseguido assegurar uma aprendizagem mais equitativa, com praticamente todos os alunos no padrão recomendável?

Retomamos, aqui, a questão norteadora desse trabalho cujo objetivo é verificar de que forma as dinâmicas de interação realizadas pelos atores componentes da Equipe Central e Regional contribuem para a melhoria do desempenho das escolas no PROALFA.

Para conhecermos como de fato as ações desempenhadas pelas Equipes Central/Regional têm influência no trabalho realizado pelas escolas e, conseqüentemente, na melhoria ou não dos resultados alcançados pelos alunos no PROALFA, selecionamos duas escolas da SRE “X” que nos últimos três anos (2010/2011/2012) estiveram pelo menos por 01 (um) ano na condição de escola estratégica. O recorte dos últimos três anos deve-se ao fato de que desde 2010, o critério de escolas estratégicas permanece o mesmo (10 ou mais alunos abaixo do padrão recomendável) ao passo que em anos anteriores o critério era diferente, como dito anteriormente. Para tanto, a escola “A” foi estratégica nos três últimos anos e a Escola “B” foi estratégica em 2010, mas melhorou seus resultados em 2011 e manteve um bom padrão de desempenho em 2012.

A seguir detalharemos o perfil destas escolas, fazendo uma análise reflexiva e pedagógica dos três últimos resultados no PROALFA.

1.4.2 A relação PIP/ATC e PROALFA nas escolas “A” e “B”

O critério de seleção dessas escolas considera também que ambas oferecem apenas os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, estão localizadas em bairros distintos com características sociais semelhantes (como veremos adiante) e possuem, basicamente, os mesmos recursos materiais, à exceção de que na escola “A”, há ainda, uma sala para atendimento educacional especializado destinado a alunos com necessidades educativas especiais (quadro 5).

Quadro 5: Infraestrutura das Escolas “A” e “B”

Escola A	Escola B
• Laboratório de informática • Acesso à Internet • Internet Banda Larga • Biblioteca • Cozinha • Televisão/DVD • Computadores • Impressoras • Quadra de esporte coberta • Sala de diretoria • Sala de professores • Sanitário dentro do prédio • Sala para atendimento educacional especializado	• Laboratório de informática • Acesso à Internet • Internet Banda Larga • Biblioteca • Cozinha • Televisão/DVD • Computadores • Impressoras • Quadra de esporte coberta • Sala de diretoria • Sala de professores • Sanitário dentro do prédio

Fonte: Censo 2011.

A escola “A” tem 22 turmas a mais que a escola B, assim como o dobro do número de funcionários. Ambas funcionam em dois turnos e oferecem o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI da SEE/MG.

A escola “A” também participa do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa²² com oferta de cursos a comunidade escolar aos finais de semana e, participa também, de vários outros projetos sociais em parceria com empresas privadas. As duas escolas participam do projeto “Ler é viver” do Instituto Gil Nogueira, cujo objetivo é estimular as crianças à prática diária de leitura. O quadro 6 apresenta o número de turmas, alunos e funcionários das escolas “A” e “B”.

Quadro 6: Número de turmas, alunos e funcionários das escolas “A” e “B”

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLA “A”		ESCOLA “B”	
	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
1º ANO	10	200	05	124
2º ANO	05	100	02	50
3º ANO	06	120	03	80
4º ANO	09	180	03	70
5º ANO	08	160	03	76
TOTAL	38	760	16	400
	100 funcionários		50 funcionários	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelas escolas pesquisadas.

²²O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa tem por finalidade tornar as escolas públicas melhor preparadas, para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis, para que se efetive o processo educativo (SEE, 2003, p.8).

Outra informação importante para nossa análise diz respeito em como essas escolas se comportam em relação às médias de Índice Socioeconômico - ISE e de desempenho no PROALFA no Estado (tabelas 5 e 6). Quanto ao ISE, recorreremos ao resultado de 2010 que, por ora, é o último resultado disponibilizado pelo SIMAVE:

Esses resultados levam em conta aqueles fatores que, embora não sejam intrínsecos à escola influenciam no desempenho dos alunos. Para o PROEB 2010, os fatores extraescolares avaliados foram o índice socioeconômico, a raça e o sexo (SIMAVE/PROEB, 2010, p.1).

Os fatores que podem influenciar o desempenho escolar são inúmeros e, embora esse trabalho focalize os fatores internos à escola, – a influência de um programa educacional no trabalho pedagógico das escolas – buscamos com o ISE mostrar porque optamos por isolar os fatores extraescolares das escolas pesquisadas, uma vez que apresentam basicamente o mesmo índice, conforme exposto a seguir.

Tabela 5: Fatores extraescolares do Estado e das escolas A e B

	Índice Socioeconômico (escala de 0 a 10)	Raça		Sexo	
		Brancos	Não Brancos	Meninas	Meninos
Estado	5,8	33,2%	66,8%	52,7%	47,3%
Escola A	8,4	33,6%	66,4%	45,6%	54,4%
Escola B	8,2	29,6%	70,4%	41,9%	58,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos boletins contextuais de 2010 das escolas A e B.

Tabela 6: Desempenho no PROALFA das escolas A e B no período de 2010-2012

ESCOLAS	RESULTADO 2010				RESULTADO 2011				RESULTADO 2012			
	PROFICIÊNCIA MÉDIA	BAIXO DESEMPENHO	DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	BAIXO DESEMPENHO	DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	BAIXO DESEMPENHO	DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO
A	550	8,5%	14,3%	77,1%	554	6,0%	15,6%	78,4%	565	8,1%	8,1%	83,8%
		19 alunos	32 alunos	172 alunos		12 alunos	31 alunos	153 alunos		16 alunos	16 alunos	168 alunos
B	573	7,1%	7,1%	85,7%	599	2,3%	4,7%	93,0%	676	0,0%	1,4%	98,6%
		6 alunos	6 alunos	72 alunos		2 alunos	4 alunos	70 alunos		0 alunos	1 aluno	75 alunos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Caderno de Análise dos Resultados do PROALFA/2012 – SEE/MG.

Como podemos ver o ISE médio de 2010 das escolas A e B são superiores ao do Estado. Valores acima de 5,8 indicam melhores condições socioeconômicas, enquanto valores abaixo disso indicam piores condições em relação à média do Estado. Assim, podemos constatar que as duas escolas têm um bom ISE médio, embora não seja foco desse trabalho trazer a discussão de fatores extraescolares que impactam no desempenho dos alunos.

Como podemos ver na tabela 6, as escolas A e B estiveram na condição de escolas estratégicas em 2010 por terem tido mais de 10 alunos abaixo do padrão recomendável de desempenho, distanciando-se uma da outra em 23 pontos de proficiência. A escola A ficou 38 pontos negativos em relação à média do Estado e a escola B, 15 pontos negativos comparados à média do Estado.

Em 2011, vimos que as escolas A e B cresceram em relação ao resultado alcançado no PROALFA de 2010, respectivamente, 4 e 26 pontos na proficiência média. Nesse ano, a escola A permaneceu na condição de escola estratégica e a escola B deixou tal condição. Ambas as escolas permaneceram com suas respectivas médias de desempenho abaixo da média do Estado que, em 2011 obteve seu melhor resultado: 605 pontos. Nota-se, no entanto, que a escola A distanciou-se do resultado da rede estadual em 51 pontos, 31 pontos a mais que 2010 e a escola B estreitou essa distância em 6 pontos, praticamente metade da diferença de 2010.

A escola B, embora, não tenha alcançado o desempenho médio do Estado, apresentou uma melhora expressiva em relação à escola A. Se trabalharmos hipoteticamente, com o ISE médio alcançado por essas escolas em 2010 no ano de 2011, veremos que possivelmente as duas escolas, conforme desempenho de 2011, repensaram os fatores intraescolares que as impediam de alcançar melhores resultados, ou seja, houve uma necessidade de rever o plano de intervenção pedagógica elaborado pelas escolas.

No ano de 2012, a escola “A” teve 200 alunos avaliados no PROALFA, o correspondente a 89,3% do esperado e, a escola “B” teve 76 alunos avaliados, o correspondente a 95% do total esperado. As duas escolas continuaram crescendo, em 2012 a escola A aumentou 11 pontos na proficiência média, mais que o dobro em relação ao ano anterior e a escola B cresceu 77 pontos, ou seja, um crescimento significativo uma vez que quando posicionamos esses resultados na escala de proficiência em leitura, vemos esse crescimento retratar uma expressiva e perceptível melhora pedagógica da escola (figura 7).

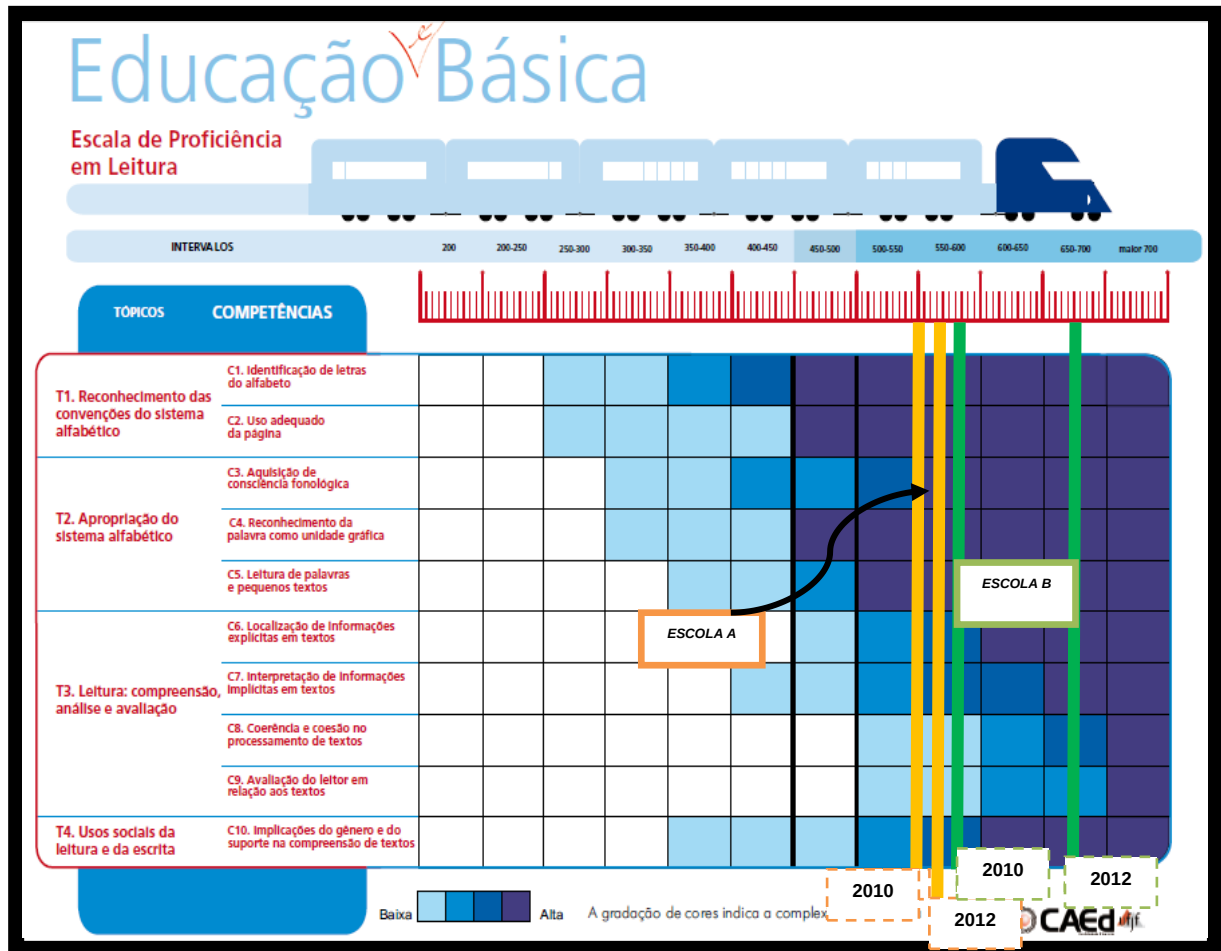


Figura 7: Escala de Proficiência em Leitura do PROALFA: Os Desempenhos das Escolas A e B – 2010 a 2012

Fonte: Boletim SIMAVE/PROALFA, 2010.

Pretendemos mostrar através da figura 7 que não negamos o crescimento das duas escolas nas três últimas edições do PROALFA, porém questionamos a disparidade de desempenho ocorrida nesse mesmo período, uma vez que se trata de escolas atendidas por uma mesma regional, situadas em uma mesma cidade. Para tanto, fazemos três importantes observações:

- A escola A melhorou seu desempenho dentro de um mesmo intervalo (550 a 600) e, em três anos alcançou menos da metade desse intervalo, ou seja, não chegou a 575 pontos. Apresenta, portanto, uma estabilidade no ensino/habilidades de alfabetização que estão sendo oferecidas às crianças, bem como, no desempenho que é alcançado pela maioria delas;

- A escola B, em 2010, já tinha uma proficiência próxima da metade do intervalo de 550 a 600 que foi 573 pontos. Em 2012, alcançou uma média dentro do intervalo de 650 a 700, ou seja, aumentou dois intervalos a mais que a escola A. Os resultados sinalizaram que essa escola procura trabalhar uma diversidade de habilidades na perspectiva de ampliar a competência leitora de seus alunos, ainda, em processo de alfabetização;
- A escola B, pelo expressivo crescimento que teve ao longo das três últimas edições do PROALFA, dá fortes indícios de que houve uma melhora qualitativa e equitativa, visto que no resultado de 2012 não foi contabilizado nenhum aluno no padrão baixo, apenas 1 aluno no padrão intermediário, o que pedagogicamente indica um aluno alfabético,²³ e todos os demais alunos no padrão recomendável, ou seja, apresentaram desempenho de alunos alfabetizados²⁴.

A seguir, a tabela 7 mostra como essas duas escolas se comportaram em relação à meta acordada²⁵ para 2012 (verde=meta atingida e vermelho=meta não atingida) e, ainda, a meta esperada para essas escolas em 2013.

²³As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos (Cruz e Albuquerque, 2012).

²⁴As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros (Cruz e Albuquerque, 2012).

²⁵As metas projetadas para 2011, 2012 e 2013 tiveram como base o resultado alcançado pelas escolas no ano de 2010. Assim, se em 2010 a escola “A” obteve proficiência média de 550, a projeção foi de um crescimento de 24 pontos ao ano, ou seja, as metas projetadas foram: 2011 (574), 2012 (598) e 2013 (624) e escola “B” que em 2010 obteve proficiência média igual a 573, a projeção foi de um crescimento de 20 pontos ao ano com as seguintes metas projetadas: 2011 (594), 2012 (614) e 2013 (634).

Tabela 7: Resultado e metas das duas escolas da SRE “X” – 2012/2013

ESCOLAS	RESULTADO 2012			META 2012			META 2013					
	PROFICIÊNCIA MÉDIA	% DE ALUNOS			PROFICIÊNCIA MÉDIA	% DE ALUNOS			PROFICIÊNCIA MÉDIA	% DE ALUNOS		
		BAIXO DESEMPENHO	DESEMPNHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO		BAIXO DESEMPENHO	DESEMPNHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO		BAIXO DESEMPENHO	DESEMPNHO INTERMEDIÁRIO	DESEMPENHO RECOMENDADO
A	565	8,1	8,1	83,8	598	4,9	9,6	85,5	624	3,0	7,3	89,7
B	676	0,0	1,4	98,6	614	3,8	4,5	91,7	634	2,1	3,1	94,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Caderno de Análise dos Resultados do PROALFA/2012 – SEE/MG.

Vale ressaltar que a meta é entendida como uma progressão gradativa de melhoria para escola, sendo apenas entendida como um referencial de crescimento, pois entende-se que a escola trabalha para além das metas, principalmente, quando põe em prática seu Plano de Intervenção Pedagógica na perspectiva de garantir que todos tenham as mesmas oportunidades dentro da escola.

Analisando as metas de 2012 e 2013 das duas escolas, observou-se que a escola B já alcançou um resultado superior a meta de 2013, portanto, tem o desafio de manter a qualidade do ensino ofertado e garantir uma intervenção eficiente àqueles que precisarem, de modo que essa qualidade continue acompanhada da equidade.

Já o alcance da meta pela escola A, para o ano de 2013, indicaria uma possível melhora no ensino, uma vez que, para atingir 624 pontos de proficiência média a escola precisará garantir que os alunos desenvolvam habilidades de alfabetização de maior grau de complexidade, àquelas relacionadas às competências 6, 7, 8, 9 e 10 da escala de proficiência em leitura do PROALFA, sem perder de vista todo o currículo da alfabetização²⁶.

Diante das diferenças de desempenho apontadas entre as escolas A e B, no capítulo 2 investigaremos como se dá o processo de diálogo entre a Equipe Central e Regional e de que forma essa relação reflete no desempenho das escolas.

²⁶Idem p.17, nota 7.

2. VISÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DA EQUIPE CENTRAL DO PIP/ATC

O processo de formulação de políticas não é finalizado no estágio da elaboração/desenho – Política pública é feita quando as alternativas para solução do problema, estruturadas no desenho do programa, são postas em prática. Para tanto, a etapa denominada “implementação” constitui-se o estágio em que a política ganha forma, pois é nessa etapa que ela é administrada e que os resultados finais pretendidos com a política ganha foco.

A discussão a respeito de implementação de políticas públicas pode ser analisada sob a ótica de dois modelos: *top-down* “de cima para baixo” e *bottom-up* “de baixo para cima” de maneira a buscar entendimento sobre a forma com que os atores “percebem” a realidade, bem como as diversas instâncias interagem umas com as outras para alcance de seus objetivos.

Najberg e Babosa (2006, p.38-39) no que se refere ao modelo *top-down*, destacam que a implementação é entendida como um jogo de uma só rodada, onde a ação governamental, expressa em programas de intervenção, é posta em prática de cima para baixo. D’ascenzi e Lima (2011) citando Matland (2010) complementam os primeiros autores com uma definição que marca esse modelo: viés organizacional em detrimento dos atores-chave. Sobre o modelo *bottom-up*, Souza (2003) mostra que é justamente o contrário do modelo *top-down*, a análise da política concentra-se na ação dos agentes implementadores.

Nesta linha de discussão percebe-se que o PIP/ATC tem traços importantes dos dois modelos. O primeiro pelo caráter formal – planejamento e normas estruturantes do processo de implementação do programa, ou seja, *a formação das equipes* (Central e Regional), *o campo de atuação das equipes* (SRE e escolas), *o foco do trabalho*: professores e alunos e o *objetivo central*: alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Tudo isso foi pensado de cima para baixo, a partir de um determinado diagnóstico (resultados PROALFA 2006) que apontava para a necessidade do governo de Minas Gerais organizar uma estratégia que tivesse como produto final a solução do problema: alfabetização das crianças na idade certa.

O segundo modelo, tem um olhar direcionado para o programa em ação: de baixo para cima, ou seja, apresenta uma perspectiva inversa ao modelo *top-down*, ao dar foco a atuação dos agentes implementadores, direcionando a análise para a natureza do problema que a política pública busca responder (Souza, 2003, p.17). D’ascenzi e Lima (2012), citando O’Brien e Li (1999), destaca que no modelo *bottom-up* é dado uma ênfase na

discrecionalidade dos implementadores, já que os mesmos detêm o conhecimento das situações locais e podem adaptar a proposta do programa a elas. Pelo exposto, uma reflexão importante sobre os dois modelos a partir da política educacional de Minas Gerais – PIP é que em relação aos modelos apresentados:

[...] não são mutuamente exclusivas, uma vez que ambas fornecem informações úteis sobre o processo de implementação. Em alguns casos uma abordagem pode ser mais importante que a outra, e em outros casos ambas são igualmente relevantes, embora em diferentes fases do complexo e dinâmico processo de implementação (CARVALHO, BARBOSA e SOARES, 2010, p.12).

A relação desses dois modelos pode ser mais bem entendida a partir da Teoria de Mudança do Programa (TMP) que, como já explicado, é o resultado dos princípios que norteiam o programa, apresentado no capítulo 1 (p.42), cuja ênfase está nas **respostas esperadas** das pessoas às atividades do programa, a fase da implementação, centrada na **realização** dos serviços do programa (Weiss, 1998, p.59). Ressalta-se, portanto, que a TMP é a combinação da Teoria do Programa com a Teoria da Implementação. Assim a TMP busca compreender como os mecanismos de mudança e as atividades do programa se articulam, formando assim uma sequência causal (figura 8, p.59). Para tanto, enfatizamos que se na análise dessa sequência causal, verificarmos que as etapas ocorrem como esperado, concluímos que o mesmo funcionou de modo a atingir os resultados esperados, mas, se a análise revelar que a implementação do programa se desvia em alguma medida de seus objetivos, a avaliação com base na TMP permite identificar em que etapa o programa se desvia do planejado.

Nesse sentido, a figura 8 mostra que para avaliar a eficácia, eficiência ou efetividade de um determinado programa é preciso levar em consideração seus objetivos e as estratégias de implementação definidas pelos formuladores da política para alcançá-lo (ARRETCHE, 2001). Cabe ressaltar que quando se pensa nessas questões (objetivo e metodologia) para análise de um programa, não se ignora a possibilidade das estratégias não responderem exatamente ao resultado esperado, ou seja, àquele previsto no desenho da política.

De qualquer forma, a figura 8 mostra exatamente como no campo da implementação pode-se perceber a relação da atuação da Equipe Central com os resultados alcançados pelas escolas.

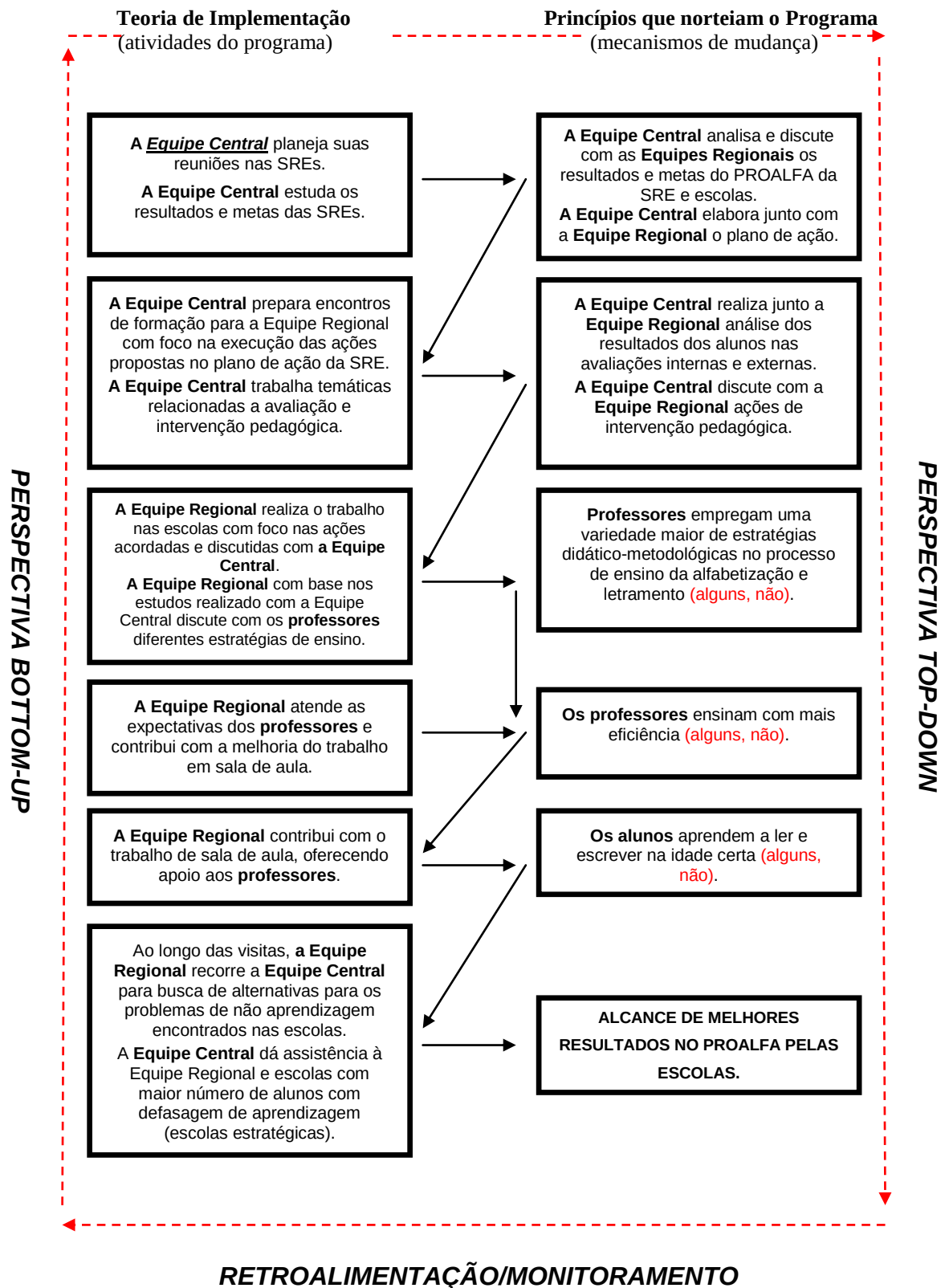


Figura 8: Teorias de Mudança: Teoria da Implementação dos Princípios que norteiam o Programa: Atuação da Equipe Central no Programa de Intervenção Pedagógica – ATC

Fonte: Elaboração própria a partir do livro “AVALIAÇÃO” de Carol Weiss, p.61.

Na figura 8, a coluna dos princípios que norteiam o programa apresenta uma cadeia de ações que mostra a relação da atuação da Equipe Central com o alcance de melhores resultados no PROALFA pelas escolas. Essa perspectiva, que leva em conta as ações em detrimento da atuação dos agentes, é o modelo *top-down*, cujo foco é destacar que, se as coisas ocorrerem conforme o esperado, o programa funciona da forma desejável para alcance de resultados cada vez mais expressivos pelas escolas.

Contudo, percebe-se que em determinadas etapas o resultado esperado pode não ocorrer igual em todas as escolas, por exemplo: alguns professores não aperfeiçoam suas práticas e nem todos os alunos aprendem a ler e escrever na idade certa. Essas questões são percebidas no trabalho de monitoramento/acompanhamento das Equipes Central e Regional às escolas. Quando essas situações ocorrem é preciso um realinhamento das ações para alcance dos resultados almejados. Esse realinhamento é basicamente a contramão do modelo *top-down*, pois propõe considerar as peculiaridades locais para proposição de ações que efetivamente vão contribuir com a realidade de cada escola.

Sob esse contexto, há que se considerarem algumas questões que não se resumem em trabalhar com professores resistentes às estratégias diferenciadas de ensino e alunos com dificuldades de aprendizagem, mesmo porque, essas situações são os grandes ‘nós’ do trabalho das Equipes Central e Regional e que, precisam sim, ser discutidas, mas, tão importante quanto discuti-las, é torná-las objeto de estudo, para que novas estratégias possam ser articuladas de forma a responder, satisfatoriamente, a essas e outras questões.

É nesse sentido que este estudo mostra a necessidade de uma formação continuada dessas equipes que ultrapasse o limite de apenas discutir nas reuniões mensais os problemas encontrados, mas que esses problemas sejam focos de estudos para ampliação da competência gestora das Equipes nas áreas pedagógica, administrativa e relacional. Quando há um retorno destas questões à Secretaria de Educação nas pessoas da Equipe Central, a etapa da implementação se apresenta *num continuum* elaboração – implementação e provoca efeitos de baixo para cima conforme aponta Najberg e Barbosa (2006) citando Barret-Fundge; Ham-hil apud Subirats (1994). Os autores ressaltam ainda, que:

A abordagem *bottom-up* facilita a perspectiva da formulação, da implementação e da avaliação de políticas públicas como fases interdependentes, como na verdade, o são. Ela parte dos atores sociais – públicos e privados – envolvidos na implementação dos programas e examina os seus objetivos pessoais e institucionais, suas estratégias e sua rede de contatos. Estudos orientados por essa abordagem mostram que o sucesso ou o fracasso de um programa depende normalmente do **comprometimento e das habilidades dos atores que estão diretamente envolvidos na implementação dos programas** (NAJBERG e BARBOSA, 2006, p. 41, grifo nosso).

Assim, o esquema apresentado nos princípios que regem o programa, além de ressaltar a presença dos dois modelos de implementação presentes no programa PIP/ATC fornece duas vantagens apontadas por Weiss (1998): indicações da eficiência do programa e ajuda a explicar como e porque os efeitos ocorreram.

Dessa forma, onde os efeitos esperados não favoreceram todos os envolvidos, torna-se alvo da pesquisa para identificação dos pontos a serem revistos/repensados pelo programa para que ele atinja seus objetivos em todas as escolas do Estado. É com base nessas situações que se discute na seção seguinte, três das dimensões da gestão escolar proposta por Lück (2009) que estão intrínsecas às ações desempenhadas pela Equipe Central.

2.1 As três dimensões do trabalho da Equipe Central do PIP/ATC: Pedagógica, Administrativa e Relacional

O papel da Equipe Central do PIP/ATC, assim como da Equipe Regional citadas no capítulo 1, foram definidas pela Equipe Gestora do programa. A delimitação do papel da Equipe Central visa assegurar o desenvolvimento de ações necessárias à funcionalidade e eficácia do PIP/ATC. Essas ações podem ser categorizadas em três das sete dimensões da gestão escolar propostas por Lück (2009), a saber: dimensão pedagógica, voltada para a promoção da aprendizagem dos alunos e formação dos agentes implementadores da política; dimensão administrativa, voltada à gestão de serviços e recursos financeiros e; dimensão relacional, também chamada de “gestão de pessoas” cujo foco centra-se nas pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada (p. 81-114).

Compreender o que são essas dimensões torna-se essencialmente importante para a associação que aqui se busca estabelecer entre elas e o papel a ser desempenhado pela Equipe Central. Para tanto, respaldando nas concepções de Lück (2009) para uma clara definição destas três dimensões:

- **Dimensão Pedagógica:** Parte do princípio de que a formação dos agentes do programa (Equipes Central e Regional, gestores, especialistas, professores) é o ponto principal para efetiva melhora do processo ensino-aprendizagem. Esta dimensão refere-se ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e

intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais (Lück, 2009, p.95).

- **Dimensão Administrativa:** Consiste na gestão e utilização dos materiais disponibilizados pela SEE; no acompanhamento sistemático (mensal) do número de visitas realizadas pela Equipe Regional às escolas; no acompanhamento dos relatórios das visitas realizadas às escolas, especialmente as estratégicas, pela Equipe Regional; no acompanhamento da execução do cronograma de atividades e capacitações que as SREs devem realizar no decorrer do ano, conforme orientações da SIF/SEE. Nesse sentido, Lück (2009) define essa dimensão como sendo dinâmica e pedagógica. Para a autora os “recursos não valem por si mesmos, mas pelo uso que dele se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional” (LÜCK, 2009, p.107).
- **Dimensão Relacional:** Vale-se do pressuposto de que todo o trabalho é realizado por pessoas que precisam, constantemente, serem motivadas e inseridas no grupo como pessoas importantes que são, tendo vez e voz. É preciso fazer com que as pessoas se sintam ‘equipe’ e que colaborem umas com as outras, numa perspectiva de parceria, principalmente, entre os atores de instâncias diferentes.

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso é porque são as pessoas que fazem a diferença, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LÜCK, 2009, p.82).

O trabalho realizado pela Equipe Central tem como frente a gestão pedagógica: aprendizagem dos alunos, o que não exclui a realização de ações de cunho administrativo e relacional que tem influência direta no bom trabalho de sala de aula. Lück (2009, p.95) ressalta a centralidade da gestão pedagógica:

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...]. **Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem**, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. [...].

Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa (LÜCK, 2009, p.95, grifo nosso).

A figura 9 ilustra a centralidade da dimensão pedagógica no Programa de Intervenção Pedagógica – ATC, cujo objetivo fim é a transformação da sala de aula, por meio de um ensino eficaz e de uma aprendizagem adequada aos alunos do ciclo da alfabetização.

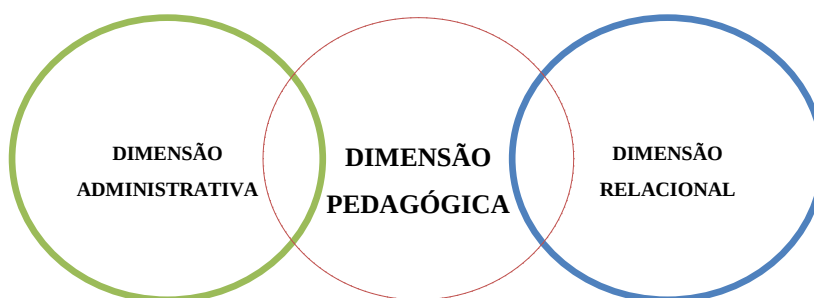


Figura9: Dimensões do PIP/ATC, com foco na Dimensão Pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

Pelo exposto, veremos a seguir que intrínsecos a cada ação a ser desempenhada pela Equipe Central perpassam essas três dimensões que precisam ser compreendidas em sua totalidade para que o trabalho não seja superficial.

2.1.1 A centralidade da dimensão pedagógica nas ações desempenhadas pela Equipe Central

São doze as ações²⁷ que delimitam o papel da Equipe Central, as quais serão discutidas numa perspectiva de destacar as competências que subsidiam as três dimensões supracitadas. A intenção é ressaltar que embora todas as ações tenham um caráter pedagógico, as demais dimensões não podem ser ignoradas, uma vez que são sustentadoras da dimensão pedagógica. A análise é feita a partir de uma transposição daquilo que Lück (2009) aponta sobre as atribuições do Diretor escolar dentro de cada uma das dimensões mencionadas, para o que é correlato ao trabalho desenvolvido pela Equipe Central. Seguem as ações relacionadas ao papel da Equipe Central no quadro 7.

²⁷As referidas ações constam no documento titulado “A Equipe Central e o trabalho realizado junto às SREs e escolas em 2011” apresentado à Equipe Central pela Equipe Gestora do programa. Slides 3-4.

Quadro 7: O papel da Equipe Central

São doze as ações da Equipe Central:	
01	Estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às SREs e Escolas, dentro do cronograma de viagens definido em articulação com a Diretora DIRE da SRE.
02	Participar de reuniões com a coordenação do Polo e com a liderança do Programa para planejamento, estudos e partilha de conhecimentos e experiências exitosas.
03	Realizar encontros e reuniões mensais com a Equipe Regional para analisar a organização das equipes, orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos de implementação do PIP e demais Projetos da SIF/SEE nas escolas, apresentar gráficos e tabelas com resultados das avaliações externas, dentre outros temas.
04	Realizar em conjunto com a Equipe Regional, reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico.
05	Realizar visitas às escolas, em conjunto com a equipe da SRE, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do Ciclo da Alfabetização.
06	Orientar e apresentar sugestões às SREs e Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas.
07	Elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação da Equipe Regional, Especialistas e Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil.
08	Atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SIF.
09	Produzir material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem das escolas a partir das demandas da SREs e SEE.
10	Elaborar relatórios sobre o trabalho realizado junto às SREs e Escolas.
11	Zelar pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos.
12	Avaliar e autoavaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo.

Fonte: Elaboração própria a partir do documento “A Equipe Central e o trabalho realizado junto as SREs e escolas em 2011”. Slides 3-4.

A primeira ação perpassa pelas três dimensões, a *administrativa* pela questão da organização e planejamento das ações que serão desenvolvidas com a Equipe Regional. Para isso, todo o planejamento precisa ser previamente acordado com a gestão da SRE para alinhamento de um trabalho de parceria SEE/SRE que, efetivamente, corresponda aos anseios e necessidades da Equipe Regional no trabalho junto às escolas. Para tanto, garantir um bom relacionamento com a equipe gestora da SRE é essencialmente importante (*gestão de pessoas*). A dimensão *pedagógica* está calcada na prática de estudo, visto que as ações previstas no planejamento devem ter como foco (objetivo) a aprendizagem dos alunos. Para alcance deste objetivo, a formação da Equipe Regional nas temáticas que permeiam o processo educativo é de fundamental importância e precisam ser asseguradas no planejamento do trabalho SEE/SRE.

A segunda ação, no que se refere à *dimensão pedagógica*, não se pode restringi-la ao compartilhamento das experiências exitosas, visto que o estudo e planejamento, como vimos na primeira ação, são essencialmente importantes para garantia de um trabalho mais efetivo. Na *dimensão relacional* essa ação ganha relevância por propiciar momentos de trocas de

opiniões, ideias e interpretações da Equipe Central, sobre o processo educacional em desenvolvimento nas escolas de todo o Estado.

As ações 03 e 04 se complementam, na *dimensão pedagógica* por apontarem a questão da liderança da Equipe Central na promoção de ações que envolvam as três instâncias Escola/SRE/SEE em momentos de formação continuada: reuniões, estudos e capacitações de temáticas diversificadas. Na *dimensão relacional* (gestão de pessoas) pelo fato desses momentos serem ações nas quais todos aprendem continuamente e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem (Lück, 2009), além de fortalecer a relação Equipe Central/Equipe Regional/Escolas. Na *dimensão administrativa*, esses momentos propiciam às três instâncias discutirem a utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola, para a realização do trabalho pedagógico (Lück, 2009).

Já as ações 05 e 06, na *dimensão pedagógica*, têm atenção voltada ao currículo da alfabetização e ao desempenho apresentado pelos alunos nas avaliações internas e externas, visto que constituem temáticas norteadoras do trabalho de visita às escolas. Os momentos de visitas às escolas realizados em parceria Equipe Central/Equipe Regional são momentos de formação em serviço que permitem as duas equipes discutir a situação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e proporem ações que garantam a esses alunos seus direitos de aprendizagem a partir de estratégias diferenciadas de ensino. A *dimensão relacional* (gestão de pessoas) consiste em justamente articular/motivar os atores da escola (direção, especialistas, professores) no compromisso e responsabilidade da execução das propostas apresentadas à escola para promoção da aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, é necessário mobilizar talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional (Lück, 2009). A *dimensão administrativa* ocorre por meio de um instrumento de registro (relatórios) que respalda as ações acordadas, com períodos definidos, além de, formalizar o trabalho realizado e viabilizar que qualquer outro analista da Equipe Regional, caso seja necessário, acompanhe e dê prosseguimento às ações acordadas com a escola.

As ações 07, 08 e 09 na *dimensão pedagógica* buscam promover e organizar a utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE e de recursos tecnológicos da informação (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Promovem ainda, a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteadando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009). A *dimensão administrativa* tem foco direcionado à organização dos recursos didáticos, tecnológicos e de infraestrutura

para formação dos agentes (Equipe Regional, gestores, especialistas e professores). Na *dimensão relacional* (gestão de pessoas) focalizam-se as estratégias didáticas, cuja intenção é favorecer trocas de experiências entre os participantes (Equipe Regional, gestores, especialistas e professores), promovem interação e desenvolvimento de competência profissional com foco na melhoria de suas respectivas práticas.

A ação 10 diz respeito à utilização de um relatório, documento de cunho *administrativo*, uma vez que, tem como propósito facilitar o acompanhamento da Equipe Gestora do programa das ações desempenhadas pela Equipe Central. Assumi simultaneamente traços da *dimensão pedagógica* e *relacional*, o primeiro, por viabilizar a estruturação das ações pedagógicas realizadas nas escolas e nas SREs, bem como, as de execução futura e, a segunda, por ser um instrumento que valida a relação de trabalho dos agentes da SEE com as SREs e Escolas. É o que confirma a realização do trabalho, pelo seu caráter formal/técnico/pedagógico.

Por fim, as ações 11 e 12 na *dimensão pedagógica* proporcionam um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados (Lück, 2009). A *dimensão relacional* (gestão de pessoas) está presente pela implícita habilidade de zelar pela boa comunicação entre SRE e SEE, mediante respeito profissional e feedbacks individuais, quando necessário, além da busca de soluções, sempre que possível, no coletivo, acordando e alinhando os trabalhos. A *dimensão administrativa* se deve ao necessário contínuo monitoramento, registrando e avaliando periodicamente o trabalho desenvolvido, traçando metas de melhoria do desempenho pessoal e do trabalho realizado com a Equipe Regional e Escolas.

Conhecidas as ações a serem desempenhadas pela Equipe Central, na próxima seção destacamos os principais pontos da entrevista realizada com quatro ANEs dessa equipe, identificando o perfil ou perfis que se sobressaem nesses profissionais de liderança. Ressalta-se que embora o foco do PIP/ATC esteja na liderança pedagógica e, que por isso, é essencialmente importante que os profissionais tenham esse perfil, traços da liderança administrativa e relacional também foram pontos de análise por considerá-los necessários ao bom desempenho das ações inerentes ao programa.

2.1.2 Equipe Central do PIP/ATC – Perfil(s) de liderança

Para delinear o perfil de liderança da Equipe Central, utilizamos como metodologia entrevista semiestruturada para melhor comparabilidade de diferentes olhares sobre uma mesma questão, além de permitir uma análise mais detalhada do papel desempenhado por essa equipe segundo suas próprias perspectivas. Das 54 pessoas que compõem a Equipe Central do PIP/ATC, selecionamos 4 pessoas, partindo do critério de tempo de exercício no programa, conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8: Apresentação do perfil dos analistas entrevistados

Equipe Central	Formação	Pós-graduação	Tempo de exercício no programa
Analista 1	Pedagogia	Sim	5 meses
Analista 2	Pedagogia	Sim	2 anos e seis meses
Analista 3	Pedagogia	Sim	4 anos
Analista 4	Normal Superior	Sim	6 anos (desde o início do programa)

Fonte: Elaboração própria a partir de informações colhidas durante a entrevista.

A entrevista foi norteada a partir de dois eixos centrais: *Formação Continuada e Atuação Profissional* da Equipe Central, pela intrínseca relação dessas duas vertentes com a proposta do programa, cujo objetivo fim centra-se na escola – prática (ensino nas salas de aula) / formação (capacitação de professores) para ressignificação da prática docente. Contudo, para que ocorra a transformação desejada, na ponta (escolas), uma cadeia de ações e atores que a antecedem, começando pela Equipe Central seguida da Equipe Regional, também precisam vivenciar no âmbito da implementação do programa a dinâmica prática profissional/formação continuada/ressignificação da prática gestora.

No eixo da **formação continuada**, a primeira pergunta feita aos analistas refere-se à oferta, por parte da instituição, de formação em serviço, com temas relacionados à alfabetização/letramento e avaliações internas e externas. O objetivo dessa pergunta é saber em que contextos as temáticas que permeiam o foco do programa – garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas, até os oito anos de idade – são debatidas e estudadas no ambiente de trabalho. Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que recebem formação e, ao serem questionadas da periodicidade com que ocorrem esses momentos, as respostas foram distintas convergindo para um mesmo ponto, que, para eles, “a própria prática profissional constitui-se uma formação em serviço”, conforme detalhado no quadro 9.

Quadro 9: O que pensam os sujeitos da Equipe Central sobre formação continuada

Analista 1	“Praticamente diária, por que o trabalho que a gente faz, é um trabalho que ele requer esse tipo de empenho”.
Analista 2	“De um ano pra cá nós temos mais estudos, momentos de estudos...”.
Analista 3	“[...] não tem como ficar no PIP sem estudos formativos individuais”.
Analista 4	“[...] eu me capacito independente da secretaria oferecer curso”.

Fonte: Elaboração própria a partir da entrevista realizada com 4 ANEs da Equipe Central (Entrevista na íntegra – vide anexo 1).

Observou-se que os ANEs da Equipe Central têm como referência de formação continuada, a busca individual por aprimoramento profissional. Nas respectivas colocações (quadro 9), há indícios de que esses profissionais reconhecem a necessidade e importância do diálogo entre o conhecimento prático e o conhecimentos teórico.

Pelo exposto, formação continuada relatada pelos entrevistados é contrária à defendida por Marques (2009, p.197) que a define como sendo um necessário momento de reflexão conjunta por meio de estudos programados para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas consequentes. Perrenoud, (2002, p.15) complementa essa ideia afirmando que “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes”. Nesse sentido, o que os autores destacam é a relevância de uma prática profissional reflexiva e formadora de sujeitos capazes de ressignificar suas práticas profissionais. É importante que as pessoas saibam expor com clareza os fundamentos/as concepções que norteiam sua prática profissional.

Outra pergunta referente ao eixo da formação continuada refere-se à forma como esses sujeitos percebem a relação dos resultados do PROALFA com as metas de melhoria de desempenho propostas pela SEE e o currículo do ciclo da alfabetização, visto que são temáticas que permeiam as ações dos planos de intervenção elaborados pelas escolas. Na entrevista, observou-se na fala do analista 1 que são temáticas que se cruzam no fazer pedagógico, pois todas convergem para a aprendizagem do aluno. A analista 2 faz um contraponto ao dizer que considera as metas altas e de difícil alcance para as escolas que já têm um bom resultado. A analista 3 acredita que são temáticas indissociáveis e que para a escola alcançar a meta precisa, efetivamente, garantir um ensino dentro dos padrões curriculares da alfabetização. A analista 4 defende que há uma clara relação entre currículo e avaliação, mas que as metas estão desvinculadas da questão pedagógica, justificando que tais

metas são pensadas mais numericamente que em relação aos conhecimentos necessários a serem garantidos a todos os alunos do ciclo da alfabetização.

Percebeu-se, pelo exposto, que não há um consenso entre os analistas se as metas se relacionam ou não com o currículo de alfabetização e a avaliação externa, porém essas visões contrárias confirmam o que foi apresentado no capítulo 1, de que as metas são entendidas como uma progressão gradativa de melhoria das escolas, o que de certo modo confirma o que analista 2 disse ao destacar a dificuldade das escolas de bom desempenho em alcançar as metas propostas pela SEE, quanto mais alto o resultado mais alta será a meta. Assim, se a meta tivesse cunho exclusivamente pedagógico, estariam restritamente relacionadas ao alcance do padrão recomendável por todas as escolas em todos os anos.

Tendo como pressuposto de que a ação deve vir seguida de reflexão e esta de uma nova ação, verifica-se que as respostas foram dadas com base na experiência, fazendo-se necessário ter momentos para que a equipe reflita sobre o real papel desta temática – metas – dentro do programa.

[...] através do desenvolvimento da reflexão poderá se visualizar um processo de reconstrução e resignificação nas práticas educativas, pois o conhecimento surge através da mesma e na prática sustenta-se o conhecimento reflexivo. Para tal, o processo de reflexão não é algo simples, é uma prática que demonstra a capacidade de reconstrução da própria ação (ROSINKSI e OLIVEIRA, 2001, p.4).

Perguntamos também qual(is) gestão(ões) (pedagógica, administrativa, relacional) os entrevistados percebem como frente de seu trabalho e em qual ou quais dessas “gestões” gostariam de receber uma formação/capacitação mais pontual. As respostas, conforme demonstrado no quadro 10 possibilitam algumas inferências, apresentadas a seguir:

Quadro 10: Gestão ou gestões do trabalho da Equipe Central

Analista	Gestão Principal	Gestão(ões) que demanda(m) Aperfeiçoamento(s)
1	Pedagógica	Pedagógica
2	Pedagógica	Pedagógica
3	Relacional	Relacional e Administrativa
4	Pedagógica	Pedagógica

Fonte: Elaboração própria a partir da entrevista realizada com 4 ANEs da Equipe Central (Entrevista na íntegra – vide anexo 1).

O quadro 10 mostra claramente que, de modo geral, os entrevistados expuseram que consideram a dimensão pedagógica a mais importante de seu trabalho e que sentem, respectivamente, necessidade de mais formação nesta área, embora tenhamos lhes dado à possibilidade de escolher mais de uma opção, dentre as gestões administrativa, relacional e

pedagógica. Pode-se inferir, a partir disso, que não há ou há pouco conhecimento pela Equipe Central das ações inerentes ao seu papel no programa em que a gestão administrativa e relacional se fazem presentes e necessárias por serem sustentadoras da gestão pedagógica, como se viu anteriormente.

Outra inferência realizada a partir do quadro 9, diz respeito ao posicionamento da analista 3 que não apontou como frente de seu trabalho a gestão pedagógica, tão pouco a mencionou como uma área que gostaria de receber mais formação. Levando em consideração que a pessoa entrevistada já tem uma caminhada considerável dentro do programa (4 anos) sua resposta, possivelmente, levou em consideração que a gestão pedagógica já está imbricada no seu trabalho e, que uma de suas demandas profissionais, apontava para a articulação do trabalho do analista pedagógico da Equipe Regional com os Inspectores Escolares, previsto na elaboração/desenho do programa (p.37), situações, que para ela, são de cunho administrativo e relacional com reflexos na melhora pedagógica do trabalho da Equipe Regional junto às escolas.

“[...] Relacional e administrativa, porque às vezes a gente percebe um desalinhamento na atuação do analista e inspetor e se nós tivéssemos uma capacitação mais nesta área seriam mais assertivas as decisões de ações pedagógicas” (Entrevista realizada no dia 24.05.2013).

No eixo da **atuação profissional**, foram realizadas perguntas referentes às práticas profissionais exercidas na SRE e nas escolas. Nesse eixo elencamos duas subcategorias relacionadas às atividades desempenhadas por esses atores: a primeira refere-se às temáticas privilegiadas nas reuniões com a Equipe Regional (vide cronograma, p. 31), bem como, se há facilidade ou não na mediação de tais discussões; a segunda refere-se à formação da Equipe Regional no âmbito da escola quando da presença desses dois atores – Analista Central e Analista Regional.

Todos os entrevistados ressaltaram que as reuniões/encontros com a Equipe Regional são pautadas na formação continuada dessa equipe, formação essa, que consideram estritamente pedagógicas. Essa conclusão baseia-se no fato de que quando perguntados sobre quais temáticas desenvolvem com a Equipe Regional as respostas foram as seguintes: avaliações diagnósticas, análise do desempenho dos alunos nas avaliações externas, alfabetização e letramento, estratégias de intervenção pedagógica para alunos que, no 3º ano de escolaridade, ainda não adquiriram a competência leitora e escritora e, para aqueles que ficaram em baixo desempenho no PROALFA do ano anterior (alunos do 4º ano do ciclo complementar). Outro fato que permite essa constatação é o fato do analista 4 destacar que

por vezes não é possível privilegiar a formação continuada da Equipe Regional em função de pautas de cunho mais administrativo, mais técnico, demandados das SEE. Apenas a analista 1 ressaltou que nestes momentos de formação também trabalha temáticas de relacionamento interpessoal, contudo, não fez distinção desta com as temáticas pedagógicas.

Tanto temáticas relacionadas à dimensão relacional quanto administrativa devem ser objeto de formação da Equipe Central junto às regionais. A primeira pela importância de constantemente construir e reconstruir as relações. A respeito da dimensão relacional, Lück (2009) faz uma consideração importante:

[...], as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola (LÜCK, 2009, p. 82).

Da mesma forma, as temáticas de cunho administrativo se fazem relevantes por contemplar aspectos inerentes ao bom funcionamento do programa, em especial, no âmbito escolar. Assim, fazem-se necessários estudos relacionados ao planejamento das visitas às escolas; conhecimento e discussão das legislações vigentes (leis, decretos, resoluções, ofícios) e; não menos importante o acompanhamento e a discussão do cronograma de visitas da Equipe Regional às escolas de forma que outras demandas não inviabilizem o cumprimento das metas de visitas como destacado no capítulo 1 (quadro 2, p.26).

Nesse sentido, percebeu-se que a equipe, de modo geral, possui uma liderança pedagógica muito acentuada que responde o principal objetivo do programa, uma vez que as ações precisam ser centradas na melhoria do processo de ensino e aprendizagem ocorridos no âmbito das salas de aula. No entanto, ressalta-se que no universo da sala de aula também perpassa as relações interpessoais e de gestão de recursos, tempos e espaços de aprendizagem que também são importantes de serem discutidos e ressignificados.

A segunda subcategoria diz respeito à formação continuada da Equipe Regional no âmbito da escola, ou seja, na prática. Os entrevistados destacaram a importância da participação do diretor escolar durante os trabalhos realizados pela Equipe Central e Regional na escola como forma de dar maior ênfase do seu papel na gestão pedagógica.

Os entrevistados expuseram que o trabalho na escola começa com uma reunião com diretor e especialista (discussão do desempenho da escola nas avaliações externas), seguida de visitas às salas de aula e aos trabalhos extraclasses realizados com os alunos em intervenção pedagógica, conversa com os docentes. O trabalho é finalizado com os respectivos *feedbacks*

do trabalho realizado por esses agentes, onde são retomados os objetivos da visita, os aspectos observados nas salas de aula e na intervenção pedagógica (extraclasse), seguida de sugestões de melhoria para o trabalho escolar com foco no alcance de melhores resultados (avaliações externas).

Pelo exposto, o trabalho realizado pela Equipe Central e Regional nas escolas ocorre de forma cíclica, pois começa com a análise dos resultados com a Equipe gestora, seguido de um trabalho em sala de aula com alunos e professores e finalizando com o *feedback* a toda equipe escolar, momento em que são retomados os resultados da escola, concomitante, a proposições de ações para melhoria contínua desses resultados. A analista 3 descreve mais detalhadamente esse momento na escola:

Normalmente, o dia a dia, é uma conversa inicial com o diretor da escola para apresentação do objetivo da visita. Sequencialmente e normalmente o especialista da escola participa, depois nós vamos às salas de aula, retornamos para conversar e aí entra a participação dos professores e ali acontece um alinhamento (Entrevista realizada no dia 24.05.2013).

A figura 10 ilustra essa prática na escola, mostrando o movimento, a dinâmica que envolve o trabalho das Equipes do PIP nas escolas. Esse desenho é por assim dizer, a clara relação de como a interação destas três instâncias podem promover a melhoria do desempenho dos alunos.



Figura 10: Ciclo de ações do trabalho desenvolvido nas visitas às escolas

Fonte: Elaboração própria a partir da entrevista realizada com 4 ANEs da Equipe Central (Entrevista na íntegra – vide anexo 1).

Os entrevistados destacaram que a dinâmica de visitas às escolas, esquematizada na figura 10, é a forma ideal pela qual se espera que a Equipe Regional, independentemente da presença da Equipe Central, realize o trabalho de acompanhamento pedagógico às escolas, em especial, àquelas no perfil de estratégicas, contribuindo com a melhoria da prática dos docentes, o que, por conseguinte, torna a visita em sala de aula, pelos ANEs da Equipe Regional, imprescindível para a promoção da formação docente em serviço.

Essa questão colocou novamente em evidência a formação continuada enquanto processo contínuo, sistemático e articulado de construção da ação. Construção essa, que viabiliza os agentes envolvidos no programa vivenciar o cotidiano escolar, discutindo suas limitações e potencialidades ao mesmo tempo em que vão adquirindo novas habilidades profissionais.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NOVÓIA, [1991], p. 16).

Nessa perspectiva, espera-se que o trabalho desempenhado pelas Equipes Central e Regional nas salas de aula contribua com a formação docente, promovendo a utilização de estratégias diversificadas de ensino para uma melhor aprendizagem dos alunos, conforme ressalta a analista 2:

Olha, todas as vezes que nós vamos à escola, nós entramos na sala de aula pra mostrar pro analista essa importância. [...] a gente leva sempre uma atividade onde a gente vai aferir [...], o nível de leitura e escrita desses meninos com atividades bem simples, rápidas e de preferência bem lúdicas, dinâmicas... e aí nós temos a oportunidade de sutilmente mostrar para o professor o que ele pode fazer nas aulas dele [...], acaba sendo uma aula de demonstração. E o que nos achamos mais importante é dar o *feedback* para o professor (Entrevista realizada no dia 24.05.2013).

Na seção seguinte, foi exposto de que maneira o analista da Equipe Regional realiza de fato o trabalho em sala de aula junto aos professores e alunos, através das observações e considerações feitas pelas gestoras das escolas A e B. Discuti-se também de que maneira a Equipe Central pode e deve contribuir com a formação continuada/atuação profissional da Equipe Regional, para que esses consigam ajudar as escolas a ressignificarem suas práticas, garantido a alfabetização de todas as crianças na idade certa.

2.2 Equipe Central e Equipe Regional: Conquistas e Desafios nos espaços escolares

Como já foi dito no início deste estudo, é de extrema importância conhecer o contexto de implantação de uma política, mas tão importante quanto, é conhecer como as ações estabelecidas pela política e os diversos agentes implementadores se articulam no campo da prática. Mainardes (2006) citando Stephen Ball e Richard Bowe destaca que para esses autores:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50).

É sob esse contexto que se analisa como as três instâncias (SEE/SRE/ESCOLAS) se articulam no campo da prática, uma vez que já se conhece as percepções e práticas da Equipe Central na implementação do programa.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas²⁸ com as gestoras das escolas A e B, cujos desempenhos no PROALFA nos últimos três anos e as respectivas metas para 2013 foram detalhados no capítulo 1, com objetivo de delinear alguns aspectos que podem ser os influenciadores das diferenças de desempenho (PROALFA) dessas escolas.

Ambas as diretoras estão a menos de 2 anos neste cargo, são funcionárias efetivas, cujos cargos são de especialistas de educação básica – supervisoras, lotadas há mais de 5 anos nas respectivas escola.

Na equipe regional, foi utilizada como metodologia a aplicação de um questionário cujo foco consistiu em verificar como esses agentes, “elos” entre SEE e escolas, percebem a própria prática no trabalho junto às escolas e nos momentos de encontros com a Equipe Central. A Equipe Regional pesquisada possui 21 analistas, dos quais 18 responderam ao questionário. Ressalta-se ainda, que as escolas A e B estão jurisdicionadas a SRE pesquisada. Para isso, procurou-se entrelaçar as informações obtidas nas três instâncias.

Analisando a parte organizacional do programa, que diz respeito ao número de visitas que a Equipe Regional deve realizar mensalmente às escolas, – duas visitas às instituições consolidadas e 4 às escolas estratégicas²⁹ - perguntou-se a Equipe Regional quantas visitas

²⁸ Entrevista na íntegra em anexo.

²⁹ Vide página 45.

eles conseguem realizar em suas escolas, considerando esses respectivos critérios. Os dados apontaram que apenas 1/3 da Equipe Regional declara que consegue cumprir a meta de visitas a serem realizadas às escolas consolidadas e aproximadamente 1/4 consegue cumprir a meta de visitas às escolas estratégicas ou, pelo menos, três visitas.

Pelo exposto, apresenta-se para análise o número de visitas realizadas às escolas A e B, respectivamente, estratégica e consolidada, no ano de 2012, conforme descrito na tabela 8.

Tabela 8: Número de visitas realizadas pela Equipe Regional nas escolas “A” e “B” no ano de 2012

ESCOLAS	ANALISTAS	NÚMERO DE VISITAS REALIZADAS EM 2012										TOTAL DE VISITAS PREVISTAS	TOTAL DE VISITAS REALIZADAS
		FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	**JUL	AGO	SET	OUT	NOV		
		DIAS DO MÊS											
*A ESTRATÉGICA	Alfa	---	6-30	4-13-25	2-11-29	12-21-27	3	8	20	26	---	34	15
*B CONSOLIDADA	Beta	---	8-28	2-30	8-30	27	16	29	3-21	2	13	17	13
Reuniões e Participação em Capacitação para Professores		8-9-10-13-14-15-16-17-27	6-26-27-28	9-23	7-22	4-6-14-20-25-29	9-30-31	1-2-3-8-13-14-24-31	3-4-10-11-12-13-14-28	1-4-5-8-9-10-11-18-22-30-31	7-8-9-13-14-30	59	

Fonte: Elaboração própria a partir de relatórios de acompanhamento da Equipe Gestora da SRE “X”

*Escolas Estratégicas devem receber 4 visitas mensais e Escolas Consolidadas devem receber 2 visitas mensais³⁰

**Pelo fato do mês de julho prever 15 dias de recesso de férias o número de visitas previstas as escolas estratégicas são 2 e, às escolas consolidadas apenas uma.

_ As datas em **destaque** referem-se aos dias de formação da Equipe Central com a Equipe Regional. A regional “X” recebe duas semanas mensais de visita da Equipe Central.

Pode-se ver na tabela 8 que as escolas A e B foram assistidas por analistas distintos, os chamaremos de Alfa e Beta. Todos os analistas da SRE “X”, em 2012, foram responsáveis por uma média de 7 escolas estaduais, das quais pelo menos 1 estava na condição de estratégica. Ressalta-se que no ano de 2012, os dois analistas supracitados acompanharam e monitoraram os planos de intervenção pedagógica em oito escolas, sendo que o Alfa tinha em seu grupo de escolas, duas estratégicas e, Beta apenas uma escola estratégica.

O analista Alfa, além da escola A, tinha mais outra escola estratégica, essa segunda escola estratégica recebeu um total de 14 visitas no ano, com o máximo de 2 visitas no mês. As demais escolas do analista Alfa receberam uma média de 12 visitas no ano de 2012. Visto que o número total de visitas previstas para escolas estratégicas e consolidadas é respectivamente, 34 e 17, o analista Alfa na escola A (estratégica) realizou 44% das visitas previstas.

³⁰Secretaria de Estado da Educação. Expandindo a Qualidade da Educação de Minas Gerais – Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/PROALFA 2012. **Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino**. Minas Gerais, 2013, p.13.

O analista Beta tem em seu grupo de escolas apenas uma escola estratégica, na qual conseguiu realizar 24 vistas, o equivalente a 71% das visitas previstas. A escola B (consolidada) recebeu, aproximadamente, 76% das visitas previstas.

As diretoras das escolas A e B apontaram que não percebem uma sistematização das visitas e que embora a própria escola busque caminhos para melhorar o processo pedagógico na escola, elas sentem que há um diferencial quando da presença da Equipe Regional na escola, conforme relata a diretora da escola A, quando questionada se a frequência de visitas à escola é o suficiente:

Assim... é uma escola que os funcionários têm compromisso, com a visita ou sem a visita a gente faz o trabalho aqui, avalia o resultado, retoma, replaneja e... é... mas, com a visita, daria mais um apoio pedagógico aos professores (Entrevista realizada no dia 28.05.2013).

Aqui defronta-se com o primeiro fator que pode ter influência nas diferenças de desempenho entre as escolas – o número de visitas que a Equipe Regional consegue realizar nas escolas, levando em consideração seus respectivos perfis. Ressalta-se que embora as escolas A e B se assemelhem em alguns aspectos, como, modalidade de ensino que oferecem (1º ao 5º anos do E.F.), dentre outros especificados no capítulo 1, a escola A (estratégica) que recebeu 44% das visitas previstas tem um número relativamente maior de professores e alunos comparado à escola B (consolidada) que recebeu 76% das visitas previstas. Nesse aspecto, de cunho administrativo/organizacional, recorremos a Lück (2009) para defendermos que a Equipe Central, enquanto, agentes que assessoram e direcionam o trabalho das SREs, também tem e/ou deve ter atuação nesta dimensão – A administrativa.

Muito embora a gestão administrativa seja uma dimensão meio, [...], a relevância das suas competências para a efetividade do apoio logístico e administrativo não diminui. O que se destaca é que sem a execução desse apoio de forma zelosa e no tempo certo, perde qualidade a dimensão fim, mais diretamente voltada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p.113).

Na entrevista com as diretoras, perguntou-se como elas avaliam o trabalho da Equipe Regional, uma vez que consideram importante a presença desse profissional na escola. A diretora da escola B fez uma importante colocação que é justamente um contraponto ao que a Equipe Central relatou sobre o ciclo de ações do trabalho realizado nas escolas (p. 71):

[...] hoje conversando com os professores eu percebo que não atende satisfatoriamente, por que? Por que eles me colocam... [...] ahhhhhhh mas, ela veio aqui e tomou leitura, mas os que ela precisar ouvir leitura mesmo, ela não ouviu. [...]. Ai, você fala assim... ahhhhhhh, mas ela veio e ouviu! Mas, não teve o **feedback**,

né... A gente queria que ela viesse (...) na sala, e conversar isso corpo a corpo (Entrevista realizada no dia 28.05.2013).

A situação apresentada pela gestora contraria, também, o que a Equipe Regional destaca ao dizer quem são os atores escolares com quem atua nos momentos das visitas, pois 44,44% dos entrevistados disseram atuar com professores, gestores e especialistas, outros 44,44% disseram que atuam somente com professores e especialistas e 11,1% atuam diretamente com especialistas. Nesse sentido, aproximadamente 90% dos entrevistados declararam que o ator chave de suas visitas são os professores, desses, 44,44% declararam que o gestor não é foco de seu trabalho, conforme é exposto na tabela 9.

Tabela 9: Equipe Regional e os atores escolares com que atuam na implementação do PIP/ATC

Total de Analistas da SRE "X"	Professores, especialistas e equipe gestora		Professores e especialistas		Equipe gestora (diretor e vice-diretor)		Especialista	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
18	8	44,44%	8	44,44%	0	0%	2	11,1%

Fonte: Elaboração própria a partir do consolidado do questionário aplicado aos 18 analistas da Equipe Regional.

Quando perguntados sobre com que frequência eles vão às salas de aula, a própria Equipe se contradiz e confirma o exposto pela diretora, uma vez que não é prática de todos os integrantes da Equipe Regional o trabalho em sala de aula, apenas 22% confirmaram que em todas as visitas vão às salas de aula e conversam com os professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos, 38% disseram que na maioria das vezes vão à sala de aula, outros 22% disseram que às vezes e, 18% disseram que raramente vão às salas de aula.

Nesse ponto, encontra-se o segundo aspecto que pode ter influência nas diferenças de desempenho entre as escolas – a forma como o trabalho da Equipe Regional é conduzido em sala de aula. Para tanto, foram enumeradas três questões a partir dos dados apresentados:

1. É papel da Equipe Regional ir às salas de aula e contribuir com o trabalho docente;
2. Aproximadamente 90% da Equipe Regional afirma que durante as visitas desenvolve algum trabalho com os professores (tabela 9);
3. As escolas entrevistadas questionam o trabalho que a Equipe Regional realiza junto aos professores e alunos.

Nesse sentido, fica evidente que se o PIP/ATC, por meio da atuação dos agentes da Equipe Regional, não atinge as salas de aula, local alvo do programa, as questões inerentes a

esse espaço não ganham a relevância, que de fato possuem. Marques (1992, p.193) ressalta que é no exercício da profissão que internalizamos as exigências postas à ação, nesse caso, o contato com a prática diária dos docentes, ação essa, que propicia conhecer os sucessos e os entraves vividos pelos professores no ensino da alfabetização.

Outro fato contraditório que complementa a situação acima descrita é o fato de a Equipe Central trabalhar, exaustivamente, na formação da Equipe Regional os aspectos pedagógicos (vide p.70) e os mesmos, aparentemente, não serem objeto de reflexão nas visitas às salas de aula. Infere-se, pelo exposto, que possivelmente esses desencontros de percepções estejam relacionados à falta ou pouca orientação nos aspectos de cunho relacional (gestão de pessoas) que de acordo com Lück (2009):

Educação é, portanto, um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação.

Na promoção dessa formação, a escola é uma unidade social de vital importância. É na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. (LÜCK, p.86)

Por fim, no campo da gestão pedagógica, foi perguntado a Equipe Regional qual(is) temática(s) permeia(m) seu trabalho nas escolas e com que frequência essas temáticas são vivenciadas/discutidas durante as visitas às escolas. Partindo do pressuposto de que todas as temáticas são essencialmente importantes para o trabalho e que o ideal é uma frequência de “em grande parte e sempre”, identificou-se de acordo com tabela 10 que em 3 das 4 temáticas contempladas, 20% ou mais dos entrevistados relataram uma baixa demanda (nunca/raramente/as vezes) de discussão dessas temáticas nas escolas:

Tabela 10: Frequência de discussão de temáticas relacionadas à alfabetização pela Equipe Regional nas escolas

TEMÁTICAS	Nunca		Raramente		Às vezes		Em grande parte		Sempre	
	*F.A.	**F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.
Currículo de alfabetização	0	0%	0	0%	7	39%	5	28%	6	33%
Instrumentos avaliativos	1	6%	0	0%	6	33%	7	39%	4	22%
Estratégias didáticas diferenciadas	0	0%	1	6%	3	17%	8	44%	6	33%
Planejamento das atividades destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem	1	6%	0	0%	10	55%	4	22%	3	17%

Fonte: Elaboração própria a partir do consolidado do questionário aplicado aos 18 analistas da Equipe Regional.

*F.A. – Frequência Absoluta

**F.R. – Frequência Relativa

Abaixo, segue uma síntese de como podemos estabelecer uma relação das respectivas temáticas ao trabalho desempenhado pela Equipe Regional nas escolas:

- **Currículo de Alfabetização:** Deve permear o planejamento de ensino dos respectivos anos de escolaridade do ciclo da alfabetização e os planos de aulas dos professores. Constitui-se o parâmetro do que é necessário ensinar nesta etapa de escolaridade para assegurar a alfabetização plena dos alunos até os oito anos de idade. **Material disponibilizado pela SEE/PIP-ATC:** Cadernos da SEE/Ceale-UFMG e Matrizes Curriculares;
- **Instrumentos Avaliativos:** Tem relação com as práticas avaliativas utilizadas pelos professores na aferição da aquisição das habilidades e competências pelos alunos. É importante que o professor utilize uma matriz de referência que sinalize seus objetivos, ou seja, o que ele está avaliando. **Material disponibilizado pela SEE/PIP-ATC:** Matriz de referência do PROALFA e oficinas pedagógicas realizadas em encontros oferecidos pela SEE/SRE, Matrizes Curriculares;
- **Estratégias Didáticas diferenciadas:** Tem relação com as atividades de ensino utilizadas pelo professor e a maneira como dinamiza o ensino em sala de aula. **Material disponibilizado pela SEE/PIP-ATC:** Guia do professor alfabetizador, Caderno de boas práticas do professor alfabetizador e oficinas pedagógicas realizadas em encontros oferecidos pela SEE/SRE;
- **Planejamento das atividades destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem:** Consiste no plano de trabalho estruturado, mediante diagnóstico (avaliação) para os alunos que receberão atendimento diferenciando para aquisição de habilidades em defasagem no processo de aprendizagem da alfabetização. **Material disponibilizado pela SEE/PIP-ATC:** Cadernos da SEE/CEALE-UFMG, Guia do professor alfabetizador, Caderno de boas práticas do professor alfabetizador e oficinas pedagógicas realizadas em encontros oferecidos pela SEE/SRE.

Partindo desse referencial, observa-se que a atuação da Equipe Regional na escola, permanentemente, deve envolver as temáticas acima relacionadas. Assim, a tabela mostra que em torno de 60% dos entrevistados consideram que as temáticas “Currículo da Alfabetização e Instrumentos Avaliativos” são frequentemente contempladas nas visitas às escolas (em grande parte e sempre). Quase 80% dos entrevistados disseram que em suas visitas a temática “Estratégias didáticas diferenciadas” é priorizada (em grande parte e sempre) e menos de 40% dos entrevistados consideram que a discussão em torno “do planejamento das atividades destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem” é priorizada no trabalho de campo.

Observou-se que a última temática que consiste em garantir a intervenção pedagógica aos alunos com dificuldades de aprendizagem é priorizada por menos de 50% dos analistas da

Equipe Regional, indo à contramão da proposta do programa que tem justamente essa finalidade – identificar os alunos com defasagem de aprendizagem e oferecer-lhes atividades que atendam as suas necessidades educacionais, para que consolidem em tempo, as habilidades que lhes tornarão alunos alfabetizados. Essa é a terceira questão que pode explicar as diferenças de desempenho entre as escolas, evidenciando um ponto relevante, apontado por Lück (2009) acerca da gestão pedagógica, da promoção da aprendizagem dos alunos:

[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor–aluno e aluno–aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos (LÜCK, p.100).

Os três pontos abordados apontam para algo defendido neste estudo: que a atuação dos agentes implementadores do PIP/ATC deve ter como frente a gestão pedagógica articulada com a gestão administrativa e relacional. Ir às salas de aula exige, sobretudo, planejamento de trabalho e relação humana e, intrínseco a essas questões os conhecimentos pedagógicos de alfabetização.

A tabela 11 retrata que de acordo com a opinião da Equipe Regional, os momentos de formação/encontros com a Equipe Central centram-se em temáticas relacionadas à gestão pedagógica em detrimento das demais discutidas neste trabalho.

Tabela 11: Foco das reuniões da Equipe Central com a Equipe Regional

Frentes de Liderança	Nunca		Raramente		Às vezes		Em grande parte		Sempre	
	*F.A.	**F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.	F.A.	F.R.
Gestão Administrativa	1	6%	3	16%	5	28%	2	11%	7	39%
Gestão Pedagógica	0	0%	1	6%	5	28%	2	11%	10	55%
Gestão de Pessoas	6	33,5%	2	11%	6	33,5%	2	11%	2	11%

Fonte: Elaboração própria a partir do consolidado do questionário aplicado aos 18 analistas da Equipe Regional.

*F.A. – Frequência Absoluta

**F.R. – Frequência Relativa

Pelo exposto, fica claro que a formação profissional/continuada dos agentes implementadores do PIP/ATC se dá em cadeia – Equipe Central forma/orienta a Equipe Regional que, por sua vez, aplica os conhecimentos adquiridos nas escolas – de tal maneira, que é possível relacionar a atuação da Equipe Central com os resultados do PROALFA (figura 6, p.42). Nesse sentido, porque não garantir uma formação continuada mais estruturada e planejada para a Equipe Central?

A seguir foi tecida um discurso sobre formação continuada e desenvolvimento de competências a partir de contribuições de alguns estudiosos que defendem a prática reflexiva e a participação crítica no exercício profissional (Perrenoud, 1999).

2.3 Formação Continuada: Um discurso em prol da boa prática profissional

Para discutir a necessidade de formação continuada para os agentes implementadores do PIP/ATC, em especial, a Equipe Central que atua no topo da cadeia de formação das três instâncias envolvidas no programa (SEE/SRE/Escolas) estabelece-se o diálogo com grandes educadores que defendem a qualificação profissional como mola propulsora da melhoria da educação. Alícia Bonamino é doutora em educação com experiência de pesquisa e ensino na área de política educacional; Mário Osório Marques foi educador e estudioso das áreas de filosofia, sociologia e pedagogia e; Antônio Nóvoa, educador português, doutor em educação e grande defensor da *profissão professor*.

Na formação/ação pedagógica questões referentes às temáticas: gestão, liderança e competência adentraram os espaços educacionais, principalmente às salas de aula. A relação dessas temáticas com as salas de aula vieram acompanhadas de uma nova forma de conceber o processo ensino-aprendizagem, voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, em termos práticos, ensino de conteúdos associados ao “para que e em qual” situação utilizou desse conhecimento na vida cotidiana, o chamado ensino contextualizado/reflexivo.

Este atual modelo educacional exige de todos profissionais da educação, uma mudança de perfil que não pode ser mais descrito em termos de conteúdos de atividades, cargos ou tarefas, aos que corresponde a especificação dos indivíduos supostamente aptos a ocupá-los (Bonamino, [2000], p.2). Para tanto, não se trata mais de ter uma formação específica, no campo da prática, o modelo de “competências” impõe alguns desafios.

Bonamino destaca quatro características que definem competência no mundo do trabalho e na formação profissional:

[...] a) a competência tem um caráter aderente à ação; b) os processos de trabalho mobilizam conhecimentos e habilidades adquiridos na educação formal e não formal; c) os certificados escolares representam apenas um momento do reconhecimento profissional, sendo incapazes de cobrir a comprovação atualizada de capacidades adquiridas pelos indivíduos em experiências educativas de caráter

amplo e difuso; d) as constantes modificações que envolvem a competência requerem que os indivíduos sejam submetidos permanentemente à prova em situações concretas de trabalho (BONAMINO, [2000], p.3).

A autora explica que a competência está associada à ação, ou seja, na maneira/no modo como indivíduo busca saída para as questões do dia a dia, no exercício da função. Ressalta que as possíveis soluções encontradas pode ser uma mescla da educação formal e não formal, uma vez que os certificados são a porta de entrada para o mercado de trabalho, mas que as experiências vivenciadas na prática são de caráter mais amplo, por exigir habilidades para além da formação acadêmica. As constantes mudanças da sociedade, frente às novas tecnologias da informação e comunicação exigem do profissional uma formação sempre atualizada, uma formação continuada.

Na atuação profissional, conjugam-se o *a priori* da experiência e o *a priori* da argumentação, a competência técnico-científica e a competência comunicativa. É aí, também, que se colocam os imperativos indeclináveis da formação continuada, que no sentido de dar respostas aos problemas emergentes num mundo em transformação, quer no sentido da adequação e acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos e das conquistas sociais, quer na dimensão da reconstrução permanente, por parte do coletivo da profissão, dos instrumentos da elucidação pedagógica e da organização e condução das próprias práticas (MARQUES, 1992, p.191-192).

A formação continuada, no exercício da profissão, coloca a prática frente à teoria, visto que no terreno da formação as práticas antecipam à teoria, e por isso, exigem ser mais bem entendidas para melhor exercidas. Nessa perspectiva, Bonamino [2000] afirma que competência requer mais que a vinculação entre domínios heterogêneos de experiências e aprendizagens, ela implica busca de uma nova articulação entre a dimensão experimental (prática) e a dimensão conceitual (teoria) dos saberes necessários à ação, ou seja, precisa ser bem analisada para que a ação seja assertiva. Complementando essa ideia, Nóvoa (2009, p.19) defende os benefícios da prática de formação continuada docente e faz quatro importantes apontamentos que servem de subsídio para fundamentar um(a) projeto/proposta de formação continuada para a Equipe Central do PIP/ATC:

- (i) **estudo aprofundado** de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) **análise coletiva** das práticas pedagógicas;
- (iii) **obstinação e persistência profissional** para responder às necessidades e anseios da Equipe Regional, gestores escolares e professores;
- (iv) **compromisso social** e vontade de mudança.

O diálogo, que aqui se propõem, sobre formação continuada é no sentido de pensar essa formação a partir de uma proposta que privilegie momentos de discussão das experiências, reflexão teórica associada à aquisição ou ampliação de novas habilidades – conceituais, procedimentais, atitudinais e ressignificação da prática numa perspectiva denominada: prática-reflexão-ação. Nessa linha, as reuniões pedagógicas proporcionadas à Equipe Central, como visto anteriormente, podem não ser suficientes frente às reais demandas de uma formação continuada que tem como objetivo ampliar conhecimentos, tornando os profissionais mais competentes no exercício da função.

[...] as exigências da formação profissional se colocam e se devem cumprir, de maneira mais radical, no exercício mesmo da profissão, sob a forma de experiência que se aprofunde e alargue. Mas a experiência profissional não se pode restringir às exigências operativas imediatas nem pode fechar-se no âmbito exclusivo da corporação [...]. Faze-se mister o diálogo explícito, orgânico e sistematizado com outras formas de construção do saber e com outras instâncias educativas. O contexto interno é o ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas é também o ponto de partida para outras modalidades de formação profissional (MARQUES, 1992, p.196).

Cabe aqui, ressaltar que Nóvoa (2009, p.30) ao qualificar um bom professor, mais uma vez dá indícios do perfil profissional que o PIP/ATC deve promover a todos seus colaboradores, ao qual o autor denomina como trilogia do grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes).

Por fim, Marques (1992) ressalta que a formação continuada em serviço potencializa e transforma o ambiente de trabalho, desafia os profissionais e pode também estimulá-los a se especializarem na área em que atuam através de cursos de pós-graduação e mestrado o que, por conseguinte, qualificaria, ainda mais, o setor público educacional.

A próxima seção apresenta as principais constatações dessa pesquisa, fundamentando a relevância da implantação de um projeto de formação continuada para a Equipe Central, focalizado na relação teoria-prática, da própria atuação desses agentes e das práticas de ensino vivenciadas nas salas de aula, nas turmas de alfabetização das escolas do Estado.

2.4 Principais constatações e apontamentos para a formação continuada da Equipe Central do PIP/ATC

A partir da análise realizada sobre o estudo de caso da relação da atuação da Equipe Central com os desempenhos alcançados pelas escolas apresentados no primeiro capítulo, notou-se que as ações realizadas pelos agentes implementadores do programa PIP/ATC proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais têm contribuído para a melhoria dos índices de alfabetização na idade certa.

Observou-se, ainda, que uma das exigências para composição da Equipe Central é a formação pedagógica em curso de graduação e experiência no ensino da alfabetização como requisitos essenciais para compreender o trabalho dos atores que estão em sala de aula: os professores. Contudo, a estrutura do PIP/ATC além das duas instâncias apontadas – SEE e Escolas – conta ainda com outro grupo de atores extremamente importantes na implementação do programa – a Equipe Regional, pois são quem de fato estão cotidianamente nas escolas do Estado. É pensando nesse grupo de agentes implementadores do programa – a Equipe Regional, que foi proposta a defesa de um projeto de formação continuada para a Equipe Central, uma vez que são as pessoas que monitoram, acompanham e formam as Equipes Regionais para atuarem mais efetivamente nas escolas junto aos gestores, professores e alunos. É necessário que a Equipe Central adquira uma visão mais ampla da própria atuação na gestão pedagógica, administrativa e relacional perante o trabalho que desenvolve nas SREs e escolas.

O programa em si, possui uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores com encontros para capacitações, distribuição de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico por meio das Equipes Central e Regional. Essa formação tem como foco os professores, por serem atores essenciais para o atingimento do objetivo do PIP/ATC: Todas as crianças lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Vale ressaltar ainda que em 2012, o governo federal por meio da Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 instituiu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação com ações firmadas que possuem objetivos que vão ao encontro da proposta do PIP/ATC de Minas Gerais:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;**
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;**
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (art.5º, Portaria 867, 2012, grifo nosso).

Pelo exposto, Minas Gerais conta atualmente com dois programas que se imbricam pelos seus respectivos propósitos comuns voltados aos mesmos atores: professores e alunos do Ciclo da Alfabetização. Destacamos, porém, que o PIP/ATC tem como diferencial justamente as ações desempenhadas pelas Equipes Central e Regional que tem como principal ação monitorar e acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, especialmente, as formas de implementação das práticas didático-metodológica dos docentes advindas dessas formações (PIP e PNAIC) para garantia da aprendizagem das crianças no tempo certo.

Por entender que tão importante quanto garantir a formação dos professores é garantir o efetivo uso que se faz dos aprendizados oriundos dessas formações, defendemos nesse trabalho a relevância de proporcionar aos profissionais que compõem as Equipes Central e Regional do PIP momentos para discutirem e refletirem sobre suas práticas enquanto profissionais que atuam diretamente com toda a dinâmica escolar nos seus aspectos pedagógico, administrativo e relacional.

Para tanto, ao proceder à análise de cada uma das ações inerentes ao papel da Equipe Central, observou-se a centralidade das ações pedagógicas subsidiadas pelas ações de cunho administrativo e relacional que, não são assim, entendidas e vivenciadas pelos atores da Equipe Central junto à Equipe Regional e escolas, uma vez que eles se atentam (em grande parte ou sempre) à apenas para questões didático-pedagógicas.

Nesse sentido, destaco que atentar-se para questões pedagógicas é realmente o mais importante para o atingimento do objetivo do programa, mas o fazer profissional das equipes Central e Regional exige também ações de cunho administrativo e relacional, uma vez que como já dito, discutido e analisado, atuam como sustentadoras das práticas pedagógicas.

Não obstante, acredita-se que a melhoria do desempenho das escolas tem relação direta com o desempenho das Equipes Central e Regional que acompanham e monitoram as ações do programa nessas instituições. A ideia é que cada vez mais essas Equipes consigam garantir uma melhor efetividade na atuação dos gestores e professores para que a melhoria do processo ensino e aprendizagem alcancem, equitativamente, **todas** as escolas.

No início deste trabalho foi apresentada como questão investigativa se há como explicar as diferenças de desempenho entre duas escolas (A e B) a partir da atuação da Equipe Central. Para isso, analisou-se como a Equipe Central realiza suas ações junto às Equipes Regionais e, esses nas escolas. Vimos então, que apenas 22% dos entrevistados (analistas da SRE “X”) vão às salas de aula durante as visitas as escolas e 50% procuram envolver o diretor nas atividades do programa, fazendo-nos inferir que embora tenhamos programas de formação de professores, aquilo que é o diferencial do PIP – monitorar, acompanhar e orientar

as ações do programa podem não se efetivar com qualidade em todas as escolas por limitações na forma de atuação dos agentes implementadores Central e Regional, que acabam conhecendo pouco a realidade das salas de aula, as formas como os professores efetivam os aprendizados advindos das formações, bem como não sistematizam uma relação com os gestores, uma vez, que esses constituem-se a liderança do programa na escola. Essa situação pode estar ligada a uma formação frágil na gestão relacional das Equipes Central e Regional.

Outra situação identificada nessa pesquisa diz respeito ao fato dos gestores não perceberem uma sistematização das visitas dos analistas às escolas e, ainda, questionarem a falta de diálogo e feedback dos analistas aos professores, mostrando assim a relevância de se garantir às equipes central e regional formação nos aspectos de cunho administrativo, que envolve por assim dizer, o planejamento das visitas e os relatórios que são documentos que não podem ser considerados meramente burocráticos, pelo contrário, eles são parte do trabalho dessas equipes. O planejamento pode viabilizar que as atividades a serem realizadas nas escolas sejam programadas, permitindo assim, aquilo que é essencial para o trabalho do analista: contato sistemático com os professores para conversa, orientação e *feedback*. Já os relatórios visam contribuir com a percepção pelo gestor do trabalho realizado pelo analista na escola; mostram efetivamente se há ou não uma sistematização das visitas e do trabalho; formalizam as ações acordadas com gestores, especialistas e professores e; propiciam uma continuidade de trabalho em situações que um analista substitui o outro.

Essas questões apontaram para a relevância da proposição de um projeto de formação para a Equipe Central aliada a uma proposta de monitoramento e avaliação dessa formação pela equipe gestora da SEE (Diretoria de Ensino Fundamental), responsável pelo programa no estado.

Acredita-se que o diálogo contínuo entre teoria e prática, articulado pela própria Equipe Central (grupo autogerenciado de aprendizagem), melhorará sua competência formadora junto às equipes das SREs, e, esses, contribuirão mais eficazmente com o trabalho realizado nas escolas, gestão e salas de aula (processo ensino-aprendizagem) de forma a diminuir as diferenças de desempenho entre as escolas que não mais poderão ser traduzidas em diferenças de garantias de direitos de aprendizagens - uns tendo mais acesso ao conhecimento que outros (figura 7, p.54). Como diz o slogan do programa “Toda Escola pode e deve fazer a diferença” e com ajuda dos órgãos central e regionais, isso tende a se tornar cada vez mais uma realidade de todo o estado.

No próximo capítulo, será apresentada a proposta de formação continuada da Equipe Central com a criação de um grupo **Autogerenciado de Aprendizagem**.

3. A FORMAÇÃO DE UM GRUPO AUTOGERENCIADO DE APRENDIZAGEM NA EQUIPE CENTRAL DO PIP/ATC: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A presente dissertação analisou a relação da atuação da Equipe Central do PIP/ATC com o trabalho desempenhado pela Equipe Regional e pelas escolas, bem como, de que forma espera-se que a articulação dessas três instâncias promova a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. No capítulo 1 analisou-se o PIP/ATC a partir das etapas que compõem o ciclo de políticas, dando ênfase a Equipe Central – composição, objetivos e forma de atuação. No capítulo 2, em um primeiro momento, o estudo centrou-se no papel dessa equipe a partir da perspectiva do programa, na intenção de responder com qual objetivo essa equipe foi criada/estruturada. No segundo momento, discutiu-se a atuação da Equipe Central sob a ótica dos atores que a compõem e como o trabalho dessa equipe pode refletir no desempenho das equipes regionais e nos resultados das escolas, mostrando a relevância de um projeto de formação em serviço para essa equipe.

Nesse sentido, alguns aspectos mereceram atenção. O primeiro diz respeito à forma diversificada como a equipe busca a sua formação continuada, em que alguns entendem que a própria prática é uma formação, o que de fato seria, se houvessem momentos de estudos e de discussão dessa prática. Contudo, não é cabível considerar o executar de uma ação como formação, se não há reflexão, conforme discussão entre Perrenoud e Marques. Outro aspecto relevante é que o programa é nitidamente marcado pela centralidade da liderança pedagógica que, necessariamente, é apoiada por outras frentes, como a administrativa e relacional, e que não é assim, compreendido e praticado por toda a Equipe Central. O terceiro ponto foi o que efetivamente norteou toda discussão deste trabalho, ou seja, perspectivas e atuações muito diferenciadas da Equipe Central (cada miniequipe fazendo o que acreditam ser o melhor) promovem trabalhos muito heterogêneos nas SREs e escolas, culminando em processos de evolução de resultados, pelas escolas bem discrepantes (escolas A e B).

Tal desalinhamento das ações, embora visto que há uma programação de trabalho comum a ser desempenhado pela Equipe Central nas SREs (quadro 4), agregado à fragilidade das discussões das práticas de trabalho, permiti-nos inferir que dá-se pouca importância à formação continuada da Equipe Central e, que, pensar na formação da ponta, ou seja, dos professores, pressupõe garantir a formação dos agentes que os capacitam: Equipe Central e Regional.

Dessa forma, no presente capítulo, objetivamos a apresentação de um projeto de formação continuada para a Equipe Central para que eles possam atuar mais efetivamente na formação das Equipes Regionais, dos gestores escolares e professores, desenvolvendo a liderança pedagógica, administrativa e relacional, importantes para a transformação que o programa busca atingir nas salas de aula.

A formação continuada em serviço busca um alinhamento entre teoria e prática, sendo assim, a proposta que delimitaremos busca desenvolver na Equipe Central, maior conhecimento, maior competência técnico-pedagógica e maior autonomia e responsabilidade. O objetivo desta proposta é promover a formação de grupos autogerenciados de aprendizagem, estimulando-os a pesquisar e criar estratégias diversificadas para promover junto aos seus pares à aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para elevação da qualidade dos trabalhos realizados nas SREs e escolas sem perder de vista a constante melhoria dos resultados educacionais.

Coordenado pela Equipe Gestora do PIP/ATC da SEE, a proposta que se segue visa a complementar o programa sem interferir na sua estrutura organizacional e de funcionamento, promovendo a formação profissional de todas as equipes que compõem o programa. A estrutura desse projeto é de formação em série: Equipe Central se forma e forma a Equipe Regional que aperfeiçoa sua prática junto às Escolas. Ressalta-se que já é previsto na própria estrutura do PIP/ATC essa formação em série, contudo a leitura é um pouco diferenciada, conforme vimos na figura 5 (p.41): Equipe Central capacita equipe regional e essa capacita os professores (foco ensino/aprendizagem), ou seja, é uma instância capacitando a outra nos aspectos exclusivamente pedagógicos, contudo, o que queremos é garantir através desse plano educacional que as Equipes que formam os agentes das escolas tenham também a oportunidade de aprimorar suas práticas por meio de momentos reflexivos (estudo e trocas de experiências) nas áreas pedagógica, administrativa e relacional.

3.1 Apresentação e Justificativa do Plano Educacional

O projeto de formação continuada para a Equipe Central constitui-se um Plano Educacional em nível estadual a ser integrado ao programa PIP/ATC. Como exposto anteriormente, esse projeto objetiva o fortalecimento da liderança pedagógica, administrativa e relacional da Equipe Central e Regional, de forma a aperfeiçoar e potencializar a atuação

desses atores no âmbito escolar, elevando a qualidade dos serviços prestados e dos resultados educacionais. Esta proposta de formação é subsidiada na análise que fizemos sobre como os atores da Equipe Central interpretam e realizam suas práticas e da identificação das consequências dessa atuação nas demais instâncias (SREs e Escolas).

Observou-se que há uma clara necessidade de melhor compreensão pelos atores que compõem a Equipe Central sobre a Liderança Pedagógica, a Liderança Administrativa e a Liderança Relacional, mostrando-lhes como elas se complementam nas ações que esses agentes desempenham no PIP/ATC. Na defesa da importância de uma atuação profissional pautada na reflexão da prática e da teoria que a permeia, o referido programa de formação de grupos autogerenciados de aprendizagem, na Equipe Central, objetiva o desenvolvimento das lideranças supracitadas para melhor desempenho das atividades realizadas nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Para tanto, torna-se fundamental a aquisição das competências que envolvem toda dinâmica do PIP/ATC, pelos analistas da Equipe Central e Regional, de forma que, eles consigam articular junto aos profissionais das escolas, o compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagem por todos os alunos.

3.2 Estrutura da formação e seus reflexos nas três instâncias

O presente Plano Educacional terá duração de 1 ano, condicionado a avaliação (detalharemos mais adiante) e planejamento da Equipe Gestora para ser realizado no ano subsequente. A Equipe Central é composta por aproximadamente 54 profissionais que formarão 9 grupos autogerenciados de aprendizagem, com 6 profissionais em cada grupo e 3 coordenadores de grupos, conforme detalhado no quadro 11. A divisão das pessoas nos grupos ficará a critério da Equipe Gestora do programa, pois como cada grupo desenvolverá um trabalho dentro de uma temática específica, a Equipe Gestora poderá utilizar como critério, por exemplo, a escolha livre pelos profissionais ou pré-definir esses grupos.

Os grupos deverão criar uma maneira para estudar e planejar a forma como socializarão os conhecimentos advindos dessa prática com os demais grupos, para tanto, deverão utilizar os dias em que estiverem na SEE e, quando dos momentos de viagens as SREs, poderão recorrer ao e-mail institucional, além de outros recursos tecnológicos.

Ressaltamos que em função, do pouco tempo que esses grupos têm para se encontrarem pessoalmente, o período de estudo e planejamento não poderá ser inferior a 30 dias (1 mês).

Todas as temáticas devem ser trabalhadas, tendo como detonador da discussão uma situação prática relacionada à atuação da equipe Central e/ou Equipe Regional com as escolas, no intuito de fazer com que os integrantes da Equipe Central, pensem nas questões que envolvem a temática estudada e na forma como o estudo dessa temática contribuirá com seu trabalho junto às SREs, potencializando-os no trabalho junto às escolas. O quadro 11 apresenta, ainda, algumas das temáticas que poderão ser trabalhadas no primeiro ano de vigência da proposta.

Quadro 11: Organização dos grupos autogerenciados de aprendizagem

Coordenação	Eixo de Desenvolvimento de Liderança	Temáticas	Grupo	Data da Socialização
Coordenador do PIP (coordenação de polo)	PEDAGÓGICA	Análise de resultados nas escalas de proficiência do PROALFA e PROEB	1	março/agosto
		Progressão Continuada aliada ou inimiga da aprendizagem. De que forma o PIP/ATC	4	abril/junho
		Educação Inclusiva – Há de fato inclusão em nossas escolas? Como o PIP/ATC orienta o trabalho com crianças deficientes.	7	maio/novembro
Coordenador do PIP (coordenação de polo)	ADMINISTRATIVA	Instrumentos de registros – O que registrar nos relatórios de visitas às escolas?	2	março/agosto
		A gestão educacional na legislação – O que rege nosso ensino?	5	Julho/setembro
		Administração dos recursos financeiros e materiais. O que chega para SREs?	8	junho/outubro
Coordenador do PIP (coordenação de polo)	RELACIONAL	Absenteísmo docente , que falta faz um professor! Como o PIP/ATC, pode ajudar os gestores a minimizar essa situação nas escolas?	3	maio/outubro
		Clima institucional – influência ou não na produtividade do trabalho	6	abril/setembro
		Trabalho em Equipe – Como torná-lo cada vez mais eficiente	9	julho/novembro

Fonte: Elaboração própria.

Todas as temáticas serão trabalhadas em dois momentos durante o ano, em cada encontro, cada grupo terá 4 horas para realizar a apresentação e socialização dos estudos. Para tanto, cada temática será desenvolvida em 8 horas e o encontro final para avaliação das

atividades será realizado em 3 horas, totalizando 75 horas de estudos presenciais, conforme apresentado no quadro 12.

Outra informação importante, diz respeito ao passo a passo para realização desses estudos. Tão logo, o grupo conheça sua respectiva temática, deverão realizar uma pesquisa, colhendo todos os materiais que acharem pertinentes. Em seguida, socializarão esses materiais entre os participantes do grupo e a coordenação, acordando um tempo para estudo e apropriação dos mesmos. O passo seguinte constitui-se a etapa de planejamento e elaboração da estratégia de socialização, podendo optar por construir um minicurso, uma oficina, uma palestra, mesa redonda ou qualquer outra metodologia que o grupo juntamente com a coordenação optar. Escolhida a metodologia, os integrantes do grupo deverão dividir as tarefas para construção da proposta e entregá-la na data pré-definida à coordenação. Os passos seguintes consistem, respectivamente, na validação da proposta pela coordenação e estudo da mesma com os demais grupos. O quadro 12 sintetiza o cronograma das atividades a serem realizadas pelos grupos.

Quadro 12: Cronograma das atividades dos grupos autogerenciados de aprendizagem

ATIVIDADES	GRUPOS	PERÍODO PARA ELABORAÇÃO	DATA DE ENTREGA PARA COORDENAÇÃO	DATA DE VALIDAÇÃO DA COORDENAÇÃO	DATA DA APRESENTAÇÃO	CARGA HORÁRIA	LOCAL
Passo a passo da atividade:	1 e 2	Mínimo de 30 dias. A coordenação deverá fechar esses períodos com os grupos.	Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/mar/14	8 h	Sala(s) da SEE/MG – CAMG*.
_ Pesquisa sobre a temática,	4 e 6		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/abr/14	8 h	
_ Socialização dos materiais pesquisados entre os participantes do grupo;	3 e 7		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/mai/14	8 h	
_ Estudo dos materiais;	4 e 8		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/jun/14	8 h	
_ Planejamento e elaboração da estratégia de socialização (minicurso, oficina, palestra, mesa redonda, etc.);	5 e 9		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/jul/14	8 h	
_ Entrega do material para a coordenação;	1 e 2		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/ago/14	8 h	
_ Validação do trabalho pela coordenação;	5 e 6		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/set/14	8 h	
_ Apresentação do trabalho para os demais grupos.	3 e 8		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/out/14	8 h	
	7 e 9		Até dia ____/____/2014	1 semana antes da apresentação	____/nov/14	8 h	
Avaliação dos trabalhos pela Coordenação do programa, Equipe Central e Equipes Regionais.	todos				____/dez/14	3 h	
CARGA HORÁRIA TOTAL						75 h	

Fonte: Elaboração própria.

*Cidade Administrativa de Minas Gerais.

As propostas poderão, posteriormente, serem desenvolvidas com as Equipes Regionais nas reuniões pedagógicas mensais com a Equipe Central, nas próprias SREs. O objetivo é

tornar os encontros de Equipe Central com Equipe Regional realmente de formação continuada, contemplando as três frentes de liderança que permeiam o PIP/ATC – Pedagógica, Administrativa e Relacional. A ideia é de também, fortalecer o trabalho de parceria entre Inspetor Escolar e ANE, uma vez que, as temáticas trabalhadas são exclusivamente para aperfeiçoamento profissional, cujo impacto na escola acontecerá de forma indireta, ou seja, espera-se que a formação oferecida contribuía com um melhor desempenho dos analistas das Equipes Regionais nas escolas. Além disso, como a formação ocorrerá em dois momentos, o segundo encontro poderá contar com a participação (in)direta das Equipes Regionais – suas experiências, demandas, desafios e sugestão (resultado da primeira formação), tornando o segundo encontro (estudos da temática em questão) um momento de aprendizagem mais significativa, por problematizar as práticas vivenciadas por esses atores.

Pelo exposto, a proposta não implicará mudanças na estrutura organizacional do programa, uma vez que os encontros para socialização dos estudos ocorrerão nas semanas em que os grupos realizam atividades na SEE.

3.3 Condições para funcionamento da proposta

Os recursos a serem utilizados na implementação do Plano de Ação Educacional: Formação de grupos autogerenciados de aprendizagem será alocados da própria SEE por meio dos recursos disponibilizados anualmente para o PIP/ATC, conforme Plano de Ação orçamentário que prevê recurso específico para a seguinte ação: Capacitar os profissionais da educação envolvidos no projeto. Os recursos serão destinados apenas à reprodução de materiais para estudos presenciais, uma vez que a formação se dará no próprio local de serviço, dentro do horário de trabalho.

A participação dos analistas nesta proposta poderá ser vinculada as ações que definem o papel da Equipe Central (quadro 7, p.64), não de forma arbitrária, mas como dito na apresentação desta proposta como um complemento ao proposta do programa. Como incentivo, a SEE poderá ver a possibilidade de divulgar/publicar os melhores trabalhos, incentivando-os, ainda, a escrever diversos textos ou até mesmo artigos sobre as temáticas estudadas.

3.4 Monitoramento e avaliação

Essa proposta será apresentada à Equipe Gestora do programa no final do ano letivo de 2013, por isso é imprescindível que fique clara a forma de monitoramento da proposta, que terá como parâmetro o cronograma das ações. A partir do fechamento das datas e da definição dos grupos, os coordenadores dos grupos deverão acompanhar a sua execução. Para esse acompanhamento, a presente proposta sugere que o cronograma seja afixado em um mural na diretoria de Ensino Fundamental, ao qual o PIP/ATC está vinculado, como forma de corresponsabilizar todos os integrantes da equipe com a própria formação e com a formação dos pares. Os próprios grupos poderão montar o painel e monitorá-lo.

A avaliação ocorrerá em dois momentos. O primeiro momento será durante a execução dos estudos socializados, em que a coordenação deverá fazer um relatório constando os aspectos positivos e, bem como as fragilidades e pontos conflitantes da produção da atividade em equipe, assim como no momento da socialização com os pares.

O segundo momento ocorrerá em dezembro de 2014, quando os participantes poderão expor os aspectos positivos e desafiadores dos estudos. Nesse momento, a Equipe gestora do programa poderá lançar mão de uma pesquisa, através de questionário, a ser aplicado à Equipe Central e às Regionais, com o objetivo de verificar se os estudos propostos durante o ano contribuíram de fato, para a melhoria de seu desempenho profissional, ajudando-o a efetivar melhor suas ações nas escolas, bem como, que sugestões dão para o aprimoramento da proposta para o ano subsequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a implementação de uma política pública educacional de Minas Gerais, a partir da atuação dos agentes implementadores denominados Equipe Central. Evidenciou-se que as demandas de cunho pedagógico se sobressaem no trabalho dessa equipe, até mesmo, porque o objetivo geral do programa é a transformação didático-pedagógica das salas de aula e, isso, é um aspecto essencialmente positivo no programa. No entanto, procurou-se destacar que outras frentes de liderança, como, a administrativa e relacional merecem, também, atenção por serem sustentadoras da gestão pedagógica e por permear as atividades inerentes ao trabalho das equipes Central e Regional.

Os analistas da Equipe Central, de modo geral, reconhecem e confirmam que suas respectivas atuações são, predominantemente, pedagógicas, reconhecida a insuficiência de estudos e práticas voltados à liderança administrativa e relacional. Dessa forma, a relação de trabalho entre a SEE e SRE, no que diz respeito à formação continuada das Equipes Regionais pela Equipe Central, revelou-se limitada frente às demandas que envolvem o trabalho cotidiano das Equipes Regionais nas escolas. Por assim dizer, propositalmente, esse trabalho não teve como foco predominante o ator professor e sim os agentes que atuam através do PIP com os docentes: Analistas da Equipe Central e Regional.

Vimos que a sistemática de atuação, dos agentes implementadores da Equipe Central e Regional junto às escolas é permeada, tanto por questões pedagógicas quanto administrativas e relacionais, e que a falta de articulação e gestão dessas frentes de liderança, pode sim, influenciar nas formas de implementação do programa nas escolas, culminando em evoluções discrepantes pelas mesmas nas avaliações do PROALFA. Ressalto porém, que o PIP não dará conta de sanar todos os problemas educacionais, por dois importantes fatores, que embora não tenham sido objeto de discussão neste trabalho precisam ser destacados como uma maneira de não limitar os casos de insucessos escolares à apenas o trabalho das escolas e dos professores.

O primeiro elemento diz respeito à educação inclusiva que desde a década de 1990 vem crescendo face à democratização do ensino e universalização do acesso as escolas. Esse fator constitui-se altamente relevante, pois a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe que, a depender da deficiência do aluno e da formação do professor, a alfabetização pode não acontecer no “tempo certo” (segundo proposta do PIP) e, isso, é uma questão para além daquilo que o programa dá conta de gerir. Ressalta-se, que toda criança pode ser alfabetizada, mas é preciso ter atenção às suas características, é preciso ter

consciência de suas peculiaridades e admitir que, a depender do caso, ela precise de um tempo maior para além dos 8 anos de idade para se alfabetizar.

O segundo fator, diz respeito às famílias, pois essas produzem escolarização, produzem oportunidades, incentivam, criam expectativas e, quanto maior a expectativa da família em relação à criança, melhor será o desempenho dela. Nesse sentido, o terceiro elemento que tem influência na aprendizagem da alfabetização pelas crianças no tempo certo é a escola e o professor, por isso, ressaltamos que com o PIP a escola poderá fazer melhor, mas ela não fará tudo. As escolas brasileiras tem melhorado menos do que deveriam por que boa parte da melhoria que tivemos nos últimos anos se devem a melhoria de condição de vida das famílias. As famílias estão melhorando de vida e estão investindo mais em educação e, por isso, as crianças estão tendo um rendimento melhor, ou seja a escola ainda pode melhorar muito, ainda que a escola não possa realizar tudo sozinha.

Por tudo isso, considero relevante o que essa pesquisa se propôs ao analisar a atuação dos atores que estão “fora” e ao mesmo tempo “dentro” de todo esse contexto. Estão “fora” no sentido de que não são eles que atuam cotidianamente com as crianças, lidando com os desafios da sala de aula e, estão “dentro” por que precisam de alguma forma contribuir com o trabalho da escola, ajudando a administrar os espaços de aprendizagem, as relações (especialmente, professor/aluno) e as ações pedagógicas para que a escola não negligencie o direito das crianças de terem acesso, aprendendo.

Nesse sentido, a pesquisa realizada nas três instâncias do sistema educacional de Minas Gerais evidenciou alguns aspectos e práticas desses atores, conforme seus respectivos campos de atuação: a) Equipe Central não percebe a gestão administrativa e relacional como ações intrínsecas ao seu papel; b) Equipe Regional recebe formação da Equipe Central focalizada nos aspectos pedagógicos, que, aparentemente, não assegura a discussão/trabalho com as temáticas pedagógicas junto aos docentes no momento das visitas às escolas, reforçando a importância do desenvolvimento da liderança relacional e administrativa por esses atores; c) Escolas (gestores) ressaltam que as expectativas dos professores dizem respeito à presença de um diálogo, nos momentos das visitas, para exporem tanto as dificuldades enfrentadas em sala de aula, quanto os avanços obtidos com os alunos em virtude do programa, até mesmo, para validação do trabalho desempenhado. Essa questão, também reforçar a necessidade de aprimoramento das frentes de liderança: administrativa e relacional por parte das Equipes Central e Regional.

Respaldado em Weiss (1998) para mostrar como os princípios da Teoria de programas podem ser utilizados para estabelecer a relação da atuação da Equipe Central com os

resultados das escolas, evidenciou-se que uma das etapas desse processo se constitui na formação que a Equipe Central deve assegurar à Equipe Regional para uma implementação melhor direcionada do programa nas escolas. Assim, se o trabalho de campo não for constantemente dialogado, há uma tendência das regionais estreitarem sua atuação visando à busca de melhores resultados das escolas sem o amadurecimento do processo. Verificou-se uma perceptível necessidade de pensar a melhoria do trabalho escolar considerando todas as nuances que desemboca no trabalho de sala de aula. Não há como pensar em transformação de sala de aula sem trabalhar com as bases sustentadoras da gestão pedagógica – gestão administrativa e relacional.

Dessa forma, é preciso reconhecer que o programa estadual PIP/ATC ganhou alta relevância em Minas Gerais devido aos resultados alcançados nos últimos anos. Além disso, estreitou a relação escola/SEE, voltando a atenção à formação dos professores alfabetizadores e à garantia do direito de aprendizagem dos alunos, em que os primeiros devem assegurar, através de todos os recursos e estratégias didáticas, a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Contudo, para que o programa adquira um caráter mais equitativo – em que todas as escolas tenham as mesmas oportunidades de progredirem nos resultados educacionais, – é fundamental atentarmos para a formação das Equipes Central e Regional, a quem devem ser asseguradas os momentos para reflexão/construção sobre as próprias práticas, as práticas dos professores e as teorias que as regem.

Nesse contexto, destaca-se o papel da equipe gestora do programa no estado, enquanto importantes agentes de condução do diálogo pretendido entre a teoria e a prática do fazer profissional. É importante que os atores que compõem a Equipe Central pensem na formação dos analistas educacionais das regionais, como um todo, desde os aspectos pedagógicos presentes em sala de aula aos aspectos relacionados à administração do próprio trabalho e às relações interpessoais. Além do trabalho com metas de aprendizagem e de resultados das escolas e das SREs, a Equipe Central precisa pensar metas relacionadas à própria atuação, discutindo com as Equipes Regionais os desafios e demandas do trabalho, para que esses ressignifiquem suas práticas a partir dos conhecimentos discutidos/aprendidos. A expectativa é que a Equipe Central defina ações de formação para as Equipe Regionais, monitorando, acompanhando e avaliando os efeitos dessa formação.

Desta forma, reafirma-se a importância de um Programa de Formação para os atores da Equipe Central, com consequente formação das Equipes Regionais para que haja um melhoramento contínuo da atuação desses últimos junto às escolas. Esta ação os fortalecerá na

liderança pedagógica, administrativa e relacional, a partir da qual, espera-se adquirir continuamente uma formação profissional efetiva desses atores.

Todavia, a análise da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, a partir da atuação da Equipe Central, revelou questões cujas análises não se esgotaram, pelo contrário, enfatizaram a necessidade de mais estudos pela transposição que se pode fazer com outras políticas públicas, uma vez que, se colocou em evidência os atores da ponta superior da cadeia de implementação do programa. Evidenciada a inexistência de planejamento e formulação de metas relacionadas à atuação da Equipe Central, um estudo mais aprofundado sobre como as Equipes Regionais compreendem suas respectivas formações dentro do programa contribuirá para repensar cada vez mais as possibilidades de atuação da Equipe Central.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Márcio de. **Vade-Mécum do Profissional de Educação Básica**. Legislação e Normas, Direitos e Deveres. Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. **Res. CEE/MG nº 457, de 30 de setembro de 2009**, dispõe sobre a inspeção escolar na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora Lâncer, 2005.

ARRETCHE, Marta Tereza S. **Uma contribuição para fazermos avaliação menos ingênua**. BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BONAMINO, Alicia C. de. **Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da educação básica**. [2000], p.14.

_____. & BESSA, Nícia (2004). “O ‘estado da avaliação’ nos estados”. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia & FRANCO, Creso (orgs.). A avaliação da educação básica. Rio de Janeiro, PUC, pp. 65-78.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v. 2, 1997.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012** que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Juiz de Fora-MG, UFJF, 2010, 25p.

CRUZ, Magna do Carmo Silva e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ano 2, unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

D’ASCENZI, Luciano e LIMA, Luciana Leite. **Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas**. ENAPEGS, VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. São Paulo-SP, 2012. 15p.

Decreto 45536 de 27/01/2011, publicado no MG 02/02/2011 que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais.

FILOCRE, João & GUIMARÃES, Vanessa (s/d). **Avaliação de Professores em Minas Gerais**. Documento Interno da SEE.

KLEIN, Ruben, Fontanive, Nilma Santos. **AVALLAÇÃO EM LARGA ESCALA: uma proposta inovadora**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995.

LEME, Maria Carolina, PAREDES, Ricardo e SOUZA, André Portela. **A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil**. São Paulo, s/d, p.32.

LOTTA, Gabriela e PAVEZ, Thais. **Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais**. São Paulo, 2009, p.25.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992. 222p. (Coleção Educação; 13).

MINAS GERAIS. **Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade** – Sistema Operacional de Educação. 2012, 147p.

_____. Diagnóstico dos Projetos Complementares da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Relatório Completo do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP**. 2011. 37p.

_____. **Lei Delegada nº 174 de 26 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração direta do Poder Executivo.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica – Toda escola pode fazer a diferença**. 2007. 24p.

NAJBERG, Estela e BARBOSA, Nelson Bezerra. **Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas**. Interface, Natal/RN, vol. 3, n. 2, p. 31-45, ju./dez. 2006.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./1996.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nóvoa.pdf. Acesso em: 28 out. 2012. In: _____ (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade. Lisboa: Educa, 2009. p.93.

OLIVEIRA, Maria de Fátima e BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Consultores ou Indutores das Políticas Públicas no Brasil: Quem são eles?**. Rio Grande do Sul: UFRGS, [2013]. p. 18.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: _____ et al. *As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11 – 33.

QUIVY, R; Campenhoudt, L. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

ROSINKSI, Maria Cristina Ribas e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada**. Curso ministrado na UNISINOS em São Leopoldo - RS, 19 de junho de 2001. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SARAVIA, E. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: Saravia, Enrique; Ferrarezi, Elisabete. (Org.). *Políticas públicas. Coletânea*. Vol. 1, ENAP, 2006, p. 21-42.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **A Equipe Central e o trabalho realizado junto às SREs e escolas em 2011**. Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Fev.2011. Minas Gerais. 11 slides.

_____. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2009**. Minas Gerais, 2009, 50p.

_____. **Boletim Fatores Contextuais SIMAVE/PROEB 2009**. Minas Gerais, 2009, vol.04, 14p.

_____. **Centro de Referência Virtual do Professor**. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=60758&cb=&cp=&id_projeto=27&tipo=ob. Acesso em 26.08.2012.

_____. *Expandindo a Qualidade da Educação de Minas Gerais – Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/PROALFA 2012. Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino*. Minas Gerais, 2013, 32p.

_____. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – Apoio às Escolas Públicas situadas em áreas de risco social**. Minas Gerais, julho/2003, p.40. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B0819A329-F2D6-4AA4-A490-120409A39460%7D_escola_viva_internet.pdf

_____. **O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório do Programa (2006 a 2010), 2010, 20p.

_____. **Planilha do histórico de resultados do PROALFA 2006-2012**. Minas Gerais, 2013.

_____. **Plano de Metas 2011-2014**. Minas Gerais, 2011.

_____. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2011. Minas Gerais. 49 slides.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Disponível em http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/proalfa/BOLETIM_PROALFA_VOL_2_UNICO_2011.pdf. Acessado em 26.08.2012.

SOUZA, Celina. **Estado do Campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 18, n.51, fev.2003, p.15-20.

WEISS, Carol. **Evaluation**. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Entrevistas realizadas com analistas da Equipe Central do PIP/ATC

PERGUNTAS	ANALISTA 1	ANALISTA 2	ANALISTA 3	ANALISTA 4
TEMPO DE SERVIÇO NO PIP CENTRAL	5 meses	2 ANOS E 6 MESES	4 anos	6 anos
1. Você recebe formação pedagógica (temas relacionados à alfabetização/letramento), em serviço? Com que frequência? É suficiente para o bom desempenho de seu trabalho nas SREs?	Sim. Praticamente diária, por que o trabalho que a gente faz, é um trabalho que ele requer esse tipo de empenho. Não (não é suficiente para o bom desempenho na sre) .	Sim. Bom, ultimamente tem sido com maior frequência, com mais frequência do que no ano que eu entrei. De um ano pra cá nós temos mais estudos, momentos de estudos. Não, eu penso que nós temos que ser mais capacitados, ter mais formação.	Sim. A gente percebe assim... a cada dois meses, né... fora assim, não tem como ficar no PIP sem estudos formativos individuais. Então, eu entendo que a capacitação ela é diária, as vezes nós temos pessoas que passam, mas nós também estudamos muito. Sim (é suficiente para o bom desempenho na sre) .	Sim. Pouco. Pra mim é (é suficiente para o bom desempenho na sre) . Por que pra mim é? Porque... por que... eu me capacito independente da secretaria oferecer curso.
2. Você e sua equipe de trabalho realizam, sistematicamente, em todas as visitas às regionais, reuniões com foco na formação continuada da equipe regional? (Se sim, quais temáticas já foram trabalhadas? Essas temáticas foram iniciativas de sua equipe ou solicitação da regional?).	Sim, todas sem exceção. Temas: As intervenções pedagógicas, as de relacionamento, as sobre o funcionamento do programa, tudo em torno desse contexto. Foi um trabalho em conjunto, nós levamos as opções e eles também nos dão as opções que eles acham necessário trabalhar.	Sim. Conceitos de alfabetização e letramento, pesquisas sobre as habilidades mais erradas nas avaliações e sugestões de atividades. Para o CBC, nós também já contribuimos com essas capacitações de como analisar as avaliações diagnósticas e a partir daí traçar uma intervenção. As duas coisas já aconteceram, algumas nós detectamos e outras elas que nos pediram.	Sim. Avaliação, Análise dos dados avaliando a questão pedagógica, o que aqueles números representam pedagogicamente nas regionais. Trabalhamos também a leitura, é análise de provas sistêmicas que são aplicadas, alfabetização e letramento, que eu estou me lembrando nesse momento são esses temas. É, às vezes iniciativa da nossa equipe e também por solicitação da regional. A grande maioria você entende que partiu de onde? Da regional.	Quase sempre. Resultados da avaliação externa, as questões ligadas à alfabetização, intervenção de alunos com baixo desempenho, intervenção de alunos leitores. A maioria da minha equipe. Quando você fala quase sempre, as que não têm o foco na formação da equipe regional, elas priorizam o que? Coisas administrativas.
3. Se a Equipe Regional solicitasse uma reunião com temáticas como, por exemplo, consciência fonológica, elaboração de sequência didática, análise de escala de proficiência, etc..., você teria facilidade para organizar?	Sim.	Sim, inclusive nós já fizemos todas elas e eu me esqueci de citá-las.	Análise de escala de proficiência, sim. Consciência fonológica, não, ainda preciso muito me aperfeiçoar e a outra é o que mesmo? Elaboração de sequência didática? Também ainda não me sinto segura não.	Eu, particularmente acho que sim.

4. Nas visitas às escolas, como ocorre o trabalho Equipe Central/Equipe Regional?	É feita uma reunião de apresentação, depois é apresentado o programa todo e depois é feito um estudo em cima dos temas que aborda esse tema.	Na escola? A dinâmica de trabalho? Isso, como que ocorre esse trabalho da Equipe Central com a Regional nas escolas? Nós vamos sempre em parceria. Um representante da Equipe Central e um representante da Equipe Regional.	Normalmente nos validamos o trabalho do analista do qual ele participa o tempo inteiro e também o inspetor e aquilo que nós chegamos a conclusão junto com a equipe regional é feito na escola.	
5. Fale um pouco de como acontecem essas visitas nas escolas.	Elas são agendadas, e ficam os representantes da escola nos esperando. Quando nós chegamos, nós vamos conhecer a escola toda, vamos... verificamos as salas de aula, vemos tudo! É feito um trabalho mesmo de exploração espacial. Depois, então nós fazemos aquela varredura, vamos dizer assim no PIP, no PPP é... conversamos com o diretor, né e especialista pra ver o que é que está acontecendo na escola e em que eles precisam da nossa ajuda.	Fazemos reunião com a Equipe gestora, vamos para a sala de aula para conhecer os meninos com foco no 3º e 5º anos, isso no ATC, E 9º ano CBC. E depois, logo em seguida chamamos os professores regentes junto com o especialista e a pessoa com quem realiza a intervenção pra traçarmos a melhor intervenção, se precisar fazer alguma modificação no que já vem acontecendo na escola.	Normalmente, o dia a dia, é uma conversa inicial com o diretor da escola para apresentação do objetivo da visita. Sequencialmente e normalmente o especialista da escola participa, depois nos vamos as salas de aula, retornamos para conversar e aí entra a participação dos professores e ali acontece um alinhamento todo voltado para a intervenção pedagógica necessária para aquela escola.	O trabalho é pautado na visita com conversar com o diretor, especialista, visitas as salas de aula e feedback ao professor e aos gestores da escola.
6. Como você vê a relação resultado do PROALFA/META/IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO?	Como eu vejo? A relação do resultado do PROALFA, com as meta acordadas com a SEE junto às escolas e SREs e implementação do currículo de alfabetização? Eu vejo que é um resultado bom por que dá pra perceber que é o resultado de um esforço coletivo. E como você vê a relação dessas três coisas? Elas são interligadas no meu modo de vista. Como que você vê a relação mesmo, elas são interligadas em que ponto? No ponto principal que é o desenvolvimento do aluno.	Bom, eu acho as metas muito altas, então eu acho que... porque, cada ano você melhora e daí a necessidade de alcançar uma meta maior ainda. Eu penso que quando você tá lá embaixo é mais fácil subir do que quando você já tá lá em cima, crescer, mais. Então, eu penso que, eu não sei.... paralisar a meta também não pode, então eu penso que tem que ter um estudo aí pra rever isso aí.	Como que eu percebo essa relação? No exercício da sua prática...Uai, elas são indissociáveis, eu percebo que elas são indissociáveis, se você não fizer essa relação, a escola não consegue alcançar as metas por que se ela não entender o procedimento do currículo que tem que ser fundamentado e analisado e exercido por aquela escola, ela não consegue atingir a meta.	Bom, resultado e currículo eu acho que está bem alinhado, agora meta eu acho que está bem desvinculada da questão pedagógica. Por que você percebe essa desvinculação? Por que as metas, elas são mais numéricas do que com relação ao conhecimento.

7. Como você trabalha com a Equipe Regional da SRE a relação resultado do PROALFA/META/CURRÍCULO?	Com a Equipe Regional nós por enquanto não tivemos contato com professor em sala de aula, oque nos tivemos foi com a SME né! E nessa SME nós fazemos uma explicação da importância desse trabalho direcionando a aplicação dele na escola. O que você chama de SME? A superintendência municipal.	Bom, a gente pega o grupo de analistas com as escolas que eles atendem olham a proficiência que tiveram, olham a meta, olham se eles estão trabalhando dentro da proposta sugerida pela secretaria de educação e tenta fazer aí as adaptações necessárias objetivando o que a secretaria orienta.	Através de estudos e análises dos dados. A gente sempre trabalha essa relação.	Como é proposto pela secretaria, orientação que é dada pela secretaria, essa discussão. E qual é essa orientação que é dada pela secretaria? As escolas tem uma meta, precisa ser atingida e a gente corre atrás desse objetivo, trabalhando com a matriz curricular relacionando com resultados do PROALFA.
8. Como você ajuda a Equipe Regional da SRE a articular o trabalho nas escolas estratégicas?	Pesquisando e envolvendo mesmo, chamando mesmo pra guerra, vamos dizer assim, o pessoal das escolas que precisam de ajuda.	Bom, é... o nosso trabalho nas escolas estratégicas ele é diferenciado pela quantidade de visitas, pelo olhar....mas, é o mesmo trabalho que nós fazemos em todas as escolas, por que a gente é... não tem... a gente, fica com receio de as não estratégicas virem a a ser... então o trabalho, ele é o mesmo, só mesmo na intensidade das visitas. É mesmo esse trabalho de visita a sala de aula, sugestão de atividade, de tentar monitorar, de tentar não... de monitorar a intervenção, se ela realmente está acontecendo, se os meninos estão evoluindo. Esse monitoramento é fundamental.	Primeiramente com ações coletivas, foi o que tem dado mais certo. A capacitação ela ocorre com foco nas ações coletivas de todas as analistas regionais e assim, eu valorizo muito a prática que elas já exercem e levamos sugestões também, mas o primordial é fazer com que elas atuem no coletivo.	Como é orientação da própria secretaria, com visitas semanais, mas com foco na intervenção pontual dos meninos que tem mais dificuldades, para elas deixarem de ser estratégicas.

9. Como você orienta o trabalho dos analistas nas salas de aula junto aos professores do ciclo da alfabetização?	Primeira coisa é mostrar para o analista a importância do trabalho dele e fazer com que ele contamine de forma boa e desperte no professor o gosto pra fazer com que ele eleve o nível, né do... e da qualidade de ensino. Como que você orienta assim, o trabalho do analista lá na sala de aula? Que orientações vocês dão a ele quando vai à sala de aula? Ele vai pra ver como que tá a relação de professor/aluno, se tiver algum questionamento ele não vai lá pra poder monitorar a aula do professor nem pra falar se ele está trabalhando certo ou se ele tá trabalhando errado ele vai lá pra ver é.. o que ele pode fazer pra ajudar o professor ali naquele momento.	Olha, todas as vezes que nós vamos a escola, nós entramos na sala de aula pra mostrar pro analista essa importância. Por que a gente leva sempre uma atividade onde a gente vai aferir a leitura e a escrita, o nível de leitura e escrita desses meninos e com atividades bem simples, rápidas e de preferência bem lúdicas, dinâmicas... e aí nós temos a oportunidade de sutilmente mostrar para o professor o que ele pode fazer nas aulas dele, dessa forma e então acaba sendo uma aula de demonstração e o que nos achamos mais importante é dar o feedback para o professor. E ele vê ali realmente se aqueles alunos que não estão lendo, estão silabando, com ou sem fluência batem com as informações que eles já têm e, na maioria das vezes é o que acontece.	Participar de aulas ou até mesmo conversas individuais, ouvir leituras com os alunos, mas sempre nunca deixar de dar o feedback para o professor.	As visitas serem orientadas, terem objetivo e terem algumas atividades a serem feitas pelos meninos para servirem de diagnostico para a intervenção. E o contato com o professor a alguma orientação para que elas tenham algum contato com os professores? A orientação é que elas tem de respeitar o professor, pedir licença e dar sempre o feedback do que foi feito com os alunos.
10. Pensando nas frentes de trabalho da Equipe Central que tem como eixo a gestão de resultados, gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão relacional, qual dessas, você entende como “frente principal” do seu trabalho? E em qual você gostaria de ter uma formação mais específica? Por quê?	A gestão pedagógica. A gestão pedagógica, por que eu tô tratando diretamente com as crianças, com o ponto alvo do projeto, do trabalho.	Pedagógica, por que é o que abrange nosso trabalho. Um professor que ele não é capacitado pedagogicamente ele jamais vai conseguir fazer um trabalho com aluno e pra ele conseguir isso, nós também temos que ter... e é uma cadeia... Eu penso que mais na pedagógica, pelo fato de considera-la a mais importante.	Relacional. Relacional e administrativa, por que as vezes a gente percebe um desalinhamento na atuação do analista e inspetor e se nós tivéssemos uma capacitação mais nesta área seria mais assertivas as decisões de ações pedagógicas.	Do meu trabalho, a gestão pedagógica. Com certeza, na pedagógica.

OBSERVAÇÃO: As falas destacadas de vermelho referem-se à fala do entrevistador, nos momento em que houve necessidade de intervir na fala do entrevistado para dar maior explicação a pergunta inicialmente realizada.

Anexo 2 – Entrevistas realizadas com as Diretoras das Escolas A e B

Perguntas	Diretor escola consolidada	Diretor Escola estratégica
1. Você conhece o PIP/ATC?	Carla, o projeto de intervenção pedagógica aqui na escola já foi implantado desde quando eu assumi a supervisão em 2001. É, quando eu cheguei aqui, nós tínhamos muitos alunos com dificuldades, né... e eu comecei a fazer um diagnóstico e... nós nos organizamos de forma que todo grupo envolvia e organizava de uma forma diferente, dava certo, né! E o que dava certo a gente aproveitava e o que não dava a gente ia refazendo, repensando. Então, desde 2001, que nós nos organizamos dessa forma né, de fazer um diagnóstico, a gente separava os alunos com mais dificuldades para serem atendidos diariamente pelo eventual, o bibliotecário também já fazia esse trabalho, além das aulas que ele né... atuava na biblioteca e a gente tinha grupos de professores que a gente chamava... não estou me lembrando bem o nome, mas, onde assim, o 3º ano, então era três professores, dois dias na semana, uma hora, cada professor do 3º ano reorganizava o grupo por nível de aprendizagem. Então, os meninos tinha esses momento que eles encontrava né, por nível de aprendizagem. É... não lembro muito bem... deve ser de 2007 pra 2008 que o estado começou a sistematizar esse projeto nas escolas e aí nós dentro do nosso trabalho né, aqui na escola, é... nós ... começamos a trabalhar além das dificuldades do alunos também algumas questões, descritores que eram cobrados nas provas do proalfa, nas avaliações externas. É.... hoje já é obrigatório, hoje é lei, acontecer realmente esse trabalho na escola, temos né na nossa proposta pedagógica... e o que eu percebo desse projeto é que ele veio de uma forma é... é necessário né, é uma coisa necessária, e que tem dado efeito né. E como que eu percebo, por que que dá certo? Só dá certo se a gente tiver empenho, se a gente não empenhar enquanto supervisor, diretor, professor, as coisas não acontecem.	O programa de intervenção pedagógica é uma maneira pela qual a escola trabalha diferenciadamente com aulas diversificadas para tentar recuperar a aprendizagem dos alunos. Alunos que estão com defasagem de aprendizagem.
2. Como você percebe a concretização da proposta do PIP/ATC em sua escola?	Primeiro momento, quando o programa virou política é... houve mais resistência dos funcionários, por que os funcionários tem resistência do que vem do governo, eu percebi uma resistência maior. Mas, enquanto a gente colocando que apesar de ser política é uma necessidade que a escola já vinha tendo né! Um efeito que a gente já estava tendo um resultado legal, a gente conseguiu conquistar para que esse trabalho continuasse tendo o efeito que estava tendo e ... aí nós atuamos realmente com todo material que foi enviado né, nós procuramos trabalhar sistematicamente, além do que a gente já trabalhava, dentro da forma que veio, por que ainda questionava, o pessoal colocava: ahhhh, mas, a coisa já vem pronta. E a gente só pode falar se não vai dar certo, se a gente colocar em prática, se a gente colocar em prática e ver que não deu certo a gente pode dar um retorno e falar não funcionou assim, a gente vai fazer da nossa forma. Mas, não é muito diferente da forma que a gente já vinha trabalhando. O que chegou, veio dentro da nossa linha de trabalho.	A minha escola desde antes da proposta da secretaria já trabalhava essa intervenção pedagógica de várias formas. Nós temos o projeto escola de tempo integral que já é uma intervenção pedagógica da escola. Nós temos alunos por agrupamento, por nível de aprendizagem, que a gente trabalha é um plano né que é feito nos módulo um planejamento. Trabalhamos o plano de intervenção pedagógica nessas turmas e assim que as crianças vão melhorando de acordo com o planejamento feito, vamos avaliando temporariamente, mais mensalmente a gente avalia, as crianças vão tendo melhor rendimento, eles voltam pra turma de origem, né, por que aí a gente conseguiu recuperar aquele aluno. Esse agrupamento é feito fora da sala de aula? Fora da sala de aula, no horário, no mesmo turno que ele estuda e nós temos o contra turno que é do tempo integral.

3. Sua escola recebe apoio pedagógico da SRE? Com que frequência? Você acha suficiente?	Recebemos, né! Com uma frequência mínima, né... num ano a gente tem, não posso nem citar... não chegar a ser nem mensal até hoje... Talvez pelo resultado da escola, né, que vem avançando não tem necessidade dessa frequência, desse apoio, mas é o mínimo. O mínimo da presença aqui, mas o trabalho, o material que tem vindo também é um apoio e é isso que a gente tem aproveitado, trabalhado e colocado em prática. Mas, essa frequência, que você disse que é pouca, que as vezes não dá nem uma visita a cada mês, você acha que ela é suficiente, aqui ara o trabalho da escola ou vocês sentem necessidade de ter mais visitas, de ter mais apoio? Eu acho que devia ter mais visitas, apesar da escola está desenvolvendo, apesar de ser um trabalho que a escola já vem caminhando, igual eu falei que desde 2001 a gente já vem fazendo esse trabalho e só melhorando né, só aprimorando... mas, eu vejo que a presença das pessoas da secretaria na escola pra algumas pessoas, que pra alguns funcionários, essa presença ajuda a trabalhar melhor. É como se fosse uma cobrança né, por que nós temos pessoas de todas as formas, eu tenho funcionários, professor que eu não preciso nem falar nada pra ele né... ele é que já traz sugestão, já traz o que ele está trabalhando. Existem aqueles que só se sentir que tem alguém cobrando, que tem alguém, né, supervisionando aqui, que ele desenvolver melhor. Então eu acho que poderia ser uma vez por mês, de 15 em 15 dias, estar na escola, visitar as salas mesmo, né... dar um feedback, acho que precisar dar esse feedback também, ohhhh... isso tá legal, isso não tá... apesar do resultado da escola ter sido bom, né, a gente sabe que é importante essa presença.	Sim, nossa escola recebe apoio tanto de material pedagógico, de verba e também humano né, nós temos a analista pedagógica que frequentemente está presente na nossa escola e orientando, incentivando e até avaliando as crianças e perto do professor. Você fala frequentemente, mas com que frequência vocês recebem essa visita do analista pedagógico? A analista pedagógica, ela não vem muitas vezes, é... a necessidade da escola seria mais semanalmente por exemplo, ou pelo menos quinzenal, mas ela não vem, assim, frequentemente, não sei o motivo, tem outras escolas, talvez. Ela veio aqui deu apoio, até avaliou aluno tomando leitura e tudo. Nós mostramos o nosso plano, projeto escrito, de intervenção, nós colocamos pra ela como é feito esse trabalho, o resultado que a escola tem, o trabalho que é feito no tempo integral também que com o resultado ajuda muito o PIP, mas ela não tem essa frequência semanal de presença na escola. Então você acredita que seria necessária mais visitas? Assim, é uma escola que os funcionários tem compromisso, com a visita ou sem a visita a gente faz o trabalho aqui, avalia o resultado, retoma, replaneja e é... mas, com a visita daria mais um apoio pedagógico aos professores.
4. O acompanhamento pedagógico do analista da Equipe Regional (SRE) atende satisfatoriamente às demandas da escola? (Se a resposta for diferente de sim, perguntar quais as demandas pedagógicas que não são supridas com a parceria da Equipe Regional).	O acompanhamento pedagógico do analista da Equipe Regional (SRE) atende satisfatoriamente as demandas da escola, ou seja, ainda que ele venha pouco, quando ele vem o que ele faz aqui na escola atende as demandas da escola, ou você acha que ainda precisa de um trabalho mais de sala de aula, mais com o professor? Olha, se eu for olhar enquanto supervisora que eu fui até pouco tempo é... eu percebia que atendia, mas hoje conversando com os professores eu percebo que não atende satisfatoriamente, por que? Por que eles me colocam... também, não sei se é por que não entenderam qual que é o trabalho desse analista na escola, por eles me falam assim... ahhhhhhh mas ela veio aqui e tomou leitura, mas os que ela precisar ouvir leitura mesmo, ela não ouviu. Por que não deu tempo, ano passado teve isso o ano inteiro. Os alunos que os professores achavam que precisavam, elas não conseguiram ouvir a leitura. Ai, você fala assim... ahhhhhh, mas ela veio, ouviu, mas não teve o feedback, né... A gente queria que ela viesse, não é falar assim.... é vir na sala, é conversar isso corpo a corpo. Elas me cobraram isso o ano passado.	Ela é uma pessoa capacitada, instruída, deu muito apoio e as vezes que esteve presente ela realmente ajudou, mas a gente sente que merecemos mais vezes e precisamos de mais frequência.

5. Sua escola já recebeu visita da Equipe Central? As expectativas da escola em relação à visita da Equipe Central foram correspondidas? (Se a resposta for diferente de sim, perguntar quais as demandas pedagógicas que não são supridas com a parceria da Equipe Regional).	Sim, em 2010. Eles vieram só uma vez, no ano que veio a Fabiana, ela veio com mais duas profissionais com ela e o que ela fez foi o que a analista fez. Ela foi na sala, conversou, ouviu os meninos, ouviu algumas leituras... não foi mais que isso. Ela veio uma vez, no ano de 2010. O que você esperar de vista de um profissional da Equipe Central? O que você acha que seria um diferencial na visita da Equipe Central? Eu acho que o diferencial seria realmente é... estar na escola, mas não seria só uma visita anual, talvez bimestral, ouvindo os professores, ouvindo a... essa realidade, ouvindo até mesmo um relato desse trabalho e dentro desse relato tá pontuando mesmo, por que viu que o ritmo da escola é bom, mas precisa melhorar muito. Nosso avanço foi um avanço significativo? Foi...mas nós não chegamos nos patamar que a gente quer chegar. Talvez, se viesse, se ouvisse esse momento, não só esse momento quando tem o aluno na escola, mas talvez um momento de reunião com professor, pra isso!! E tá dando um feedback mesmo, esse feedback com a experiência e a gente com a prática, o pessoal com o conhecimento e a gente com a prática e até ver se dentro do que a gente tá trabalhando, tá correto. Se a gente realmente é... dentro do que a gente tá trabalhando tem possibilidade de ser melhorado... e tem, mas tá pontuando isso, por que uma coisa é eu pontuar, as vezes quando eu pontuo enquanto diretora a pessoas me veem como chata, que tô cobrando. Eu sou vista assim: é chata, cobra demais né! Tá ali no pé, né! E realmente quando eu não fico no pé eu vejo que a coisa não caminha muito bem. Então, eu tô ali... Igual, quando eu era supervisora, as vezes eu ainda continuo. No início o pessoal até assustou comigo é... que não é função minha... eu disse: é é sim...não é? Eu não sou só administrativa, eu sou pedagógica. Então eu ia nas salas, ainda vô! Olhar caderno, olhar, as vezes, até para casa, tomar leitura e se vem alguém, como o pessoal do órgão central, o analista, junto com a gente eu acho que fica mais..., não é mais aceitável, mais, acho que é mais fácil.	Já, nós recebemos da equipe central em outros setores, não da parte do PIP. Do PIP, não? Do PIP não tivemos frequência de visitas. Mas, você já teve alguma visita, alguma vez a equipe central já veio? Não me lembro, da SRE já! Quais seriam suas expectativas ou que você acredita que seria a expectativa de seus professores em relação a receber a visita de uma Equipe Central? Nós recebemos já, duas vezes, a visita da Bianca, ela veio especificamente sobre o Tempo Integral que também é uma intervenção nossa aqui. Mas do PIP em si nós necessitamos de uma visita. E quais são suas expectativas em relação a visita da Equipe Central? Que diferencial você acha que pode vir em decorrência dessa visita? A gente queria até reivindicar quanto as provas, como são avaliados os alunos, a prova que a secretaria manda empresa fazer e que talvez não esteja com a realidade de cada escola, né.... é como atender as crianças em outros tipos de intervenção, dar mais sugestão, né, pra que a escola possa também aplicar novos métodos, né, de pedagógicos para a intervenção pedagógica. Quando você fala de reivindicar algumas coisas, na verdade pode ser também uma necessidade de mais esclarecimentos acerca de como essas avaliações são elaboradas, pensadas? Não, é nesse sentido de esclarecer para a equipe central é... o proalfa, a prova do proalfa, os textos são muito grandes, né e há inúmeros textos, prova cansativa, né. Uma coisa que torna nossas crianças, eles sabem o conteúdo, dominam as capacidades do Ceale que são trabalhadas com eles essas capacidades, mas na hora da prova eles as vezes deixam de fazer certa questão por estar cansado, né de ler muito, né. Prova muito longa, prova muito estendida.
6. Sua escola é estratégica? Você sabe o que significa ser “escola estratégica”?		Sim. A escola estratégica é aquela em que temos mais de 10 alunos com nível... em baixo desempenho. Então esse aluno em baixo desempenho, em 2011 por exemplo, em 2012 ele continuou em baixo desempenho, por isso é chamado de estratégica.

7. Você compreende os resultados do PROALFA? Você acredita que o especialista e os professores de sua escola compreendem pedagogicamente os resultados do PROALFA?	Sim, hoje sim.... recente, né! Foi um período que a gente vai aprendendo, né! Você acredita que o especialista e os professores de sua escola compreende pedagogicamente os resultados do PROALFA? Olha, eu acho que ainda tem gente que não compreende totalmente, entendeu?! Apesar da gente tá sempre, nas reuniões, ter momento pra isso... eu falo que eu na condição de supervisora, diretora, eu falo que hoje é que tenho conhecimento, assim... melhor! Então eu acho que ainda precisa de um estudo maior. Você acha que esse estudo maior dos professores, especialistas precisam ter acerca dos resultados do proalfa eles devem advim de onde? Quem deve oferecer isso? Eu acho que tem que ser uma parceria de secretaria, analista e a própria escola né! E quando eu falo estudar mais, não é só o gráfico em si, mas é cada competência, cada habilidade, por que eu percebo que tem professor que ainda tem essa dificuldade, né! No nosso planejamento desde 2011 que ele é todo em cima de habilidades mesmo, competência e eu sinto o professor ainda tem dificuldade de tá encaixando a atividade... de tá percebendo isso do aluno, né... qual que é essa capacidade que ele ainda não venceu, como trabalhar, o que trabalhar. Eu percebo que tem muita gente que tem dificuldade. E o que eu percebo ainda do professor em relação a isso, é que o professor não quer muito estudar... o professor não quer muito... não tá muito, por mais que a gente queira... os cursos que a secretaria ofereceu este ano, é uma dificuldade... é por convocação que eles vão, por que se não for.... eles não querem... Eu tenho professor aqui que fala assim: Nem por convocação, eu não vou, eu não quero ir e... infelizmente, se hoje a gente não estuda, a gente não compreende. Se a gente não buscar isso, a gente não vai nem compreender. As vezes as pessoas acham que a gente já faz, mas se você não busca conhecer o que é realmente, você não sabe se tá no caminho certo.	Sim. Você compreende pedagogicamente os resultados do proalfa? Sim. De acordo com nossos encontros do módulo II e que é passado para os professores o como está pedagogicamente a nossa escola, o resultado, o nosso desenvolvimento, é... os professores entendem muito bem o resultado é... precisam melhorar em algumas coisas né, por que para trabalhar atividades como é cobrado na prova né... a maneira de preparar as atividades, talvez precisamos melhorar um pouco, mas nossos professores na maioria, a maioria deles aplicam a alfabetização e letramento de acordo com as provas do proalfa. Ok, você falou que nas reuniões de módulo II vocês retomam discussões acerca das avaliações do proalfa, mas me fale mais um pouquinho de como a escola trabalha tanto os resultados do proalfa quanto as metas acordadas com SEE e SRE? Como é feito o trabalho em relação a resultado e meta aqui dentro da escola?
8. Como os resultados do PROALFA e as METAS DE ALFABETIZAÇÃO são utilizados no âmbito escolar?	É...o que que acontece... nós no primeiro momento que sai o resultado, os diretores são convocados, participa e a gente repassa, repassa até os slides, né! Por que por mais que a gente esteja lá ouvindo, é muita informação. Então a gente procura, eu procuro passar isso para os professores, deixo exposto na sala dos professores, as vezes até aqui no espelhinho do banheiro, eu deixo também para o pessoal tá acompanhando. É... depois, a gente procura fazer né, uma reunião onde a gente vai dentro da nossa realidade, né, o que nós precisamos melhorar, por onde que a gente ainda não atingiu, o que tá mais.... quais as metas foram acordadas e dentro do resultado a gente ainda não atingiu. O que que a gente tem que fazer em cima disso. E aí é que vem, tanto é que o PIP nosso ele é refeito e repensado o ano inteiro. As vezes, no fizemos isso hoje, antes do resultado, né. O aluno tá avançando... a gente vai, procura tá trabalhando em cima disso. O aluno não está avançando, por que tem muito disso também, o aluno, você tá com ele o tempo todo..., por que vai além do pedagógico. É questão de saúde, questão do acompanhamento familiar, então vai além disso. Então a gente procura o tempo todo tá revendo o PIP durante o ano todo, ele não é uma coisa estática.	Nossa escola é... além de planejar né afincio no projeto de tempo integral para recuperar os nossos alunos com dificuldades de aprendizagem a gente faz um trabalho extraclasse com as professores eventuais, professora que está em afastamento de docência, todas... é ... sala recurso, todos aqui na escola que estão fora da regência da turma, eles fazem esse trabalho voltado par o pedagógico. O pedagógico pra nós aqui é primordial, é o principal da escola, então toda professora, até professora apoio se ela não veio o aluno no dia, ela tem o aluno que ela vai pegar pra reforçar. Então, todos aqui trabalham em prol do pedagógico da escola. Todos conhecem as metas da escola? Conhecem, todos os funcionários conhecem as metas da escola, conhecem a nota da escola que nós estamos no proalfa, a proficiência, o ideb, né... todos os funcionários estão a par da aprendizagem e do nível que nós estamos.

9. Você saberia dizer se o planejamento do ciclo da alfabetização tem como referência, além do currículo, os resultados do PROALFA?	Olha, a gente vem tentando trabalhar dessa forma, o supervisor é.. a cada 15 dias eu sento com os supervisores para saber o que está acontecendo, como tá sendo desenvolvido, como tá atingindo, né, a proposta da escola, a proposta da secretaria e dentro da sua pergunta aqui, o planejamento... essa é uma proposta... e o que eu tenho acompanhado quando eu vou na sala, eu vejo que ainda tem professor que ainda não consegue, mesmo a gente cobrando, mesmo a gente, as vezes até dando mastigado, as vezes ele ainda não consegue fazer essa relação, fazer esse, não é nem relação, é deixa eu ver o nome disso, é casando essas duas coisas e o resultado do proalfa. O 3º ano, sim. No 3º ano eu percebo e no 4º ano também, por que no 4º ano eu pego o resultado e principalmente os alunos mais fracos com resultado insuficiente, insatisfatório, eles estão trabalhando lá junto com a eventual, em cima do 4º ano, por que os resultados são do 3º e eles estão no 4º esse ano. E o 3º ano tem feito. O 1º e o 2º eu percebo que ainda tem um tempo maior, pedagógico do supervisor. Por que as vezes eu percebo que nem o supervisor ele entende muito, eu percebo que ele ainda não compreende suficiente. E eles são dois e percebo que ainda entre eles existe aquele que não busca muito conhecimento, estudar, ler... ler... por que eu acho que tem que ser muita leitura. E tem muita situação que todo ano o supervisor muda e supervisor novo...esse ano é que eu tenho uma efetiva, eu sou supervisora e então na minha substituição, tem alguém me substituindo, no ano passado foi uma, esse ano é outra e isso também, eu percebo que atrapalha. Tem atrapalhado. A Simone ficou com a gente ano passado do 1º ao 3º e então é assim ela começou entrar nos eixos, a conhecer, era uma pessoa dinâmica que estudava muito, aí de repente esse ano já é uma outra pessoa que está do 1º ao 3º que era a efetiva da manhã. Então é assim, ela sempre teve experiência com 5º ano, ficou na vice direção muito tempo. Esse ano tem a Célia que está aqui com o 4º e o 5º que é o primeiro ano dela de supervisora. Então assim, no início foi um pouco tumultuado, apesar de tá conhecendo, estudando muito, fazendo mestrado, né... mas, a pessoa precisa da prática, então ela não tinha essa prática. Então, assim esse ano eu tive que me desdobrar um pouco mais, de estar com ela. E aí tem a demanda da escola, o tempo integral, muita coisa nova, sei que tem ficado a desejar, nesse sentido, não por que a pessoa não queira, mas por falta dessa experiência, desse estudo... Ela está conhecendo tudo agora! Tudo pra ela é novo! Ela vem de uma rede, da rede municipal de Contagem, ela lá atua como bibliotecária, nem é professora, apesar de ter feito concurso pra supervisora e me substituir. Ela tem vontade, é uma pessoa muito comprometida, mas eu percebo que é uma coisa que atrapalha. Tanto é que hoje eu já sentei com ela, perguntei como é que tá. Ela falou assim, estamos aplicando o... o que veio da capacitação que eles tiveram, agora em maio, mas eu quero saber da escola, de organizar, de tá reorganizando o grupo, onde todo mundo tá envolvido, mas se não for assim o professor, infelizmente né, a grande maioria não investe mesmo.	Você saberia dizer se o planejamento do ciclo da alfabetização, ou seja, dos professores do 1º, 2º e 3º anos do E. F. eles tem como referencia, além do currículo, que a gente se respalda nos cadernos do Ceale, se eles ainda tem como referencia os resultados do proalfa? Os professores planejam pensando nos resultados proalfa também? Sim, é tanto que a gente faz essa diferenciação e mostra os resultados... elas passam pra mim e pras supervisoras né, os especialistas, os alunos que não estão acompanhando pra que o trabalho seja feito antes, recuperando o alunos, para que não venha a acontecer no próximo ano a mesma realidade da escola estratégica. Apesar que nossa escola superou a.... ser estratégica pra nós aqui não quer dizer que nós estamos em má qualidade por que nossa escola aqui superou a estatística da secretaria da educação no nível de aprendizagem, nós estamos acima.
--	---	--

10. Fale um pouco de como acontece à intervenção pedagógica na escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem? E quais os principais resultados alcançados com esse trabalho?	Essa intervenção com alunos com dificuldades de aprendizagem, acontece em pequenos grupos. Já acontecia, vem dando certo ao longo dos anos e a gente não mudou. A gente né, dentro desse grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem a gente ainda faz um diagnóstico e procura a realidade de aprendizagem, então, por níveis. Então a gente tem 23 alunos na escola toda. Então o que que acontece, além do ano de escolaridade, e também a idade, 8 anos com 8 anos, mas aí a gente tenta fazer pequenos grupos, tem grupo até de três, mas de acordo com a necessidade do aluno, por nível de aprendizagem. É igual te coloquei a gente tem trabalhado essas atividades que tem vindo da secretaria, além das nossas e mesmo assim a gente ainda acha necessário tá agrupando por nível de aprendizagem, por que o trabalho né, o conteúdo é o mesmo, mas o trabalho é diferenciado. Alguns já dão conta de ler sozinhos, outros a gente tem que tá lendo com eles, fazendo né, esse trabalho junto. Você acha que tem dado resultado? Tem dado resultado, eu percebo que o resultado maior, hoje é exatamente a aplicação dessas atividades, a forma, né, como tem vindo. Eu falo que isso é importantíssimo, com todos os procedimentos, todo o comando, por que o que é que acontece? Eu, enquanto supervisora, tentei organizar, até tenho umas pastas ali, tudo bonitinha, posso tá te mostrando como que eu organizava. Mas, assim a gente no dia a dia, na correria, tem coisas que fica, então quando estão vindo prontos, tem muita gente que tem resistência ao que vem pronto. Eu já não tenho, né. O que é que eu percebo, tem vindo pronto, com todo comando e com todos os procedimentos, tem ajudado. Quem realmente tem colocado em prática, da forma que tem vindo, o resultado é melhor, né. Por que ali já vem, o como fazer, então se a pessoa pega, estuda, da certo. Então é como eu te coloquei, a visita é pouca, é escassa, é! Mas o que tem vindo, e a gente tem colocado em prática, é isso que eu tenho percebido que tem dado um efeito bom. Nos últimos três anos a gente tem trabalhado mais, e trabalhado mais com esses materiais que tem vindo e também é o período que tem vindo mais material. Na verdade, você sente mais a necessidade da visita da regional e da central mais com o professor, por que o professor com o aluno os materiais já tem sido um ótimo apoio? Isso, o material tem sido um ótimo apoio e quando eu falo desse trabalho com o professor é pra... por que que a gente ainda não conseguiu uma excelência, então eu digo que um trabalho com o professor com a aplicabilidade do que tá vindo... o que que o professor tem em sua prática que precisa ser melhorado? Eu até quero parabenizar, para continuar a fazer esse trabalho mesmo, mas eu acho que tinha que ser com todo mundo né. Já estamos alcançando isso com o 5º ano e 3º ano a ser capacitado, mas acho que tinha que ser com toda escola, com esse olhar, com essa forma de trabalhar. E até falei com as meninas, nós já vamos começar a trabalhar o que foi mandado ano passado, por que foi interessante. Então nós não vamos descartar, eu já tenho cobrando isso desde que entrei, mas ainda não colocamos em prática, por que é um material rico e não exclui o currículo que é pra ser trabalhado no dia a dia. Ele contempla tudo, né. Além da referência, matriz de referência, o professor pode ampliar para todo o currículo. Lurdinha, você gostaria de fazer alguma consideração sobre o que conversamos? Colocar, que a gente está aberto a ajudar, com as intervenções. Eu gostaria de ter um retorno do seu trabalho.	Ela é efetuada... faz uma prova diagnóstica né! Os professores já... desde o ano passado já deixam pra nós, a prova, já o resultado final ficou do ano quais são os alunos com defasagem de aprendizagem, que ficou devendo alguma capacidade, e aí depois que a gente tem esse diagnóstico na mão, as listagens e tudo... nós temos os alunos com dificuldades e qual trabalho vai ser feito com aqueles alunos. Sentamos com o especialista, os professores e planejamos a intervenção pedagógica com atividades diferentes, com jogos, com brincadeiras... Então, com um material rico que é feito, comprado com a verba do estado e mais o que é confeccionado pela escola pra que possamos atingir realmente a necessidade dos alunos. E você tem visto bons resultados sendo alcançados com essas estratégias? O ano passado nós recuperamos 47 alunos do 2º ano, né... e ficaram 4 alunos só, sem recuperar, por motivos de laudo médico, aluno dificuldades neurológicas, tá. Você gostaria de fazer alguma consideração, complementar alguma coisa que não foi dito aqui, em relação ao programa? O programa, eu acho o programa, o PIP é uma opção da secretaria muito válida, precisamos que as crianças passem de ano, mas passem sabendo né... a aprendizagem é muito importante e oferecer as nossas crianças uma educação de qualidade, né... onde ela tenha espaço na escola e realmente aprender e não só passar de ano, mas nós precisamos é... falar que a escola também deve ter autonomia de acordo com sua realidade em aplicar esse plano né... não seguir metas, não falo metas, seguir critérios só direcionados da secretaria, mas buscar aqui, junto aos pais, a comunidade, uma melhor maneira de buscar... a defasagem dessas crianças, tornar essa criança com o mesmo nível das outras crianças... que todas são inteligentes né... Então, a intervenção realmente dá resultado em nossa escola, essa intervenção a gente faz por agrupamento em outra sala... Todos os professores colaboram e depois o aluno que foi recuperado em um mês, dois, as vezes três, ele volta para a sala de origem e a gente pega outro nível de aluno pra a intervenção. Então, o resultado nosso, até hoje com a nossa intervenção foi muito positivo.
---	---	---

OBSERVAÇÃO: As falas destacadas de vermelho referem-se à fala do entrevistador, nos momento em que houve necessidade de intervir na fala do entrevistado para dar maior explicação a pergunta inicialmente realizada.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para os Analistas da Equipe Regional

A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC SOB A ÓTICA DOS ANALISTAS DA SRE

Prezado Analista,

As questões abaixo se referem as suas concepções, percepções e prática na implementação do PIP/ATC (Programa de intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo) nas escolas que estão sob sua orientação.

Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em manter o sigilo das respostas.

ESCREVA O NOME DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE ESTÃO SOB SUA ORIENTAÇÃO.

--

QUANTAS DESSAS ESCOLAS SÃO ESTRATÉGICAS?

--

QUANTAS VEZES NO MÊS VOCÊ CONSEGUE VISITAR AS ESCOLAS ESTRATÉGICAS?

- ☐ Pelo menos uma vez no mês.
- ☐ Pelo menos duas vezes no mês.
- ☐ De três a quatro vezes no mês.
- ☐ Mais de quatro vezes no mês.

QUANTAS VEZES NO MÊS VOCÊ CONSEGUE VISITAR AS ESCOLAS QUE NÃO SÃO ESTRATÉGICAS?

- ☐ Pelo menos uma vez no mês.
- ☐ Pelo menos duas vezes no mês.
- ☐ De três a quatro vezes no mês.
- ☐ Mais de quatro vezes no mês.

NAS VISITAS ÀS ESCOLAS VOCÊ ATUA MAIS DIRETAMENTE COM...

- ☐ professores, especialista e equipe gestora.

- () professores e especialista.
- () equipe gestora (Diretor e vice diretor)
- () especialista.

SUAS VISITAS CONTEMPLAM ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROALFA?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

SUAS VISITAS CONTEMPLAM ANÁLISE DAS METAS DO PROALFA?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

ESCOLHA A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA SEU ENTENDIMENTO ACERCA DOS RESULTADOS E METAS DO PROALFA.

PÉSSIMO – RUIM – REGULAR – BOM – EXCELENTE

VOCÊ ORIENTA AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS QUE ATUA, TENDO COMO PONTO DE PARTIDA OS RESULTADOS DO PROALFA E AS METAS A SEREM ALCANÇADAS PELAS ESCOLAS?

- () Sempre.
- () Às vezes, pois nem sempre consigo relacionar os resultados e metas do PROALFA com ações pedagógicas correspondentes.
- () Raramente, pois tenho dificuldades de entender os resultados e metas do PROALFA .
- () Nunca, pois acredito que trabalhando diversas estratégias em sala de aula os alunos conseguirão realizar com eficiência a avaliação do PROALFA.

SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS CONTEMPLAM MOMENTOS DE DISCUSSÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE ALFABETIZAÇÃO?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS CONTEMPLAM MOMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS, CONSEGUE PROPOR ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS PARA AJUDAR O PROFESSOR NO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS, CONSEGUE ANALISAR O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DESTINADAS AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS, CONSEGUE IR ÀS SALAS DE AULA E CONVERSAR COM OS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

COM QUE FREQUÊNCIA A EQUIPE CENTRAL REALIZA REUNIÕES PEDAGÓGICAS COM A EQUIPE REGIONAL?

- ☐ Uma vez por mês.
- ☐ Duas vezes por mês.
- ☐ Uma vez a cada dois meses.
- ☐ Mais de duas vezes por mês.

VOCÊ CONSIDERA ESSE NÚMERO DE REUNIÕES SUFICIENTE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE REGIONAL?

- ☐ sim.
- ☐ não.

OS TEMAS QUE A EQUIPE CENTRAL TRABALHA NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS CONTRIBUEM COM SEU TRABALHO JUNTO ÀS ESCOLAS?

- ☐ Alguns temas contribuem, outros não.
- ☐ Todos os temas são pertinentes ao nosso trabalho.
- ☐ As reuniões são muito administrativas e não focam o trabalho pedagógico que deve ser realizado nas escolas.

A EQUIPE CENTRAL, NAS REUNIÕES COM A EQUIPE REGIONAL, TRABALHA TEMAS RELACIONADOS À GESTÃO DE RESULTADOS NAS ESCOLAS?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

A EQUIPE CENTRAL, NAS REUNIÕES COM A EQUIPE REGIONAL, TRABALHA TEMAS RELACIONADOS À GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

A EQUIPE CENTRAL, NAS REUNIÕES COM A EQUIPE REGIONAL, TRABALHA TEMAS RELACIONADOS À GESTÃO DE PESSOAS NAS ESCOLAS?

NUNCA – RARAMENTE – ÀS VEZES – EM GRANDE PARTE – SEMPRE

A EQUIPE CENTRAL, EM SUA SRE ATUA MAIS DIRETAMENTE COM

- () a Equipe Regional e Equipe gestora da SER.
- () a Equipe gestora da SRE.
- () os profissionais das escolas (professores, diretores e especialistas).
- () a Equipe Regional.

MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA O TRABALHO DA EQUIPE CENTRAL NA SUA SRE.

PÉSSIMO – RUIM – REGULAR – BOM – EXCELENTE

QUE TIPO DE FORMAÇÃO VOCÊ GOSTARIA DE RECEBER DA EQUIPE CENTRAL?

Escolha no máximo três opções.

- () Análise pedagógica dos resultados do PROALFA e de avaliações externas de modo geral.
- () Estudo sobre currículo da alfabetização.
- () Estudo das legislações vigentes.
- () Estudo de casos vivenciados nas escolas para busca coletiva de alternativas de soluções.
- () Elaboração de materiais como: avaliações diagnósticas, sequências didáticas, etc...
- () Elaboração de relatórios de acompanhamento às escolas.
- () Análise de planejamentos, planos de aula e de roteiros dos especialistas de acompanhamento das turmas.
- () Relações interpessoais.
- () Gestão de sala de aula.
- () Ensino e aprendizagem da Alfabetização e Letramento.
- () Trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização.
- () Gestão escolar.
- () Outro: _____

Apêndice 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR ESCOLAR

(Entrevista realizada com os dois gestores das duas escolas pesquisadas)

Diretor da Escola Estadual _____

1. Você conhece o PIP/ATC?
2. Como você percebe a concretização da proposta do PIP/ATC em sua escola?
3. Sua escola recebe apoio pedagógico da SRE? Com que frequência? Você acha suficiente?
4. O acompanhamento pedagógico do analista da Equipe Regional (SRE) atende satisfatoriamente às demandas da escola? (Se a resposta for diferente de sim, perguntar quais as demandas pedagógicas que não são supridas com a parceria da Equipe Regional).
5. Sua escola já recebeu visita da Equipe Central? As expectativas da escola em relação à visita da Equipe Central foram correspondidas? (Se a resposta for diferente de sim, perguntar quais as demandas pedagógicas que não são supridas com a parceria da Equipe Regional).
6. Sua escola é estratégica? Você sabe o que significa ser “escola estratégica”?
7. Você compreende os resultados do PROALFA? Você acredita que o especialista e os professores de sua escola compreendem, pedagogicamente, os resultados do PROALFA?
8. Como os resultados do PROALFA e as METAS DE ALFABETIZAÇÃO são utilizados no âmbito escolar?
9. Você saberia dizer se o planejamento do ciclo da alfabetização tem como referência, além do currículo, os resultados do PROALFA?
10. Fale um pouco de como acontece a intervenção pedagógica na escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Quais os principais resultados alcançados com esse trabalho?

Apêndice 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ANALISTAS DA EQUIPE CENTRAL

(Entrevista realizada com quatro analistas do PIP/ATC da Equipe Central que atuaram em 2012 na SRE pesquisada)

1. Você recebe formação pedagógica (temas relacionados à alfabetização/letramento), em serviço? Com que frequência? É Suficiente para o bom desempenho de seu trabalho nas SREs?
2. Você e sua equipe de trabalho realizam, sistematicamente, em todas as visitas às regionais, reuniões com foco na formação continuada da equipe regional? (Se sim, quais temáticas já foram trabalhadas? Essas temáticas foram iniciativas de sua equipe ou solicitação da regional?).
3. Se a Equipe Regional solicitasse uma reunião com temáticas como, por exemplo, consciência fonológica, elaboração de sequência didática, análise de escala de proficiência, etc..., você teria facilidade para organizar?
4. Nas visitas às escolas como ocorrem o trabalho Equipe Central/Equipe Regional?
5. Fale um pouco de como acontecem essas visitas nas escolas?
6. Como você vê a relação resultado do PROALFA/META/IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO?
7. Como você trabalha com a Equipe Regional da SRE a relação resultado do PROALFA/META/CURRÍCULO?
8. Como você ajuda a Equipe Regional da SRE a articular o trabalho nas escolas estratégicas?
9. Como você orienta o trabalho dos analistas nas salas de aula junto aos professores do ciclo da alfabetização?
10. Pensando nas frentes de trabalho da Equipe Central que tem como eixo a gestão de resultados, gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão relacional, qual dessas, você entende como “frente principal” do seu trabalho? E em qual você gostaria de ter uma formação mais específica? Por quê?