

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

MARIA DA SOLEDADE VIEIRA RIOS

O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA
DOS ALUNOS DO 3º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PERÍODO DE 2010 A 2012

JUIZ DE FORA

2014

MARIA DA SOLEDADE VIEIRA RIOS

**O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA
DOS ALUNOS DO 3º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PERÍODO DE 2010 A 2012**

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: Clécio da Silva FERREIRA.

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DA SOLEDADE VIEIRA RIOS

**O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE: análise da trajetória dos alunos
do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental no período de 2010 a 2012**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da Banca – Orientador
Prof. Clécio da Silva Ferreira

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de 2014.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, por ter possibilitado chegar até aqui e cumprir mais essa caminhada.

À minha família pelo apoio, compreensão e ajuda quando a ausência de casa se fez necessária. Obrigado a todos!

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pela oportunidade de participar deste mestrado.

Aos grandes amigos que fiz durante o curso. Obrigada pela caminhada e por dividir as angústias das tarefas acadêmicas por cumprir. Com certeza são amizades que levarei por toda vida.

Aos mestrandos da turma de 2011 da SMED/BH. Valeu o companheirismo, a amizade e o apoio nos momentos mais difíceis.

Agradeço a amiga Gilsimara pelo carinho, apoio e confiança.

Um agradecimento especial aos amigos Kátia e “Hamilgo”. Tudo o que foi escrito neste trabalho teve participação especial de vocês que, de alguma forma, colaboraram me ouvindo, orientando, motivando e fornecendo dicas importantes para facilitar o desenvolvimento.

Agradeço aos tutores Wallace, Sheila e no finalzinho da escrita Priscila, que muito contribuiu com a leitura cuidadosa do texto.

Agradeço especialmente ao Wallace por acreditar em mim, por toda a paciência, carinho e motivação. Essa postura foi o que mais me motivou a concluir este trabalho.

Agradeço também ao professor orientador Clécio da Silva Ferreira pelas dicas valiosas durante a produção deste trabalho.

Agradeço aos profissionais da Gaped pela disponibilidade em fornecer os dados que possibilitaram a construção desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação analisa as contribuições do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa (PIP), ofertado para os alunos do 3º ano de Ensino Fundamental que apresentam defasagem na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. O PIP foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2009, para atender os estudantes com defasagem na aprendizagem em Língua Portuguesa ampliando, posteriormente, para Matemática. Atualmente o PIP é ofertado por todas as escolas da RME/BH e suas diretrizes preveem, além de outras ações, a formação dos professores que atuam nesse projeto. Para analisarmos as contribuições do PIP no desenvolvimento das habilidades linguísticas, utilizamos os dados do Avalia BH dessa disciplina, acompanhando os resultados da proficiência desses alunos nos anos de 2010, 2011 e 2012, ou seja, no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da abordagem qualitativa, este estudo foi desenvolvido por meio da análise da documentação produzida pela Secretaria Municipal de Educação no contexto de implementação do PIP. Adotamos como referencial para a análise da trajetória do PIP a “abordagem do ciclo de políticas” defendido por Mainardes (2006) à luz da abordagem formulada por Stephen Ball e colaboradores. A pesquisa mostrou-nos que, ao compararmos os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa dos alunos que frequentaram o PIP e participaram dessa avaliação nos anos de 2010 a 2012, com os resultados dos alunos que não participaram do PIP, a proficiência dos dois grupos tende a cair na medida em que esses alunos vão avançando na etapa de escolarização. Além disso, durante o processo de análise do projeto observamos várias lacunas que de certa forma interferem na eficácia do projeto e que precisam ser melhoradas. Diante dessas constatações, elaboramos um plano de ação com algumas indicações que podem contribuir com a melhoria do Projeto de Intervenção Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Projeto de Intervenção Pedagógica. Teorias de Implementação. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper analyzes the contributions of the Project of Pedagogical Intervention Portuguese Language (PIP), offered to the students of the 3rd year of elementary school who have lag in learning the abilities of reading and writing. The IPP is implemented by the Municipal Secretariat of Education Belo Horizonte in 2009, to meet with students lag in learning Portuguese expanding later to Mathematics. PIP is currently offered by all schools of RME / BH and its guidelines provide for, among other actions, the training of teachers who work in this project. To analyze the contributions of PIP in the development of language abilities, we use data from BH Evaluates this discipline, monitoring the results of the proficiency of these students in the years 2010, 2011 and 2012, ie in the 3rd, 4th and 5th year of elementary school. The qualitative approach, this study was developed through analysis of documents produced by the Municipal Secretariat of Education in the context of implementation of the PIP. We adopted for the analysis of the trajectory of the PIP "of the policy cycle approach" defended by Mainardes (2006) in the light of the approach formulated by Stephen Ball and colleagues. Research has shown us that when comparing the results of BH Evaluates Portuguese Language students who attended and participated in this PIP evaluation in the years from 2010 to 2012, with the results of students who did not participate in the PIP, the proficiency of the two groups tends to decline as these students advance in the schooling stage. Moreover, during the process of analysis of the project noted several gaps that somehow interfere in efficacy of the project and need to be improved. Given these findings, we developed an action plan with some indications that can contribute to improving the Project of Pedagogical Intervention Municipal Education Network of Belo Horizonte.

Keywords: Project of Pedagogical Intervention. Theories of Implementation. Evaluation of the learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento da pesquisa	14
Quadro 2 – Trajetória do Avalia BH do 3º ao 9º ano do ensino fundamental no período de 2008 a 2012	36
Figura 1 – Escala de Proficiência em Língua Portuguesa	37
Quadro 3 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Fundamental	38
Quadro 4 – Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa 1º e 2º Ciclo	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de alunos na RME-BH	Erro! Indicador não definido.
Tabela 2 – Base de dados 2010	41
Tabela 3 – Número de alunos por nível de proficiência no Avalia BH Língua Portuguesa, séries 2010, 2011 e 2012	42
Tabela 4 – Padrões de desempenho em língua portuguesa para cada ano de ensino	43
Tabela 5 – Distribuição dos alunos que não frequentaram o PIP de acordo com o padrão de desempenho	72
Tabela 6 – Distribuição dos alunos do PIP de acordo com o padrão de desempenho	72
Tabela 7 – Distribuição por padrão de desempenho dos alunos do PIP e Não PIP (total)	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Avalia BH	Sistema de Avaliação Educacional do Ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CPP	Coordenação de Política Pedagógica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAPED	Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GCPPF	Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
GPLI	Gerência de Planejamento da Informação
GEREDs	Gerências Regionais de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAL	Núcleo de Alfabetização e letramento
PAE	Plano de Ação Educacional
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	16
1.1 Escola plural e antecedentes do PIP na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	17
1.2 O Programa de Acompanhamento Sistemático às Escolas	27
1.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)	28
1.4 Perfil atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	31
1.5 Avaliações Externas na RME/BH	34
1.6 O PIP de língua portuguesa e os resultados do Avalia BH	40
2 O Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa e os resultados do Avalia BH de 2010 a 2012	46
2.1 Análise da abordagem do ciclo da política	46
2.1.1 O contexto de Influência da Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica	49
2.1.2 O contexto da produção de texto do projeto de Intervenção Pedagógica	52
2.1.3 O contexto da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica	56
2.2 O contexto dos resultados ou efeitos do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa	63
2.2.1 A relação do PIP com os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa.....	64
2.3 Principais constatações e apontamentos para a continuidade do PIP de Língua Portuguesa	74
3 PLANO DE AÇÃO PARA REFORMULAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA RME-BH	76
3.1 Justificativa do Plano de Ação Educacional	80
3.2 Estrutura do Plano de Ação Educacional	80
3.2.1 Publicações sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica	82
3.2.2 Gestão Documental.....	82
3.2.3 Tempo de Permanência do aluno no PIP	84
3.2.4 Formação de Professores Interventores	84
3.2.5 Formação de equipe especializada em alfabetização	86
3.2.6 Tratamento dos dados do Avalia BH.....	87
3.2.7 Estudo da aplicação do Avalia BH com vistas a garantir que todos os alunos façam a prova.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva analisar a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa (PIP), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), no 1º ciclo de alfabetização¹, tendo como referência a trajetória dos estudantes que estavam matriculados no projeto em 2010.

O trabalho considera a trajetória desses alunos, nos três anos subsequentes de escolaridade, com o intuito de verificar se as ações propostas pelo projeto contribuíram para corrigir a defasagem do estudante no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ou seja, verificaremos se, tendo participado do PIP durante o 3º ano do Ensino Fundamental, esses alunos consolidaram as habilidades de leitura e escrita conforme proposto para essa etapa da educação básica e se, ao seguirem sua trajetória no segundo ciclo, apresentam nível de desempenho em Língua portuguesa de acordo com o esperado.

O tema desta dissertação é motivado por minha trajetória profissional. Durante o período de 2007 a 2013, participei da equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Esse programa consiste em um conjunto de ações direcionadas às escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) com base na discussão metodológica do ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de ações para a implementação das Proposições Curriculares da RME/BH e na organização dos espaços e tempos escolares. O objetivo é contribuir para que as escolas desenvolvam a ação pedagógica que promova a aprendizagem dos estudantes.

As escolas da RME/BH são monitoradas por um membro da equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental. O número de integrantes de cada equipe das nove regionais² varia de acordo com o número de escolas de cada regional. A equipe da regional Venda Nova, da qual fazia parte, contava com dez acompanhantes escolares. Salvo o caso de dois acompanhantes que monitoravam duas escolas, os demais eram

¹ O primeiro ciclo (1º ciclo) é considerado o ciclo da alfabetização e compreende alunos na faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

² Para descentralizar sua administração, a prefeitura de Belo Horizonte divide a cidade em nove regiões, denominadas Regionais.

responsáveis por três escolas. É importante esclarecer que as escolas de educação infantil e as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram monitoradas por equipes específicas, de acordo com a política municipal para essas duas modalidades da educação básica.

A ação do acompanhante na escola consiste em uma assessoria pedagógica que articula as diretrizes e orientações gerais da RME/BH com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem³.

A dinâmica do trabalho do monitoramento tem como foco principal acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, monitorando e intervindo nas práticas pedagógicas da escola, referendando e ampliando as ações positivas que acontecem ou apontando a necessidade de reformulações no trabalho pedagógico para que os estudantes apresentem melhor desempenho na trajetória escolar. Esse trabalho busca dialogar com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (direção, coordenação, professores e alunos).

O Programa de Monitoramento é coordenado pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF). Semanalmente o acompanhamento é discutido no Fórum do Monitoramento, coordenado pela GCPF, com o objetivo de planejar as ações políticas e de formação das unidades escolares. Esse espaço se constitui em um momento privilegiado de formação, permeado pela reflexão, troca, estudos e avaliação do trabalho realizado coletivamente pela escola, instâncias da SMED/BH e Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

O monitoramento é realizado *in loco*, ou seja, a equipe visita as escolas semanalmente para, junto com a direção e coordenação, promover momentos de formação para os professores, acompanhar o desempenho dos alunos, coletar os dados necessários para o cumprimento das metas estabelecidas pela SMED/BH, orientar a direção quanto à organização dos projetos desenvolvidos, contribuir com a organização da escola visando os atendimentos específicos para os estudantes, além de reuniões com pais e/ou alunos, quando necessário.

³ Caderno do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental - 2ª edição - Orientações Gerais e Registros 2011. A publicação desse caderno tem por objetivos, segundo a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF), orientar o acompanhante pedagógico na realização de suas atividades, **“a fim de garantir a unidade, coesão e transparência da política educacional do município de Belo Horizonte”** (grifo nosso).

O objetivo do trabalho da equipe de monitoramento da aprendizagem da SMED/BH, conforme explicitado em suas diretrizes⁴, é “melhorar a qualidade do ensino, tendo como eixo norteador uma educação integral, que valorize a diversidade étnica, cultural e de gênero”. Para alcançar esses objetivos, é desenvolvido um conjunto de ações direcionadas para as escolas, baseado nas discussões metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Entre essas ações encontra-se o acompanhamento das avaliações sistêmicas⁵ nas escolas, desde a aplicação até a análise dos resultados; acompanhamento da implementação das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental, a formação docente e o planejamento do trabalho pedagógico. Faz parte ainda desse trabalho, orientar e acompanhar a organização dos quadros de escola; organização das turmas para o projeto de correção da distorção idade-série e a organização e monitoramento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) desenvolvido na escola.

De acordo com SMED/BH (2012), o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) ou Reforço Escolar, é um projeto institucional, específico da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), que faz parte do Programa BH Metas e Resultados⁶, compondo o projeto sustentador Melhorias da Qualidade da Educação. O objetivo é diminuir a defasagem de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, apresentada por aproximadamente 10% dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).⁷ É um projeto institucional que também propicia a formação continuada dos professores, focando a construção de estratégias metodológicas que permitam aos estudantes a ressignificação da aprendizagem. Para tanto, propõe aos professores material de apoio, subsídios teóricos e orientações para a organização do trabalho.

⁴ Caderno do Programa de Monitoramento da Aprendizagem, op. p.6.

⁵ Avaliações Sistêmicas: Simave (Proeb e Proalfa); Prova Brasil; Provinha Brasil e Avalia BH.

⁶ O programa BH Metas e Resultados foi definido em decreto assinado pelo prefeito Marcio Lacerda (PSB), instituindo 12 Áreas de Resultados e 40 Projetos Sustentadores. As 12 Áreas de Resultados tiveram como ponto de partida o plano de governo e orientam as prioridades onde devem se concentrar os esforços da Prefeitura para que a cidade alcance as transformações consideradas importantes pela administração municipal. As áreas estão divididas nos seguintes temas: Cidade Saudável, Educação, Cidade com Mobilidade, Cidade Segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com Todas as Vilas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de Todos, Cultura e Integração Metropolitana.

⁷ Projeto de Intervenção Pedagógica – Diretrizes para o funcionamento em 2012, (SMED/BH – GCPPF).

Considerando a situação do Projeto de Intervenção Pedagógica, procuramos respostas para as seguintes indagações: *o PIP de Língua Portuguesa para os alunos do 3º ano do 1º ciclo está de fato alcançando aqueles que demandam esse tipo de intervenção? O tempo de permanência dos alunos no PIP é suficiente para a consolidação das habilidades de leitura e escrita conforme proposta da política pedagógica para o ciclo da alfabetização? Ao participarem das avaliações externas, como o Avalia BH, esses alunos apresentam o desempenho esperado para a etapa do ciclo que estão cursando? Tendo concluído o 1º ciclo do ensino fundamental, ou seja, o ciclo da alfabetização, esses alunos seguem sua trajetória no 2º ciclo⁸ em condições de avançarem na aprendizagem da leitura e escrita?*

Os dados utilizados nessa pesquisa são os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa, entre 2010 e 2012. A partir desses dados, analisamos o desempenho dos alunos que participaram do PIP de Língua Portuguesa no ano de 2010, quando estavam cursando o 3º ano do ensino fundamental, ou seja, o último ano do Ciclo da Alfabetização. A análise dos resultados desses alunos nessa avaliação objetiva investigar se o desempenho evoluiu na medida em que foram promovidos nos anos de escolaridade (4º e 5º ano), de acordo com o esperado para essas etapas, considerando as habilidades aferidas pelo Avalia BH.

Identificar e analisar os dados comparativos entre os resultados do AVALIA BH em consonância com a implementação do PIP, sob o aspecto do impacto de seus resultados nas políticas educacionais da SMED/BH, constitui-se o foco dessa investigação.

Durante a pesquisa, realizamos análise documental e de dados disponibilizados pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED).⁹

⁸ O segundo ciclo é considerado o período de idade de formação entre a infância e a adolescência, que compreende os estudantes da faixa etária de 9 a 12 anos.

⁹ A Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED), criada em 2006, tem por objetivo traçar o panorama da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente a GAPED tem as seguintes atribuições: desenvolver e implementar o monitoramento da educação; avaliar e monitorar a educação das escolas municipais; produzir conhecimento em avaliação educacional; executar a logística da aplicação do SIMAVE (PROALFA e PROEB), da Provinha Brasil e da Prova Brasil; acompanhar todo o processo de aplicação dessas avaliações; elaborar estudos e análises de resultados das avaliações externas com outros indicadores da RME-BH; coordenar a política de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino – Avalia BH (Ensino Fundamental e EJA); desenvolver e implementar metodologia de avaliação para todas as políticas educacionais desenvolvidas no Município, em consonância com as demais gerências da Secretaria; promover estudos comparativos com outras redes de ensino; aprimorar a cultura de avaliação de políticas públicas no âmbito da SMED; sugerir mudanças nas políticas educacionais do Município a partir da

Essa gerência forneceu os dados sobre o quantitativo de alunos participantes do Avalia BH de Língua Portuguesa durante os anos de 2010 a 2012, realizando um cruzamento do resultado das avaliações daqueles alunos que frequentaram o PIP de Língua Portuguesa para o 3º ano do 1º ciclo em 2010. Foram também objetos de análises orientações oficiais, legislações, pareceres e resoluções relacionadas ao processo de avaliação dos alunos.

À medida que os dados do Avalia BH foram gerados, realizamos a análise da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa quando eles estavam no 3º ano e posteriormente no 4º e 5º ano, em busca de melhor compreensão acerca do objeto estudado.

Com essas características e em consonância com a abordagem quantitativa, o desenvolvimento da pesquisa organizou-se em fases (Quadro 1), que não se constituíram de maneira linear e compartimentada, mas segundo um processo flexível, cíclico e recursivo.

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento da pesquisa

Fases	Descrição
ESTRATÉGIA DE CAMPO	Entrada no campo: processo de negociação com a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF) e equipe da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) para a realização da pesquisa e localização dos atores e das fontes de dados necessárias para o estudo.
ANÁLISE DOCUMENTAL	Consulta a documentos como orientações oficiais, pareceres, legislações e outros que caracterizam o processo de avaliação e implementação de projetos, bem como a organização de Políticas Públicas Educacionais para o município de Belo Horizonte.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro aborda o panorama da Rede Municipal de Educação (RME/BH) e a atual política educacional, bem como os programas e projetos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH); os dados do Projeto de Intervenção Pedagógica da SMED/BH; os dados comparativos do AVALIA BH; a estruturação do Avalia BH

avaliação das mesmas; avaliar a integração das políticas educacionais com as demais políticas públicas e propor estratégias de ações interssetoriais (SMED, 2011).

enquanto um programa de avaliação dos resultados, que visa a contribuir com a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas da RME/BH.

No segundo capítulo, analisamos que tipo de associação se pode fazer dos resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa, nos anos de 2010 a 2012, com o trabalho realizado pelo Projeto de Intervenção Pedagógica, quando esses alunos frequentavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Divide-se em três seções: (i) a “Abordagem do Ciclo de Políticas”, que subsidia a análise da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na RME/BH e do Programa de Avaliação da Rede Municipal de Ensino – Avalia BH; (ii) a análise do PIP de Língua Portuguesa com foco na discussão das atividades realizadas, as estratégias de formação para os professores que atuam e como é realizado o monitoramento do trabalho; (iii) análise de resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa: a trajetória dos alunos que frequentaram o PIP em 2010 e participaram nas três séries subsequentes (2010, 2011 e 2012). Veremos a partir dos resultados do Avalia BH como o PIP de Língua Portuguesa refletiu na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

No capítulo três, sugerimos um Plano de Ação, com o objetivo de melhorar o Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa para as escolas da RME/BH. Consideraremos os eixos fundamentais para a eficiência da implementação de uma política educacional, respaldado pelos autores Mainardes (2006), Rua (s/d), Lee(2010) que, entre outros, constituem o referencial teórico utilizado nesta dissertação. A ideia é apresentar para a SMED/BH uma proposta de “melhoria” do projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa, tendo em vista as constatações possibilitadas pelo presente estudo.

1 O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Na história recente da educação no Brasil, a busca pela qualidade do ensino vem norteando a legislação educacional no âmbito nacional, estadual e municipal. O art. 3º, da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aponta que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade e a garantia dos padrões de qualidade.

Para consolidar o que preconiza a LDBEN, os órgãos normativos, entidades e instituições que atuam na educação básica têm investido na busca de alternativas por uma educação de qualidade, traduzindo-se em reformulações no sistema de ensino, elaboração de Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional de Educação. Os artigos 3º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 (nove) anos com base na LDBEN, enfatiza:

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 1º As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010).

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), os programas e projetos desenvolvidos buscam o atendimento às leis que regulam a política de educação nacional, de forma a assegurar aos estudantes o direito a uma educação de qualidade.

Em 2006, a SMED/BH publicou o resultado da pesquisa realizada pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED), a partir da seguinte questão: “Como evoluíram os indicadores educacionais da Rede Municipal de Educação no período de 1990 a 2005?” (BELO HORIZONTE, 2006b).

O documento intitulado Panorama da Educação Municipal divulgou os resultados da pesquisa apresentando os dados organizados em cinco blocos:

política educacional; atendimento na RME/BH; intervenções estratégicas para garantir a inclusão; financiamento e indicadores de fluxo; e desempenho escolar.

Pela análise dos dados podemos afirmar que o atendimento ao ensino fundamental em Belo Horizonte, estava praticamente universalizado ao final de 2005. A pesquisa revelou ainda que diversos fatores contribuíram para a universalização, destacando-se o esforço empreendido pelas administrações municipais, em décadas anteriores, para a criação e construção de escolas públicas, e a implantação de políticas que visam a garantia da permanência do aluno na escola, como o Programa Bolsa-Escola¹⁰, implementado em 1997.

No entanto, se por um lado o desafio da oferta e garantia da permanência estavam sendo encaminhados, era necessário garantir a aprendizagem de todos os alunos que frequentavam as escolas da RME/BH, ou seja, a promoção de uma política de equidade educacional.

As políticas educacionais apontadas no referido documento já sinalizavam a necessidade de investimentos em programas e projetos no sentido da garantia de aprendizagem de todos os alunos.

Para melhor compreensão do cenário em que as políticas educacionais foram implementadas na RME/BH, apresentamos ao longo desse capítulo um breve histórico das ações desenvolvidas pela SMED/BH no que se refere às políticas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino.

1.1 Escola plural e antecedentes do PIP na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

No mesmo período de definição para a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a Secretaria Municipal de Educação implementava a Escola Plural, que consistia em

¹⁰ O Programa Bolsa Escola foi implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 1996, pela Lei Municipal nº 7135, de 08 de julho de 1996. Tem por finalidade garantir o direito à educação, pelo acesso e permanência escolar das crianças e adolescentes, dos segmentos sociais mais vulneráveis da cidade, por meio de complementação de renda familiar. A Prefeitura de Belo Horizonte é responsável, desde 2004, pela operacionalização do acompanhamento escolar dos alunos do Programa Nacional Bolsa-Família. Os programas têm o intuito de incentivar a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Para que a família receba o benefício integral é necessário que o aluno apresente frequência mínima de 85% às aulas.

um programa político-pedagógico que se configurava numa política educacional para a RME/BH.

A Escola Plural surgiu a partir de experiências inovadoras de trabalho pedagógico e organização dos tempos e espaços que aconteciam em diversas escolas da rede. Um dos princípios básicos da proposta foi a organização do processo educativo por Ciclos de Idade de Formação e não por série, rompendo com a lógica da escola seriada. A enturmação por idade e não por conhecimento cognitivo, a progressão continuada em substituição à retenção anual, a reorganização dos tempos e espaços, a abertura para a participação da comunidade escolar e a entrada maciça de todas as crianças e adolescentes na escola, dando início a um processo de inclusão escolar em todos os sentidos, provocou uma série de mudanças na organização do ensino da RME/BH.

As mudanças iniciadas com a Escola Plural apontaram para a necessidade de avanços nas ações da RME/BH. Segundo Castro (2000) o período de vigência da Escola Plural produziu mudanças significativas na organização das escolas, nas práticas e sensibilidade dos professores. Uma nova lógica de se fazer educação no município considerava a dimensão formadora do sujeito, expressa nos ciclos de formação. Os ciclos de formação foram organizados em períodos de três anos, respeitando-se as características de acordo com cada etapa do desenvolvimento.

E, ainda, de acordo com Castro (2000, p.31), a escola Plural rompeu com as “estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas no ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, inaugurando o ciclo de formação por idade” buscando a construção de uma escola inclusiva, tendo como princípio a formação humana na sua totalidade. O documento intitulado Caderno Zero da Escola Plural, apresenta como seria a organização do tempo tendo como referência o ciclo de idade de formação:

O eixo vertebrador da organização do tempo de educação Básica será o educando e seus ciclos ou idades mais homogêneas de formação. A partir desse eixo compreenderemos como mais adequado do ponto de vista do desenvolvimento formativo dos alunos, a organização do atual período de Educação Básica (1º grau) em três ciclos de formação:

- Primeiro Ciclo Básico (período característico da infância) compreenderá os alunos que estiverem na faixa de idade 6-7; 7-8; 8-9.
- Segundo Ciclo Básico (período característico da pré-adolescência) compreenderá os alunos que estiverem na faixa de idade 9-10; 10-11; 11-12.
- Terceiro Ciclo Básico (período característico da adolescência) compreenderá os alunos que estiverem na faixa de idade 12-13; 13-14; 14-15. (BELO

HORIZONTE, 1994, p. 20-21).

Essa organização do ensino fundamental por ciclos de formação, iniciado com a Escola Plural, permanece até os dias atuais e as ações desenvolvidas no sentido do atendimento aos estudantes em seu processo de aprendizagem são definidas a partir das especificidades de cada ciclo.

Nessa perspectiva a publicação das Proposições Curriculares¹¹ para o Ensino Fundamental da SMED/BH reforçar a organização do trabalho por ciclo de formação:

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências para o planejamento das ações educativas, criando melhores condições para as aprendizagens que possibilitarão o crescimento equilibrado dos educandos. (BELO HORIZONTE, 2010a, p. 15).

Para além da enturmação por ciclo de idade de formação, essa forma de organização trouxe consigo um novo olhar sobre os processos avaliativos na escola.

Quando a proposta de ciclo foi adotada, o currículo e a avaliação passaram a ser concebidos como um dos eixos principais da formação humana que se dá dentro da escola.

A avaliação tradicionalmente realizada pelos professores (geralmente apoiada na dimensão aprovação/reprovação, traduzida em um número/nota obtida principalmente por meio de provas) foi abolida dando lugar à dimensão formadora, onde as informações obtidas nos processos avaliativos fossem fonte de apoio ao educando em seu processo de escolarização e não argumento de autoridade para a exclusão. Ao revisitarmos o caderno 6 da Escola Plural – Avaliação na Escola Plural: Um Debate em Processo encontramos alguns pressupostos que justificam essa concepção:

¹¹ Publicado em 2010, o documento “Desafios da Formação - Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” é uma coletânea de nove cadernos constituídos por: Textos Introdutórios, Proposição Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, Proposição Curricular para o Ensino de Matemática, Proposição Curricular para o Ensino de Ciências, Proposição Curricular para o Ensino de História, Proposição Curricular para o Ensino de Geografia, Proposição Curricular para o Ensino de Educação Física, Proposição Curricular para o Ensino de língua Inglesa e Proposição Curricular para o Ensino de Arte. Essas Proposições Curriculares foram elaboradas com o objetivo de orientar a elaboração do currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Fundamental da RME/BH.

Quando as reformas educativas introduzem o ciclo de formação, substituindo o antigo sistema de seriação, o sistema avaliativo é ainda mais afetado. A estrutura de ciclos por si só problematiza bastante a avaliação, porque elimina a aprovação/reprovação ano a ano. [...] Quando a proposta de ciclo é concebida como parte imprescindível de um sistema educativo que visa à formação humana, ela problematiza o eixo central da avaliação, o uso que se faz do conhecimento obtido pela avaliação e o papel que avaliação tem no desenvolvimento global do educando. Dessa forma, toda reforma educativa que tenha adotado o ciclo nessa perspectiva formadora passa por um processo gradual de reconceptualização do currículo e da avaliação, não mais entendidos como componentes independentes do processo de escolarização, mas como, juntos, um dos eixos principais da formação humana que se dá dentro da escola. (BELO HORIZONTE, 1996).

Assim, o avanço proporcionado pelo Programa Escola Plural na compreensão de que a estrutura do sistema escolar e a cultura vigente até então era excludente, provocara o desafio de enfrentar questões arraigadas em nosso sistema de ensino como a seriação, a avaliação da aprendizagem e a uniformidade no trato pedagógico que não reconhece as diferenças sociais, culturais, de gênero e de raça.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados, as dificuldades em garantir a todos os alunos da rede a aquisição da leitura e escrita e seu uso pessoal tornou-se meta prioritária. A urgência em realizar ações pedagógicas no intuito de garantir o direito à educação de qualidade para todos, levou a Secretaria Municipal de Educação a elaborar uma política de alfabetização e letramento para a RME/BH, definindo as ações a serem implantadas diante dos problemas detectados.

A implantação dos ciclos na Escola Plural trouxe à tona o problema dos alunos fora de faixa e o tratamento dado a essa questão no interior das escolas. Professores e coordenadores apresentavam questões como: “O que fazer com os alunos de 10,11, 12 anos ou mais que ainda se encontram no primeiro ou segundo ano do ensino fundamental? Passá-los para o 2º ciclo? Deixá-los no 1º ciclo? Como trabalhar com esses alunos? Como recuperar seu interesse pelos estudos? Essas foram perguntas recorrentes no início de 1995, quando da implantação do 1º e 2º ciclos.” (Caderno Escola Plural 2 – Turmas Aceleradas, p.7).

Para responder a essas questões a SMED/BH, considerando a formação dos estudantes como eixo do sistema escolar e que os processos de socialização próprios de cada idade não devem estar dissociados, propôs a enturmação dos

alunos considerados fora de faixa, no 2º ciclo e a criação de um projeto específico de trabalho com eles, as Turmas Aceleradas¹².

Assim, o projeto Turmas Aceleradas se configurou como uma proposta de aceleração para a correção do fluxo escolar, dos alunos do 2º ciclo. Os professores das turmas tiveram durante o ano de 1995 uma capacitação coordenada por profissionais do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e Coordenação de Política Pedagógica (CPP) da SMED/BH. Durante essa formação, os professores tiveram a oportunidade de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e como repensar a prática pedagógica de modo a torná-la mais eficaz para o avanço na formação desses alunos. O projeto Turmas Aceleradas funcionou durante o ano de 1995, como uma alternativa criada para oportunizar e garantir o desenvolvimento de estudantes que aos 11, 12 e 13 anos, não poderiam ser enturmados no primeiro ciclo. Ao final do ano, conforme nos relata Monteiro (2007, p. 51), a avaliação desse projeto revelou o pouco alcance dessa estratégia para o atendimento aos alunos que apresentavam distorção idade série.

Uma das razões apontadas por essa autora refere-se ao fato dos professores responsáveis por essas turmas não se sentirem apoiados por outros colegas da escola, além de serem vistos, professores e alunos, com preconceito e descrédito. Analisando o contexto em que fora implementado podemos inferir que o projeto Turmas Aceleradas fora uma alternativa transitória para a implementação dos ciclos.

Nos anos seguintes, as escolas se organizaram para atender esse público, desenvolvendo projetos específicos de acordo com as demandas de aprendizagem desses alunos possibilitando a conclusão dos estudos com seus pares de idade. Para que esse trabalho fosse realizado, a SMED/BH orientava as escolas a terem cuidado com a escolha dos professores que trabalhariam com essas turmas. Esse trabalho demandava professores competentes e projetos interessantes, que dialogassem com as necessidades de aprendizagem dos alunos e as características do desenvolvimento dessa faixa etária.

¹² O termo Turmas Aceleradas foi o nome de um projeto específico desenvolvido com os alunos do 2º ciclo que, em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares, estavam distanciados de seus pares de idade, necessitando assim, de uma intervenção pedagógica específica. (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Caderno 2 – Turmas Aceleradas – Retratos de Uma Nova Prática. Belo Horizonte, 1996).

No ano de 2002, a SMED/BH criou um projeto voltado para a formação de professores do 3º ciclo que trabalhavam com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem da língua escrita. Esse projeto, denominado Alfa-letra, propunha encontros periódicos com esses professores, tendo como foco a fundamentação teórica e metodológica da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, além da análise das atividades propostas pelos professores e confecção de material pedagógico para o trabalho com os alunos.

Em 2003, conforme relato de Ziviani (2010), a SMED/BH se viu diante de uma situação de denúncias pela mídia sobre o caso de diversos adolescentes que se encontravam no segundo e terceiro ciclo sem terem adquirido as capacidades básicas da leitura e escrita;

Em 2003, a mídia denunciou a situação de adolescentes de segundo e terceiro ciclos nas escolas municipais de Belo Horizonte, que não sabiam ler e escrever. Não é preciso dizer que a forma como a mídia recortou, editou e interpretou esse fato fez com que pudéssemos ver o embaraço dos adolescentes que não conseguiam ler, quando solicitados pela reportagem. Associados a essa denúncia, os docentes dessa rede verbalizavam nos cursos de formação que, de fato, suas escolas possuíam um contingente de estudantes que “não liam” e ou “não escreviam”. (ZIVIANI, 2010, p. 21).

Diante dessa situação a SMED/BH constituiu, em 2003, o Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL), no CAPE, e criou o Projeto do 3º ciclo. O projeto constituía-se prioritariamente como uma rede emergencial de alfabetização para atender alunos em defasagem na leitura e escrita. O objetivo era oportunizar vivências culturais diversas e propostas significativas de leitura e escrita aos alunos que se encontravam em situação de fracasso escolar. Para trabalhar no projeto, foram selecionadas professoras com perfil de alfabetizadoras. Para melhor compreensão do perfil dos estudantes que participavam do projeto é interessante citar a análise de Ziviani (2010, p. 22), que à época de realização do projeto fazia parte do grupo de professores:

Foram selecionadas professoras com perfil de alfabetizadoras para trabalhar com as turmas piloto. Juntamente com outras professoras, eu fazia parte desse grupo. Ao final do ano trabalhado, nós denunciávamos, em nossos relatórios e encontros de formação, a presença nas turmas do Projeto Emergencial de Alfabetização (2003) de uma maioria de adolescentes do sexo masculino, cuja proporção chegava a ser de quinze estudantes deste sexo para no máximo duas estudantes - quando essas eram ali encontradas. Eram adolescentes

entre doze e dezessete anos e que, em alguns casos, não dominavam sequer a base alfabética e quase todos eram pardos e negros.

No ano de 2004, a Rede Emergencial de Alfabetização no 3º ciclo ganhou o interior das escolas com a intenção de envolver os professores que atuavam com os alunos atendidos no projeto. Em 2005, a perspectiva de trabalho no projeto alterou-se, passando a dar ênfase ao atendimento aos alunos em situação de risco social. Além do turno regular de aula, os alunos tinham atividades no contra turno em espaços extraescolares com agentes culturais que desenvolviam várias atividades de socialização, cultura e esportes. A partir dessa reestruturação, o projeto recebeu o nome de Rede do 3º Ciclo. Nesse ano, ampliou-se também o número de alunos atendidos e constituíram-se turmas de tempo integral¹³. O Núcleo de Alfabetização e Letramento atuou na formação direta dos docentes nas escolas por meio de encontros periódicos com os professores do 1º, 2º e 3º ciclos, promovendo discussões teóricas e práticas na área de alfabetização.

Em 2006, o Núcleo de Alfabetização e Letramento elaborou um documento apresentando uma proposta de avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem da língua escrita, direcionada aos alunos que se encontravam no 2º e 3º ciclos de formação, com defasagem no domínio da modalidade linguística.

A proposta era organizada em três partes: na primeira, breve contextualização das discussões em torno do problema do fracasso na alfabetização e da caracterização das ações implementadas na RME/BH voltadas para o enfrentamento desse problema; na segunda, apresentavam-se os tópicos e as atividades do instrumento de avaliação e como realizá-lo junto aos alunos; a terceira parte compunha-se de três anexos: o instrumento de avaliação na versão do aluno; o questionário dos alunos; e as fichas de palavras que deveriam ser utilizadas em algumas atividades de leitura do instrumento. O documento possuía ainda um encarte, o caderno de registro, com finalidade de sistematizar a análise dos resultados da avaliação. Esse documento enfatizava a necessidade dos professores que realizavam a avaliação, compartilharem com a equipe da escola o resultado dos alunos. A proposta era que, ao se discutir os resultados obtidos, o grupo de professores pudessem sugerir possíveis encaminhamentos.

¹³ Essas turmas tinham a jornada escolar ampliada, no contra turno, com atividades de reforço pedagógico e oficinas como capoeira, dança, esportes, etc.

Assim, a avaliação diagnóstica proposta pelo NAL¹⁴, segundo relatório elaborado no final de 2007, visava não só a realização da análise do processo de aprendizagem dos alunos, bem como o mapeamento geral de quais seriam os principais fatores que pudessem contribuir para o insucesso das práticas de alfabetização vigentes nas escolas. Segundo relato, a participação das escolas foi bastante expressiva:

Contamos com uma participação expressiva de 80% das escolas na realização da avaliação diagnóstica. Das 169 escolas da Rede que em 2006 atendiam alunos do 2º e 3º ciclos, 129 participaram e se envolveram nesse processo analítico. Houve a participação de 3.600 alunos, que realizaram todas as atividades de produção escrita e de leitura propostas no instrumento.

Na análise percebemos que, dos 3.600 alunos, 1.039 demonstraram não ter compreendido a natureza alfabética do sistema de escrita. Isso sem contar que muitos alunos apontados pela Avaliação Censitária findaram o primeiro ciclo em 2006 apresentando baixo domínio da leitura e da escrita e passaram a se constituir sujeitos da nossa ação de atendimento em 2007. (BELO HORIZONTE, 2007).

A leitura e análise do relatório levava-nos a compreender a importância da implementação do Projeto, tanto para as escolas que tiveram um instrumento avaliativo que possibilitava verificar de fato quais eram os alunos que demandavam uma ação pedagógica que contribuisse com a aprendizagem da leitura e escrita, quanto para a SMED/BH, que pela primeira vez implementou uma ação que conjugava formação, elaboração de material pedagógico com temáticas e atividades que fossem de interesse da faixa etária dos alunos atendidos, além de um olhar diferenciado para o aluno participante desse projeto.

No início de 2009, a SMED apresentou para a equipe de monitoramento, em formato eletrônico, um histórico¹⁵ do Programa de Intervenção Pedagógica desenvolvido durante os anos de 2007 e 2008. Nesse histórico, em 2007, a execução do programa teve importante adesão por parte das escolas que atendiam alunos do 2º e 3º ciclos com defasagem na aprendizagem e alunos do 1º ciclo identificados como baixo desempenho no PROALFA¹⁶, realizado em 2006. O

¹⁴ Relatório Final do Projeto de Intervenção 2007 – Documento elaborado pela equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL).

¹⁵ Conjunto de Slides contendo um histórico do PIP durante os anos de 2007, 2008 e 2009. SMED/BH

¹⁶ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são

formato desse trabalho incluía a formação quinzenal de professores às sextas-feiras e a elaboração de propostas de atividades que contemplavam uma rotina de trabalhos de segunda a quinta-feira. Foi apresentada ainda uma análise do NAL sobre o projeto, que apontava questões como: dificuldades na gestão dos processos no interior das escolas; rotatividade de alunos nas turmas; infrequência dos alunos; infrequência do professor interventor; falta de espaço físico adequado; tempo insuficiente de atendimento ao aluno.

Em 2008, não houve um projeto específico para atendimento dos alunos com defasagem. O que aconteceu foram intervenções na escola para os alunos do final do 1º ciclo e do início do 2º ciclo. Para desenvolver esse trabalho, algumas escolas tiveram a autorização da SMED para incluir no quadro docente um professor interventor¹⁷ fora do cálculo de 1.5¹⁸. Outras escolas tiveram a orientação para organizarem o quadro de horários para que, dentro do 1.5, tivesse um profissional trabalhando nesse projeto. Nesse ano, as orientações metodológicas para os professores interventores eram realizadas na escola, semanal ou quinzenalmente, pelos profissionais do Núcleo de Alfabetização e Letramento. (BELO HORIZONTE, 2010b).

Nessa mesma apresentação eletrônica, a secretaria expôs as diretrizes gerais para o Projeto de Intervenção Pedagógica (reforço escolar) para 2009. Entre as ações que deveriam ser implementadas pela SMED estavam a garantia do quadro de professores nas escolas, a garantia de cargos de professores fora do 1.5, a elaboração de material didático para subsidiar o trabalho do PIP; investimento na formação dos professores interventores e a publicação das diretrizes para esse projeto.

Além da SMED, outros atores como a direção e a coordenação deveriam cumprir algumas tarefas para garantir a implementação do projeto. Aos diretores foram apontadas as seguintes ações: disponibilizar nas escolas espaços adequados

usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net>>.

¹⁷ Professor que atua com os grupos de alunos do PIP.

¹⁸ O quadro de professores das escolas da RME-BH é calculado acrescentando-se o percentual de 50% de profissionais em relação ao total de turmas que a escola possui. Assim, uma escola com 10 turmas terá 15 professores, incluindo as atividades da regência e coordenação pedagógica. O professor interventor fora do 1.5 não entra nesse cálculo. É um profissional a mais para desenvolver o trabalho.

e materialidade necessária para a realização do Projeto de Intervenção; viabilizar para os alunos que fiquem no extra turno alimentação necessária para garantir a permanência deles na escola. As ações da coordenação consistiam em selecionar o professor interventor, considerando o perfil necessário para esse trabalho - afetividade, conhecimento na área de alfabetização e assiduidade, compromisso com a realização deste projeto. Acompanhar sistematicamente o trabalho realizado por esse professor também seria responsabilidade da coordenação pedagógica.

Ao professor interventor cabiam as seguintes tarefas: adotar uma metodologia de ensino voltada para a reflexão e análise; participar dos encontros de formação/orientação promovidos pela SMED; apurar a frequência dos alunos do PIP diariamente; fazer os registros solicitados nas orientações. Ficou apontado ainda que a avaliação dos alunos que participassem do PIP seria realizada trimestralmente, tendo como parâmetro as matrizes de referência utilizadas pelo PROALFA, Provinha Brasil e Prova Brasil, dentre outras que orientam o trabalho pedagógico. Os responsáveis pela elaboração, aplicação, correção e análise dos resultados das avaliações seriam os profissionais envolvidos diretamente nesse projeto, ou seja, os professores interventores com orientações da equipe de formação da SMED.

Nessa perspectiva, em 2009, a SMED/BH, por meio da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, enviou ofício para a direção das escolas da RME/BH com as orientações necessárias para a organização do Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar), cujo texto afirmava:

Em 2008, priorizou-se o acompanhamento sistemático no 1º ciclo e primeiro ano do 2º ciclo. Esse acompanhamento possibilitou o diálogo com a coordenação pedagógica e com os professores sobre a organização escolar, o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa e principalmente o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Apesar de todas as ações já implementadas, há ainda muitos desafios e dificuldades a enfrentarmos para sanar os problemas de aprendizagem de nossos alunos. Considerando a necessidade de diminuir gradualmente os casos de defasagem em alfabetização e a necessidade da continuidade das ações até então desenvolvidas, apresentamos para 2009, o “Projeto de Intervenção Pedagógica (reforço Escolar)” visando o atendimento dos alunos com baixo rendimento, de acordo com o programa “TODOS NA ESCOLA, APRENDENDO”.

Assim, em 2009, o PIP foi implementado na maioria das escolas, priorizando o atendimento aos estudantes do ensino fundamental com defasagem na

alfabetização e nas capacidades básicas de leitura e escrita, a partir do 3º ano do 1º ciclo.

1.2 O Programa de Acompanhamento Sistemático às Escolas

Em 2007, a SMED/BH implementou o Programa de Acompanhamento Sistemático às Escolas. O programa, conforme documento de circulação interna da secretaria, teve início em agosto de 2007, abrangendo 33 escolas que apresentaram os índices mais baixos na classificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹ e o maior número de alunos com baixo desempenho no PROALFA/2006. Essas escolas, conforme determinações da secretaria seriam acompanhadas semanalmente por uma equipe de onze integrantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL) que tinha como objetivos específicos²⁰: (i) promover a constituição do grupo de professores e de alunos nas escolas; (ii) subsidiar os professores teórica e metodologicamente quanto aos processos de alfabetização e letramento; (iii) conhecer, promover e socializar as práticas de alfabetização em andamento nas escolas; (iv) promover o trabalho de gestão pedagógica; (v) promover a articulação entre as instituições de Educação Infantil e o segmento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; (vi) contribuir para a discussão curricular no 1º ciclo de Formação.

Desde sua implementação, esse programa passou por algumas modificações na intenção de melhor definição de prioridade. A começar pela definição do nome do programa que em 2009 foi nomeado “Programa de Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem no Ensino Fundamental” para auxiliar na implementação do projeto sustentador “Melhoria da Qualidade da Educação”²¹, ampliando-se o olhar para a

¹⁹ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

²⁰ Projeto Ações Integradas para a aprendizagem em Alfabetização - Documento de circulação interna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Coordenação do Projeto Ações Integradas para a Aprendizagem em Alfabetização, 2008.

²¹ A “Melhoria da Qualidade da Educação” é uma das 12 áreas de resultado do BH Metas e Resultados, tendo como público-alvo os estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O objetivo dessa meta é aumentar a qualidade do ensino público municipal, garantindo a todos os estudantes acesso, permanência, a habilidade de ler aos 8 anos,

aprendizagem dos estudantes, em todos os ciclos e disciplinas, com atenção focada nos alunos com defasagem, no 1º ciclo (formação) e na gestão pedagógica e administrativa do Ensino Fundamental.

Em 2010, a SMED lançou a 1ª edição do Caderno de Monitoramento das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O caderno objetivava orientar o acompanhante pedagógico²² na realização das atividades, dentro do Programa de Monitoramento, a fim de garantir a unidade e transparência da política educacional do município. Nesse caderno, ficavam bem definidos os objetivos do Programa.

Um dos objetivos primordiais do programa de monitoramento da aprendizagem e da gestão escolar é o acompanhamento dos alunos não alfabetizados e/ou com extrema defasagem na matemática. Nesse sentido, o PIP fica bem ressaltado nas orientações gerais do monitoramento:

O Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar) é uma ação do Programa de Monitoramento que se configura como um trabalho, realizado por professores específico para essa função, direcionado aos alunos que apresentam defasagem na consolidação de capacidades e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Para que aconteça um efetivo funcionamento desse projeto, faz-se necessário o monitoramento dessa ação na escola. (BELO HORIZONTE, 2011).

O monitoramento do trabalho realizado no PIP tornou-se uma ação sistemática e pontual no trabalho do acompanhante pedagógico das escolas. Essa ação se faz necessária por tratar-se de um projeto institucional que precisa ser gerenciado, para possibilitar análise dos processos e conclusões dos impactos dos resultados nas escolas da RME, além de colaborar na gestão do funcionamento adequado do PIP em cada escola.

1.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)

as competências básicas dos cálculos matemáticos e resolução de problemas até os 10 anos com equidade de gênero raça e classe social.

²² A ação do acompanhante na escola consiste em uma assessoria pedagógica que articula as diretrizes e orientações gerais da Rede Municipal de Ensino com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da escola. (Orientações Gerais – Caderno de Monitoramento das Escolas da Rede municipal de Educação de Belo Horizonte - 2011).

Em 2009, a SMED/BH publicou as primeiras diretrizes²³ para o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), com o objetivo de nortear a organização do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com defasagem na leitura e na escrita. Para formular as diretrizes, a secretaria considerou os resultados do PROALFA 2008, que apontava o quantitativo de 31,4% de alunos com baixo desempenho na leitura e na escrita. Segundo o documento, esses alunos necessitariam de um trabalho focado no desenvolvimento das capacidades linguísticas da alfabetização, sendo o público prioritário desse projeto.

As diretrizes do documento são utilizadas como referencial para a publicação das diretrizes anuais para o funcionamento do PIP. Para melhor compreensão do funcionamento do projeto apresentamos uma breve descrição das orientações gerais, de acordo com as Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação. (BELO HORIZONTE, 2009, 2010, 2011, 2012).

Um dos primeiros pontos tratados no documento refere-se à formação dos professores que iriam trabalhar no projeto. A SMED/BH assumiu a responsabilidade de oferecer o curso de formação teórico-prático para os professores do PIP. O curso aconteceria quinzenalmente e o tempo destinado à participação do professor na capacitação seria computado nas horas destinadas ao planejamento.

A SMED formou, ainda, uma equipe para coordenar o trabalho desenvolvido pelo PIP, com as seguintes atribuições: produzir o material teórico para subsidiar a formação dos professores do PIP; coordenar os encontros de formação; produzir os materiais a serem utilizados com os alunos; orientar a organização do trabalho e a seleção dos alunos, público do projeto. Além disso, para cada segmento que atuava na escola, foram delineadas atribuições relativas ao projeto, de acordo com a especificidade do cargo.

Às direções e coordenação pedagógica cabia viabilizar um espaço apropriado e com materialidade adequada para o atendimento aos alunos; promover reuniões periódicas visando a interlocução entre os professores interventores, coordenação e os professores referência para a análise da aprendizagem dos estudantes e demais assuntos relacionados ao PIP.

²³ Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF), 2009.

Eram atribuições da direção e coordenação, participar da seleção e avaliação do professor que iria atuar no PIP, considerando o perfil necessário para atuar no projeto. O acompanhamento sistemático do trabalho realizado pelo professor interventor e a verificação do cumprimento dos prazos para entrega de resultados de avaliações realizadas pelos alunos do PIP, bem como o preenchimento das planilhas com dados solicitados pela SMED.

Para melhor definição do profissional que atuaria no PIP, a SMED considerou algumas características profissionais, entendendo que a atuação desse professor é fator fundamental para o desenvolvimento do trabalho e avanço na aprendizagem dos alunos.

Para atuar no PIP de Língua Portuguesa do 1º ciclo, o professor interventor, deveria: ter conhecimentos teóricos e práticos de alfabetização na perspectiva do letramento; ter boa relação interpessoal com os alunos; ser dedicado ao planejamento do trabalho; participar das formações oferecidas pela SMED e promover reuniões e atendimento aos pais dos alunos que participavam do PIP.

Sobre o público atendido pelo PIP as diretrizes deixam claro que as turmas do PIP de Língua Portuguesa deveriam ser formadas por ordem crescente de necessidade de atendimento em relação à defasagem, considerando-se os resultados que a escola possui.

Como a demanda pelo PIP era maior que a capacidade de atendimento, uma vez que cada professor interventor poderia atender no máximo 48 alunos, os estudantes do 3º ano do primeiro ciclo, não alfabetizados ou que foram retidos e que apresentaram baixo desempenho nas avaliações sistêmicas do ano anterior ou obtiveram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas do PIP, teriam prioridade de atendimento. É importante esclarecer que a coordenação pedagógica, junto com os professores das turmas dos alunos indicados, a partir da análise dos resultados das avaliações internas e externas (PROALFA e Avalia BH), também participa da definição em relação aos alunos que serão atendidos pelo projeto.

Para o funcionamento do projeto, a secretaria orientou as escolas a organizarem os estudantes em subgrupos para atendimento no contra turno²⁴, garantindo assim um tempo extra de trabalho pedagógico.

Para atender os subgrupos de estudantes, as 15 horas de regência do professor interventor são distribuídas de acordo com os módulos de funcionamento do PIP. Os módulos são organizados de forma a garantir no mínimo dois atendimentos de 1h30 para cada subgrupo, perfazendo um total de 3h semanais.

Cada professor interventor atende de 40 a 50 estudantes. Os subgrupos de atendimento são compostos por um número mínimo de 8 e máximo de 12 estudantes.

O planejamento do trabalho com cada subgrupo é realizado considerando as necessidades educativas dos estudantes e as matrizes referenciais do PIP. Ao professor interventor é disponibilizado, via plataforma EAD, o material produzido especificamente para o ciclo dos estudantes atendidos. Esse material pode ser adaptado às necessidades e especificidades de cada subgrupo.

Os alunos do PIP também realizam avaliações cujo objetivo é acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico. São realizadas três avaliações diagnósticas: em fevereiro, quando são definidas quais estudantes participarão do PIP; em junho, considerada a avaliação intermediária e novembro, a avaliação final.

Segundo as orientações da SMED, ao término do ano letivo o aluno que apresentar o domínio das capacidades básicas esperadas para prosseguir sua trajetória no ensino fundamental é desligado do PIP. (Cadernos do PIP - SMED, 2012).

Para melhor compreensão da dimensão do trabalho do PIP apresentamos um panorama atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

1.4 Perfil atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

²⁴ A SMED considera contra turno o horário oposto ao turno em que o aluno está matriculado. Assim, os estudantes que estudam no turno da tarde participam do PIP de manhã.

O município de Belo Horizonte é dividido em Regiões Administrativas. As Regiões Administrativas são subdivisões gerenciais sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Essa divisão atende à necessidade por descentralização e coordenação de programas e atividades adequados às particularidades de cada região da cidade. A Secretaria Municipal de Educação por sua vez é estruturada de acordo com essa divisão administrativa. Assim, em cada uma das nove regionais da cidade, há uma gerência de educação que, em sintonia com a Secretaria de Educação, acompanha e supervisiona vários projetos e programas propostos, avaliando sua execução e aferindo os resultados. A Gerência Regional de Educação (GERED) é composta pela Gerência Regional de Educação, Gerência Regional Pedagógica, Gerência Regional do Programa Família Escola e Gerência Regional de Planejamento Escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 2012, conta com um número de 166.554 alunos matriculados nas seguintes modalidades de ensino (Tabela 1):

Tabela 1 – Distribuição de alunos na RME-BH

Modalidade	Quantidade
Educação infantil	21.826
Ensino fundamental	122.726
Ensino médio	1.892
Educação de jovens e adultos	20.110
Total	166.554

Fonte: SMED-GPLI/GEOE, 2012.

Para esse atendimento, a RME/BH possui um total de 252 escolas municipais, sendo 173 escolas de ensino fundamental/médio e 79 unidades exclusivas de educação infantil.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar) é oferecido aos estudantes do ensino fundamental com defasagem na alfabetização e nas

capacidades básicas da leitura e escrita a partir do 3º ano do 1º ciclo. Todas as escolas da RME-BH que atendem o 1º e 2º ciclo oferecem o PIP de Língua Portuguesa.

O PIP é monitorado pela SMED/BH por meio do acompanhante escolar, que contribui com a escola na organização do projeto, definição dos estudantes que serão atendidos, participação dos professores nos encontros de formação; orientações quanto ao uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas, entre outros.

Nas visitas realizadas nas escolas e no contato direto com a coordenação pedagógica e professoras do 1º ciclo, esses profissionais têm demonstrado constante preocupação com a aprendizagem de um grupo de alunos que se encontram em defasagem no processo de aquisição da leitura e escrita. Essas dificuldades são relatadas pelas professoras durante os momentos de encontros, quando analisamos os resultados das avaliações externas (PROALFA e Avalia BH) e as avaliações internas, além de outras atividades desenvolvidas com os alunos em sala. A preocupação desses professores se apresenta de forma mais incisiva em relação aos alunos que se encontram no 3º ano do 1º ciclo, considerado o ano de fechamento do ciclo da alfabetização, principalmente aqueles alunos que frequentam o PIP.

Quando refletimos com a coordenação pedagógica e professoras das turmas do 1º ciclo sobre quais questões poderiam estar interferindo na aprendizagem desses alunos, eles atribuem fatores como: falta de apoio familiar, falta de apoio para a realização das tarefas de casa, indisciplina, infrequência, falta de vontade de aprender, dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde, entre outros.

Quando analisamos os dados das avaliações externas, dos alunos que participaram, essa queixa dos professores em relação a esse grupo fica bem evidente.

A seguir descrevemos o Avalia BH, cujos resultados serão utilizados neste PAE como referência para uma análise do desempenho de um grupo de alunos que participaram dessa avaliação durante os anos de 2010 a 2012.

1.5 Avaliações Externas na RME/BH

Diante da necessidade de obter informações específicas sobre o ensino ofertado, vários estados e municípios brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação. Seguindo essa tendência, em 2008, a Secretaria Municipal de Educação implantou seu próprio sistema de avaliação: o Sistema de Avaliação da Rede de Educação Pública: Avaliação do Conhecimento Apreendido – Avalia BH.

O Avalia BH é um Programa que visa a diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como a subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no município de Belo Horizonte. O objetivo é utilizar os resultados dessa avaliação como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o Avalia BH se constitui em um importante programa ao possibilitar o monitoramento do desempenho dos alunos da RME/BH. Para além das avaliações em larga escala como a Prova Brasil ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avaliam a cada dois anos os estudantes das séries finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental, o Avalia BH, conforme afirma Oliveira (2012, p.8), representou um grande avanço para a política educacional no município:

[...] o Avalia BH avançou profundamente na compreensão dos desafios da Educação Pública ao avaliar sete séries, da alfabetização (2ª série/3º ano) ao final do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano). Além disso, o Avalia BH também acompanhou de perto a evolução de escolas, alunos e professores ao promover a avaliação anual de todas as séries, o que permitiu identificar os progressos bem como os entraves ao desenvolvimento educacional nos últimos anos. Mais do que a simples aplicação de testes, o Avalia-BH tornou-se uma poderosa ferramenta de planejamento pedagógico, político e educacional. Seus resultados instruíram reflexões acerca das etapas que precisavam de mais atenção, das experiências que se mostravam exitosas, dos caminhos que precisavam de uma reorientação e daqueles rumos que mereciam impulsos para irem ainda mais adiante. (BELO HORIZONTE, 2012, p. 8).

Ao implantar esse sistema de avaliação, a SMED/BH tem por objetivo diagnosticar o desempenho dos estudantes do 1º ciclo (3º ano do ensino fundamental), do 2º ciclo (4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental) e o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental), nas diferentes áreas do conhecimento e níveis de

escolaridade. O programa avalia as habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza.

Diversos pesquisadores em educação no país reconhecem os desafios para a coleta de dados longitudinais para realmente avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Em palestra proferida no Seminário Abave/Geres, realizado em Belo Horizonte em 2010, Lee, explicita esses desafios:

Há dois componentes essenciais da pesquisa avaliativa do efeito-escola: 1) a utilização de métodos estatísticos multinível que levem em conta a natureza composta do processo educacional escolar (alunos acomodados nas salas de aula e estas nas escolas); 2) a necessidade de dados longitudinais sobre os alunos – dados dos mesmos alunos, acompanhados por vários anos. Nas pesquisas avaliativas multinível, realizadas com pesquisadores brasileiros, percebemos que são necessários dados longitudinais para realmente avaliar a qualidade das escolas brasileiras, o que se passa dentro delas e como tais dados podem ser coletados. Por isso, é essencial desenvolver mais estudos dessa natureza. (LEE, 2010, p. 532).

Considerando que o Avalia BH avalia o mesmo aluno no decorrer de seu processo de escolarização no ensino fundamental, podemos considerá-lo como uma avaliação longitudinal. Essa avaliação permite um acompanhamento pontual no desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, de acordo com a etapa de escolarização, mapeando as competências e habilidades já consolidadas e aquelas que precisam ser vencidas.

Esse movimento permite monitorar a aprendizagem dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, identificando se as competências/habilidades esperadas para aquele ano de escolaridade foram consolidadas, possibilitando uma intervenção planejada e em tempo para que o aluno possa desenvolver aquelas habilidades que ainda não foram consolidadas.

A análise dos resultados possibilita a realização de um planejamento das ações pedagógicas à luz das necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de atividades mais adequadas e propondo ações de intervenção para os alunos com baixo desempenho.

Além do Avalia-BH, fora do âmbito da administração municipal, a SMED/BH participa ainda de outras avaliações sistêmicas como a Prova Brasil e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública do Estado de Minas Gerais (SIMAVE) (PROALFA e PROEB).

No Quadro 2, é possível termos uma ideia da abrangência do Avalia BH desde sua implementação:

Quadro 2 - Trajetória do Avalia BH do 3º ao 9º ano do ensino fundamental no período de 2008 a 2012

ANO	2008	2009	2010	2011	2012
Disciplinas avaliadas	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa Matemática e Ciências	Língua Portuguesa Matemática e Ciências	Língua Portuguesa Matemática e Ciências
Número de alunos previstos	107.560	110.805	107.854	103.329	100.512
Número de alunos avaliados	88.225	96.161	87.995	91.114	89.286
Percentual de participação	82%	86,8%	81,6%	88,2%	88,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Analizando os dados do Quadro 2 é possível verificar que há um percentual em torno de 85% de alunos avaliados ao longo desse período de realização do Avalia BH. Embora haja uma queda nesse percentual no ano de 2010, em 2011 e 2012 houve uma participação expressiva dos alunos nessa avaliação.

Acompanhando a trajetória de participação dos estudantes no Avalia-BH, verificamos que esse programa tem se constituído em uma importante política de avaliação da educação no município. É uma avaliação que permite um acompanhamento pontual do desenvolvimento cognitivo de cada aluno, possibilitando o mapeamento das competências e habilidades, aferidas nessa avaliação, que já foram consolidadas e aquelas que necessitam de uma intervenção pedagógica para que os alunos avancem na aprendizagem. Os Boletins de Resultados do Avalia BH apresentam um mapeamento de todas as escolas da rede quanto à localização de cada uma, numa escala de proficiência²⁵ que vai do abaixo

²⁵ A Escala de Proficiência foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua onde os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho. Em geral, para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos alunos em Língua Portuguesa são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por permitirem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são importantes ferramentas para a

do básico até o nível avançado. Apresentamos a seguir (Figura 1) a escala de proficiência de Língua Portuguesa²⁶.

Figura 1 - Escala de Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Boletim Pedagógico Língua Portuguesa 1º Ciclo – Avalia BH 2009.

A Escala de Proficiência, conforme Figura 1, é padronizada para a Educação Básica. Isso significa que os estudantes posicionados nos níveis mais altos da escala demonstram ter desenvolvido, também, as habilidades dos níveis anteriores. A Escala do Avalia BH é semelhante a uma régua, variando de 0 a 500 pontos divididos em intervalos de 25 pontos. Por meio dessa escala é possível qualificar os resultados e dotá-los de significado. (BELO HORIZONTE, 2009).

interpretação dos resultados da avaliação. (Avalia BH 2012 – Revista Pedagógica Língua Portuguesa – 1º Ciclo)

²⁶ As disciplinas Matemática e Ciências da Natureza também possuem Escala de Proficiência. No entanto, para o propósito desse PAE, apresentaremos apenas a escala de proficiência de Língua Portuguesa.

No caso da Escala de proficiência em Língua Portuguesa, ela é composta por três domínios: Apropriação do Sistema de Escrita, Estratégias de Leitura e Processamento do Texto. Para cada um desses domínios existe um rol de competências e habilidades que têm relação direta com os descritores da Matriz de Referência²⁷. No teste de Língua Portuguesa é possível verificar se o aluno já desenvolveu a capacidade de mobilizar conhecimentos e informações para resolver questões relacionadas à compreensão de textos.

A avaliação da Alfabetização justifica-se pela possibilidade de diagnosticar, de forma prévia, as habilidades consideradas básicas para o desenvolvimento do processo de alfabetização e, por consequência, de escolarização. (BELO HORIZONTE, 2011a).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (Quadro 3) para a avaliação do 3º ano do ensino fundamental, especifica quais habilidades são avaliadas nessa disciplina:

Quadro 3 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Fundamental

DESCRIPTOR	HABILIDADE
D01	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D02	Ler palavras formadas por sílabas em padrão não canônico.
D03	Ler frases.
D04	Interpretar texto não verbal.
D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
D20	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Fonte: Avalia BH. Revista Pedagógica, Língua Portuguesa 1º Ciclo. 2012

²⁷ Nas avaliações em larga escala, as Matrizes de Referência para Avaliação apresentam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade.

A Matriz é a referência a partir da qual os testes de Língua Portuguesa são elaborados. Constitui-se um conjunto de conteúdos, habilidades e competências que serão avaliados.

A Matriz de Referência em Língua Portuguesa é formada por um conjunto de habilidades (descritores) mínimas esperadas dos estudantes, em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade:

As matrizes são construídas a partir de estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores atuantes e especialistas em educação. A partir daí, são selecionadas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade. As matrizes de referência são elaboradas sem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante. Portanto, não devem ser entendidas como habilidades únicas a serem trabalhadas em sala de aula. Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas. No Brasil, as primeiras matrizes de referência para avaliação foram apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde então, essas matrizes vêm sendo utilizadas como base para as avaliações realizadas pelos estados e municípios brasileiros que possuem seus próprios programas de avaliação em larga escala. Em Belo Horizonte, as matrizes de referência para avaliação do Avalia BH também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do SAEB. (BELO HORIZONTE, 2011b).

Para a interpretação da Escala de Proficiência é importante retomarmos os três domínios que compõem essa escala, ou seja, Apropriação do Sistema de Escrita, Estratégias de Leitura e Processamento do Texto.

Quando o aluno é avaliado no 3º ano do Ensino Fundamental é possível verificar as habilidades e competências que, de acordo com o nível de classificação na escala, esse aluno domina. O mesmo acontece nos demais anos de escolaridade.

A metodologia de avaliação utilizada pelo Avalia BH é a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa teoria possibilita expressar, através de números, o desempenho de cada aluno nos testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Teoria de Resposta ao Item (TRI) é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos. Ao realizarem os testes, os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas. Esse nível de desempenho denomina-se Proficiência. A TRI é uma

forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o aluno respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. (BELO HORIZONTE, 2012a).

Compreender a metodologia utilizada pelos sistemas de avaliação em larga escala constitui-se em um importante passo para a apropriação e utilização dos resultados no sentido de melhoria do ensino aprendizagem nas escolas. A análise dos resultados do desempenho dos alunos, à luz dos procedimentos e metodologias utilizados no Avalia BH, possibilita-nos melhor compreensão do processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita de um grupo de alunos, público alvo dessa pesquisa, ao longo do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

1.6 O PIP de língua portuguesa e os resultados do Avalia BH

Conforme explicitado anteriormente, o Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa para os estudantes do 3º ano do 1º ciclo tem por objetivo atender os alunos com baixo rendimento na leitura e escrita, possibilitando a esses alunos a diminuição da defasagem na aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a consolidação da alfabetização.

Para o monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da RME-BH que estavam matriculados no 3º ano do primeiro ciclo e participaram do PIP de Língua Portuguesa em 2010, fizemos um acompanhamento da trajetória desses alunos ao longo dos três anos subsequentes (2010, 2011 e 2012), tendo como referência a proficiência desses estudantes no Avalia BH realizado nesses anos.

Considerando que o Avalia BH é uma avaliação de caráter longitudinal, esse acompanhamento do desempenho do aluno, ao longo desses três anos, foi possível por meio da análise dos dados do Boletim Pedagógico das escolas em que esses alunos estavam matriculados durante a realização das avaliações. A seguir apresentamos os dados utilizados para o desenvolvimento do trabalho:

Tabela 2 - Base de dados 2010

Nº de alunos inseridos no PIP/2010 Cidade de Belo Horizonte	2586
Nº de alunos inseridos no PIP/2010 que estavam matriculados no 6º ano em 2013 e participaram do Avalia BH nos anos de 2010, 2011 e 2012	1126

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED)

Para a construção da Tabela 2, tomamos como base de dados o número de alunos da RME-BH que estavam matriculados no PIP de Língua Portuguesa em 2010. A partir desses dados, verificaram-se os alunos que estavam inseridos no PIP em 2010 e que participaram do Avalia-BH de Língua Portuguesa no ano de 2010 e consequentemente nos anos de 2011 e 2012. Para obtermos dados atuais e potencializar o que se pretende analisar, realizamos dois filtros de dados:

- Identificar os alunos que participaram do PIP em 2010 e que estavam frequentando o 6º ano em 2013;
- entre os alunos desse grupo, verificar aqueles que participaram do Avalia BH nos três anos subsequentes: 2010, 2011 e 2012. Para melhor eficácia da pesquisa consideramos apenas os alunos que seguiram sua trajetória escolar na RME-BH. Os alunos que ficaram retidos por desempenho ou frequência no 3º ou 4º ano não foram considerados nessa pesquisa.

Delimitado o grupo de alunos da pesquisa, o que se pretendia era verificar se, tendo participado do PIP durante o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, no último ano do ciclo de alfabetização, esses alunos consolidaram as habilidades de leitura e escrita conforme proposto para essa etapa da educação básica e se, ao seguirem sua trajetória no segundo ciclo, esses alunos apresentam nível de desempenho em Língua portuguesa de acordo com o esperado. Para isso,

consideraremos os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa e verificaremos a localização, por nível de proficiência, desses alunos ao longo desses três anos.

A Tabela 3 apresenta o nível de proficiência do grupo de alunos que frequentaram o PIP de Língua Portuguesa em 2010 e seguiram o percurso escolar, estando matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2013.

Analizando a proficiência média apresentada pelos alunos no nível satisfatório, observamos que 55,6% dos alunos avaliados se encontravam nesse nível. Esse percentual apresenta importante elevação em 2011, 65,4% o que não se verifica em 2012, quando esse número cai para 25,5%.

Para uma melhor compreensão da trajetória desse grupo de alunos no Ensino Fundamental, é importante considerar que, em 2010, quando participaram do Avalia BH, esses estudantes estavam no 3º ano do 1º ciclo e participaram do PIP de Língua Portuguesa ao longo desse ano. Os estudantes selecionados para frequentarem o PIP de Língua Portuguesa nesse ano eram aqueles alunos que, segundo os critérios da SMED/BH, apresentavam grande defasagem no processo inicial de alfabetização, na leitura e na escrita, dificuldades na leitura e interpretação, e na produção textual escrita ou oral.

O Avalia BH é realizado no final do segundo semestre do ano letivo, portanto esses estudantes já tinham uma trajetória de intervenção pedagógica, em Língua Portuguesa, quando realizaram essa avaliação. Observando a tabela, é possível verificar que nesse mesmo ano, 2010, a maioria desses alunos se encontrava nos níveis básico e satisfatório (83,8%). Em 2011, quando esses estudantes frequentavam o 4º ano do Ensino Fundamental, observa-se que o quantitativo de alunos no nível abaixo do básico subiu para 11,1%, o percentual de alunos no nível básico diminuiu e o percentual de alunos no nível avançado também diminuiu. Se em 2010 tínhamos 55,6% de alunos no nível satisfatório, em 2011 esse percentual subiu para 65,4%.

Em 2012, quando esses estudantes já estavam frequentando o 5º ano do EF, observamos uma queda expressiva no percentual de alunos no nível satisfatório e avançado (28,8%). Nesse ano, a maior parte desses alunos se encontrava no nível abaixo do básico e básico (71,2%).

Tabela 3 - Número de alunos por nível de proficiência no Avalia BH Língua Portuguesa, séries 2010, 2011 e 2012

Nível de Proficiência	Número de alunos					
	2010	%	2011	%	2012	%
Abaixo do básico	26	2,3%	126	11,1%	186	16,5%
Básico	318	28,2%	206	18,3%	616	54,7%
Satisfatório	626	55,6%	736	65,4%	287	25,5%
Avançado	156	13,9%	58	5,2%	37	3,3%
Total	1126	100	1126	100	1126	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Gaped 2013.

Nessa análise, retorno a questão: tendo participado do PIP durante o 3º ano do Ensino Fundamental (2010), esses alunos consolidaram as habilidades de leitura e escrita conforme proposto para essa etapa da educação básica?

A priori, verificando os desempenhos desses alunos na avaliação de Língua Portuguesa, poderíamos afirmar que a resposta para esse questionamento seria não.

Para acompanhar a trajetória de aprendizagem em Língua Portuguesa desses alunos, a interpretação da escala de proficiência se constitui em um elemento importante, pois permite traduzir as medidas de proficiência desses alunos em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Os Padrões de Desempenho Estudantil²⁸ para Língua Portuguesa (Tabela 4) é uma referência importante para compreendermos em que ponto os alunos se encontram em relação ao desempenho acadêmico, de acordo com o ano de escolaridade.

Tabela 4 - Padrões de desempenho em língua portuguesa para cada ano de ensino

²⁸ Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Avalia BH. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Abaixo do básico, Básico, Satisfatório e Avançado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. (Avalia BH – Boletim Pedagógico LP 1º Ciclo V. 3 – 2012).

Ano	Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
1º ciclo - 3º ano	até 100	100 a 150	150 a 200	acima de 200
2º ciclo - 4º ano	até 125	125 a 150	150 a 225	acima de 225
2º ciclo - 5º ano	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
2º ciclo - 6º ano	até 150	150 a 200	200 a 275	acima de 275
3º ciclo - 7º ano	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
3º ciclo - 8º ano	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
3º ciclo - 9º ano	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325

Fonte: Boletim de Resultados do Avalia BH 2012.

Verificando os Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa para cada ano de ensino (Tabela 4) podemos fazer uma análise do desenvolvimento cognitivo do grupo de alunos pesquisados ao longo dos três anos de escolarização. Considerando o percentual de estudantes que apresentaram um desempenho *Satisfatório* e *Avançado* no avalia BH de Língua Portuguesa no ano de 2010 (Tabela 3), quando se encontravam no 3º ano do EF, podemos inferir que esse grupo de alunos (69,5%) de acordo com os Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa, são considerados alfabetizados por apresentarem capacidades cognitivas importantes em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Por outro lado, o percentual de 30,5% localizados no nível *Abaixo do Básico* e *Básico* demonstra que esse grupo de alunos encontra-se no processo inicial da alfabetização.

Considerando que o 3º ano, conforme dito anteriormente, é o ano de consolidação do processo de alfabetização e que esses estudantes realizaram essa avaliação ao final do segundo semestre, tendo participado ao longo do ano do PIP de Língua Portuguesa, esses dados são bastante preocupantes.

Seguindo a análise, observamos que em 2011, quando estavam cursando o 4º ano do EF, 70,6% dos estudantes se encontravam no nível *Satisfatório* e *Avançado*. Nesse padrão de desempenho, os alunos demonstram ter desenvolvido as habilidades mais complexas e com maior refinamento dos processos cognitivos. O percentual de 11,1% dos alunos que se encontravam no nível *Abaixo do Básico*

demonstra ter desenvolvido habilidades muito aquém do esperado para o ano de escolarização enquanto os alunos que se encontram no nível *Básico* (18,3) demonstram ter iniciado o processo de sistematização das habilidades esperadas para essa etapa do ensino.

Ao analisarmos a proficiência dos alunos no 5º ano de escolarização, ou seja, os resultados de 2012, os dados nos revela uma situação bastante preocupante. Diferente do ocorrido em 2010 e 2011, quando mais de 50% dos alunos se encontravam no nível *Satisfatório*, em 2012, quando frequentavam o segundo ano do 2º Ciclo, ou seja, 5º ano de ensino fundamental, apenas 25,5% se encontravam nesse nível. No nível *Avançado* havia 3,3%, percentual bastante inferior comparado com os dados de 2010. Nos níveis *Abaixo do Básico* e *Básico* localizamos 71,2% dos alunos.

Essa queda do número de alunos nos níveis *Satisfatório* e *Avançado*, observada no 5º ano, em comparação com o 3º e 4º ano, causa-nos certa estranheza. Ao realizarem o Avalia BH nesse ano de escolarização, pressupomos que houve um percurso escolar de aquisição de novas habilidades de leitura compatíveis com o ano em curso. No entanto, observa-se que a maioria dos alunos demonstra não ter desenvolvido as habilidades esperadas para esse ano de escolaridade.

Analisando o desempenho desse grupo de alunos ao longo de três anos de escolaridade e considerando que, conforme explicitado anteriormente, em 2010, quando estavam no 3º ano, ou seja, no ultimo ano do ciclo da alfabetização, esses estudantes participaram do PIP de Língua Portuguesa, remetemo-nos à seguinte indagação: quais os fatores que contribuem para que um número considerável desses estudantes cheguem no 5º ano do EF, no nível *Abaixo do Básico* e *Básico* na Avaliação de Língua Portuguesa do Avalia BH?

2 O Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa e os resultados do Avalia BH de 2010 a 2012

Esse capítulo é dedicado à análise da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa para os estudantes do 1º ciclo com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Veremos, através dos resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa, dos anos de 2010 a 2012, que tipo de associação pode ser feita entre os resultados dessa avaliação e o trabalho realizado no PIP, quando os alunos participantes desse projeto, em 2010, frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Trazemos nesse capítulo uma abordagem teórica, à luz dos estudos de Mainardes (2006) e Rua (s/d) cujas contribuições enfocam a abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais. Traremos ainda as contribuições de Bonamino, Bessa e Franco (2004) para a compreensão da política de avaliação da educação e Soares (2003) que, entre outros, trarão um aporte teórico acerca do processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita.

2.1 Análise da abordagem do ciclo da política

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 12, inciso V, é clara ao orientar que os estabelecimentos de ensino, de acordo com as normas institucionais, deverão “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte é uma política educacional destinada aos estudantes do ensino fundamental com defasagem na alfabetização/letramento e nas capacidades básicas da leitura e escrita. A implementação desse projeto vêm ao encontro das recomendações da LDBEN, ao atender o público com menor rendimento na aprendizagem conforme preconiza a lei.

Entretanto, ao analisarmos a implementação do PIP enquanto uma política voltada para a melhoria da aprendizagem de um público específico, é necessário compreendermos a trajetória de implementação dessa política.

Mainardes (2006) apresenta como método mais adequado para a análise de políticas educacionais as contribuições da *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”. Segundo o autor, a reflexão sobre essa abordagem, formulada por Richard Bowe, Stephen J. Ball, Anne Gold²⁹ “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais”.

Os autores propõem um ciclo contínuo constituído pelo contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Essas etapas estão inter-relacionadas, superam a dimensão temporal e não se constituem como linearidade, pois, “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE; BALL; GOLD 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

A análise do contexto de influência, no qual, segundo os autores, as políticas públicas são normalmente iniciadas e os discursos políticos são construídos trazem-nos uma importante contribuição para a compreensão da implementação do PIP. Segundo Mainardes, é “nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006 p. 51).

É nesse contexto que a atuação dos agentes políticos, do governo e do processo legislativo é intensa em busca de apoios e os argumentos e conceitos apresentados adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a implementação da política em questão.

O segundo contexto, o contexto da produção de texto, está, segundo o autor, interligado ao contexto da influência. Enquanto o contexto de influência está relacionado às ideologias dogmáticas dos grupos de interesse em geral, o contexto de produção de texto traduz o interesse público mais geral. Assim, conforme o autor, o texto político representa a política. Esses textos podem ser editados de várias formas, conforme a intenção e situação de sua apresentação: leis, decretos, resoluções, atos normativos, além de comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Entretanto, segundo Mainardes é preciso

²⁹ BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

considerar que esses textos não se apresentam necessariamente coerentes e claros, eles podem também ser contraditórios.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Como toda ação política traz consigo as consequências reais, as respostas às intervenções políticas textuais serão vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. É nesse contexto que, segundo Bowe, Ball e Gold³⁰, citado por Mainardes (2006) a política é interpretada e “recriada”, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Essa constatação dos autores chama-nos a atenção, pois a política idealizada e formulada no contexto de influência e de produção de texto está sujeita à interpretação dos profissionais que atuam no contexto da prática:

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

O quarto contexto do ciclo de políticas analisado se refere ao contexto de resultados. Nesse contexto, sugere-se que as políticas sejam analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes (MAINARDES, 2006). Essa análise deve considerar um amplo exame das várias dimensões da política, suas implicações e a interface dessa política com outras políticas setoriais. Sugere ainda que as políticas locais “sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política”.

O ultimo contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto, segundo Mainardes (2006), complementa o ciclo de políticas e parte da identificação das desigualdades criadas no contexto da política investigada. Nesse contexto, é possível identificar as atividades sociais e políticas necessárias para lidar

³⁰ BOWE; BALL; GOLD, op. cit., p. 53.

com as desigualdades identificadas. O autor afirma que, de acordo com Ball³¹ esse é um componente essencial da pesquisa social crítica.

Exposta a abordagem do ciclo de políticas, passaremos à análise da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica no contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, buscando os elementos de todas as suas etapas, mas com um enfoque especial nos contextos da prática e dos resultados e efeitos.

2.1.1 O contexto de Influência da Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica

Analisando o contexto em que o PIP de Língua Portuguesa foi implementado nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, percebe-se que o discurso político formulado em sua defesa foi influenciado pelos diversos atores que atuam nas escolas - professores, coordenação e direção – os acompanhantes das escolas, conforme descrito no capítulo 1, as pessoas que trabalham nas Gerências Regionais de Educação e os profissionais que compunham a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF) da SMED, responsáveis pela política educacional da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Conforme explicitado no capítulo 1, em 2008, a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF) apresentou para a SMED/BH, um relatório explicitando a situação em que se encontravam os alunos do 2º e 3º ciclo que participaram da avaliação diagnóstica da alfabetização proposta pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Segundo esse relatório, elaborado no final de 2007, dos 3.600 alunos avaliados, 1.039 demonstraram não ter compreendido a natureza alfabética do sistema de escrita. Além disso, o mesmo relatório apresentava a situação de muitos alunos que, apontado pela Avaliação Censitária (PROALFA), concluíram o primeiro ciclo em 2006, apresentando baixo desempenho no domínio da leitura e da escrita, passando a constituir sujeitos da ação de atendimento pedagógico proposta pelo NAL.

³¹ BALL, Stephen J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

O resultado do PROALFA de 2007³² provocou ampla discussão e reflexão acerca do desempenho dos alunos que se encontravam no final do terceiro ano do ensino fundamental. Desempenho esse que se delineava insuficiente, criando um mal-estar pedagógico em toda Rede Municipal de educação de Belo Horizonte. Observou-se então que, para melhorar o desempenho dos futuros alunos ao final do terceiro ano, proporcionando uma melhor qualidade na aprendizagem, esse grupo de estudantes precisaria de uma metodologia de ensino diferenciada.

A análise do contexto de influência da política de implementação do PIP fornece os indícios para a presente pesquisa sobre a dinâmica de trabalho da SMED/BH e a forma como ocorrem os processos de formulação de suas políticas educacionais.

Conforme afirma Rua (s/d, p. 5) uma situação, ou seja, um problema de qualquer ordem pode existir durante muito tempo incomodando pessoas e gerando insatisfações e constrangimentos sem, contudo, mobilizar as autoridades governamentais para agirem. Nesse caso, conforme a autora, “trata-se de um “estado de coisas” – algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental”.

Quando a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF) se deparou com os resultados do PROALFA 2006 dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, houve uma grande mobilização dos atores que estavam à frente da política educacional do município. Havia um mal estar pedagógico em relação aos baixos resultados dessa avaliação.

Essa situação trouxe novamente à tona o que já havia sido revelado desde 2003, quando, conforme relatado no capítulo 1, a SMED/BH se viu diante de constantes denúncias pela mídia de que diversos adolescentes se encontravam no segundo e terceiro ciclo sem o domínio das capacidades básicas da leitura e escrita.

Em um documento interno intitulado “Projeto de Ações Integradas para a aprendizagem em Alfabetização”, elaborado pela Coordenação do Projeto Ações Integradas para a Aprendizagem em Alfabetização, no ano de 2008, havia uma constatação de que era necessário fazer alguma ação mais específica diante da

³² Os resultados do PROALFA 2007 indicavam que 21,6% dos alunos do 3º ano do 1º ciclo que realizaram a avaliação encontravam-se no nível Baixo; 55,7% no nível Intermediário e 11,4% no nível Recomendado.

situação em que se encontrava a aprendizagem dos alunos dos anos finais do primeiro ciclo:

Desde a implantação do programa Escola Plural estamos sendo desafiados a garantir a qualidade do ensino para todos os alunos da Rede Municipal de Belo Horizonte. Algumas das perguntas impostas a nós, gestores da Secretaria de Educação, refletem a necessidade de um programa de monitoramento capaz de promover alterações efetivas no interior das escolas: Quais são os pontos fortes e os limites das oportunidades de aprendizagem criadas para que os alunos da RME/PBH desenvolvam seus conhecimentos e habilidades linguísticas? Como as escolas planejam e enfrentam os desafios de ensinar a ler e a escrever as crianças das periferias de nossa cidade? Quais são e que peso têm os fatores internos e externos no rendimento escolar dos nossos alunos? (BELO HORIZONTE, 2007).

Remetendo-nos novamente a Rua (s/d, p. 6), “quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se toma uma prioridade na agenda governamental, então se tornou um problema político”. Na situação analisada na presente dissertação, a constatação por parte da SMED/BH de que havia uma defasagem importante na aprendizagem dos alunos que estavam finalizando o ciclo da alfabetização, confirmada por uma avaliação sistêmica, o PROALFA, mobilizou os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para a implementação de uma política pedagógica que contribuísse com a aprendizagem desses estudantes.

Segundo Rua (s/d, p. 6), um “estado de coisas” se transforma em um problema político quando mobiliza uma ação política. Entretanto, para que essa ação se configure como um item prioritário na agenda de governo deve apresentar as seguintes características:

- (a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados;
- (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo;
- (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema.

No caso do PIP, objeto de análise dessa dissertação, observamos, no contexto de sua implementação, as características apontadas pela autora. Havia uma mobilização política por parte dos atores envolvidos com a política educacional do município, conforme explicitado anteriormente. Constituíam-se uma situação de

crise, uma vez que o desenvolvimento das habilidades linguísticas não estava ocorrendo para um grupo de alunos do terceiro ano do primeiro ciclo. Constituíam-se uma situação de oportunidade, uma vez que o tratamento do problema acarretaria na aprendizagem dos estudantes e a diminuição do número de reprovações ao final do ciclo.

2.1.2 O contexto da produção de texto do projeto de Intervenção Pedagógica

O desenvolvimento do trabalho da equipe gestora da SMED/BH em relação à implementação de um projeto que contribuísse para sanar as defasagens na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 3º ano do primeiro ciclo evidencia a necessidade em se preparar um documento que validasse as ações a serem implementadas.

Mainardes (2006, p. 52) afirma que os textos políticos representam a política e essas representações podem ser apresentadas em forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. O autor afirma ainda que políticas são intervenções textuais e carregam consigo limitações materiais e possibilidades e que as respostas a esses textos têm consequências reais.

A análise dos documentos referentes ao Projeto de Intervenção Pedagógica produzidos pela equipe gestora da SMED/BH evidenciam a afirmativa de Mainardes (2006, p. 52): “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.”

Ao revisarmos as produções textuais realizadas no contexto que antecede a implementação do PIP, observamos que a participação dos membros da equipe gestora da SMED/BH e dos profissionais das escolas, em relação à defesa de argumentos e interesses, se mostrou bastante ativa. A elaboração do diagnóstico da aprendizagem dos alunos do 2º e 3º ciclo de formação que se encontrava em situação de defasagem na leitura e escrita, realizada pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, no ano de 2007, possibilitou a participação de coordenadores, professores e diretores escolares, em relação ao levantamento das demandas das

escolas da RME-BH. No relatório³³ elaborado por essa equipe, em 2007, observamos algumas evidências de que no contexto da produção de texto, a participação dos professores e coordenadores envolvidos contribui para a articulação de interesse dos diversos atores envolvidos.

Em um primeiro momento, quando foi proposto aos coordenadores das escolas da rede municipal de ensino que avaliassem, através do nosso instrumento avaliativo, os alunos(as) que se encontravam em situação de analfabetismo nos 2º e 3º ciclos de formação, observou-se o levantamento de um número representativo de alunos nessas condições. (BELO HORIZONTE, 2007).

Consideramos que a produção desse relatório constitui-se como importante documento para a compreensão da fase de formulação da política, conforme nos afirma Conde (2011, p. 11) “o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico, é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa.”

Partindo do suposto da política como processo, a análise dos textos e documentos que dão aporte teórico e legitimam a implementação do PIP nos fornecem alguns subsídios para a compreensão da construção dos textos que compõem a política pedagógica da SMED/BH.

Em novembro de 2009, a SMED/BH enviou para as escolas um ofício intitulado “Orientações gerais para o funcionamento do Projeto de Intervenção Pedagógica (reforço escolar) em 2010 em Língua Portuguesa e Matemática”. Nesse ofício a secretaria apresentava os objetivos do projeto, o público alvo e a organização escolar para o desenvolvimento do mesmo. Tratava-se de um documento oficial, assinado pela Gerência de Educação Básica e Inclusão e pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação.

Em 2011 e 2012 o procedimento foi o mesmo. As escolas aguardavam a publicação do ofício para validar a organização do projeto. Além do ofício a secretaria publicava ainda um caderno que continha as diretrizes para o funcionamento do PIP. Esses textos eram disponibilizados para todas as equipes da SMED/BH envolvidas com o acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, diretores, coordenadores pedagógicos e os professores que atuavam no projeto.

³³ Documento de circulação interna elaborado pela equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento – N@L no final de 2007 e revisado em agosto de 2008.

Em todos os documentos produzidos há notoriamente uma delimitação clara dos sujeitos que seriam público do Projeto de Intervenção Pedagógica. Tanto o texto dos ofícios, quanto as diretrizes para o funcionamento do projeto explicitam o problema e o público alvo do mesmo:

Os alunos com baixo desempenho na leitura e escrita necessitam de um trabalho focado no desenvolvimento das capacidades linguísticas da alfabetização, sendo o público prioritário do projeto a ser desenvolvido. Também os alunos que possuem o domínio do código escrito, e desenvolveram apenas as habilidades de leitura e escrita de frases e pequenos textos, precisam ser atendidos em subgrupos para que possam ser trabalhados em suas necessidades específicas. (BELO HORIZONTE, 2009).

O Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar) destina-se aos (às) alunos (as) do Ensino Fundamental com defasagem em Língua Portuguesa e Matemática, a partir do 3º ano do 1º Ciclo. (BELO HORIZONTE, 2010).

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) é um projeto destinado à diminuição da defasagem de aprendizagem, em Matemática e Língua Portuguesa, apresentada por, aproximadamente, 10% dos estudantes da Rede Municipal de Educação. (BELO HORIZONTE, 2011).

Observamos, pela análise do texto dos ofícios publicados, que nos três anos subsequentes a justificativa para a realização do projeto é praticamente a mesma, ou seja, tanto em 2010, quanto 2011 e 2012 havia um grupo de alunos que, cursando o terceiro ano de ensino fundamental não apresentavam o domínio da leitura e escrita. Para esse grupo de alunos, era necessário construir uma metodologia de ensino em que a relação do estudante com o saber possa ser ressignificada e que o professor possa, em pequenos grupos, trabalhar as necessidades de aprendizagem específicas de cada subgrupo de estudantes (BELO HORIZONTE, 2011).

Outra questão que se apresenta nos textos sobre o PIP é a concepção de aprendizagem. Observamos que essa concepção não fica clara no texto. Explicita-se que os estudantes, público do projeto, apresentam “defasagem no processo de alfabetização”, no entanto não há uma redação mais contundente que reafirme quais são essas defasagens, quais aspectos da aprendizagem devem ser considerados para o encaminhamento do estudante que se encaixa nesse perfil.

Analisando ainda o contexto de produção do texto, outra questão que se coloca é a formação do profissional que trabalharia no projeto. O relatório apresentado em 2007 argumentava que os coordenadores encontraram dificuldades em listar os alunos que seriam avaliados para serem atendidos no projeto.

A dificuldade dos coordenadores em listar os alunos que seriam avaliados se relacionava tanto com o desconhecimento do real estágio de aprendizagem deles nas suas escolas, bem como a pouca exatidão da categorização do que seria, naquele contexto, a situação de analfabetismo na escola. Sendo assim, muitos se limitaram em listar alunos que liam e escreviam, mas que apresentavam problemas relacionados ao domínio da ortografia ou ao comportamento “agitado” ou “desinteressado” em sala de aula. A revisão da lista dos alunos apresentada ao Núcleo de Alfabetização e Letramento se deu a partir de um momento de formação onde discutimos a definição do que seria um nível de alfabetização rudimentar. (BELO HORIZONTE, 2007).

Diante dessa análise, podemos constatar que a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica (reforço escolar) prescindia de um formato que atendesse ao professor que iria trabalhar com o grupo de alunos, público do projeto. Nesse sentido, a formação docente seria uma ação da equipe gestora da SMED/BH direcionada para os professores interventores.

O texto dos ofícios anuais referentes às orientações gerais para o funcionamento do PIP, assim como os manuais de orientações, continha as diretrizes para a formação desse professor interventor e as condições para que ele atue no projeto:

Orientamos que o (a) professor (a) no Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar):

- participe regularmente dos encontros de formação que serão promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED);
- planeje atividades pedagógicas adequadas aos (às) alunos (as) atendidos (as);
- aplique as avaliações propostas pela SMED e lance, sempre que for solicitado (a), nos prazos previstos, os resultados nas planilhas eletrônicas;
- controle a frequência diária dos (as) alunos (as) do Projeto de Intervenção Pedagógica e informe à direção, coordenação, acompanhantes da SMED/GERED, afim de que, juntos, possam entrar em contato com o aluno e sua família, esclarecendo-os sobre a importância da sua participação no Projeto.

A primeira etapa referente à criação e alinhamento do Projeto de Intervenção Pedagógica, como dito anteriormente, surgiu a partir dos resultados do PROALFA em 2007, pelos quais se diagnosticou que menos de 12% das crianças de oito anos estavam plenamente alfabetizadas. Assim, era preciso pensar e estruturar uma política inclusiva que tivesse como foco a alfabetização de todo o aluno até os oito anos de idade.

Dessa forma, esse novo modelo de gestão pedagógica para a aprendizagem da alfabetização, implantado pela SMED/BH a partir do trabalho articulado entre a secretaria, as gerências regionais de educação e as escolas gerou, de certa forma, uma corresponsabilização dessas instituições com a aprendizagem dos alunos.

Na releitura dos textos referentes ao PIP, fica claro que a meta principal desse projeto é garantir que todos os alunos estejam alfabetizados ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Destaca-se que esse projeto, conforme dito anteriormente, faz parte do Programa BH Metas e Resultados, dentro do projeto sustentador Melhoria da Qualidade da Educação.

O processo de produção do texto político, dessa forma, abrangeu a etapa das discussões das concepções de aprendizagem e avaliação, a legislação pertinente para o amparo das ações indicadas, a finalidade da política, o delineamento do trabalho no nível interno das instituições escolares e, por fim, a escrita do texto que explicitaria as diretrizes do Projeto de Intervenção Pedagógico.

2.1.3 O contexto da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica

O PIP é uma política educacional desenhada em nível municipal e implementada em nível local, ou seja, nas escolas da RME/BH, passando por uma cadeia de atores até chegar ao alcance final: a aprendizagem dos estudantes. Os atores envolvidos em sua implementação refere-se aos profissionais da secretaria de educação que compõem a equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental, os integrantes das equipes pedagógicas das gerências regionais de educação e os profissionais das escolas (gestores, coordenadores e professores).

Conforme explicitado anteriormente, o contexto da produção do texto aconteceu sob influência dos resultados da avaliação externa (PROALFA), que identificou um número considerável de alunos prestes a concluir o ciclo da alfabetização sem terem desenvolvido as capacidades básicas da leitura e escrita. Esse contexto mobilizou os gestores da secretaria de educação a elaborarem um projeto que contribuísse para diminuir essa defasagem na aprendizagem das crianças.

Em 2009, a SMED/BH publicou um documento intitulado Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica. Esse documento teve como objetivos, segundo a secretaria, nortear a organização do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com defasagem na leitura e na escrita, sistematizando os fatores importantes para a implementação do projeto. Esse documento fazia uma referência ao PROALFA de 2008, fazendo a seguinte análise:

O PROALFA de 2008 aponta 31,4% de alunos com baixo desempenho na leitura e na escrita. Esses alunos necessitam de um trabalho focado no desenvolvimento das capacidades linguísticas da alfabetização sendo o público prioritário do projeto a ser desenvolvido. Também os alunos que possuem o domínio do código escrito, e desenvolveram apenas as habilidades de leitura e escrita de frases e pequenos textos, precisam ser atendidos em subgrupos para que possam ser trabalhados em suas necessidades específicas. (BELO HORIZONTE, 2009).

Observamos que havia notoriamente uma preocupação implícita com os resultados do PROALFA, reforçando assim a necessidade de implementação do PIP de Língua Portuguesa.

Rua (2009, p. 95), afirma que a implementação de políticas públicas “consiste em fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente”. Essa etapa do ciclo de políticas envolve, conforme a autora, diversos aspectos do processo administrativo, perpassando pela provisão dos recursos orçamentários, a formação das equipes que irão atuar na implementação da política, elaboração dos projetos de lei para a contratação de novos servidores que atuarão no trabalho a ser desenvolvido, dentre outros.

Corroborando com Rua, Arretche (2001), afirma que a implementação é um “campo de incertezas”, pois envolve a atuação de vários atores além da capacitação dos gestores que estão à frente do espaço da implementação da política, as condições locais e outras variáveis envolvidas.

Quando a secretaria publicou as Diretrizes para o funcionamento do Projeto de Intervenção Pedagógica, havia uma expectativa por parte das escolas quanto à viabilidade prática para o funcionamento do projeto, diante da organização da escola. Na época de implementação do PIP de Língua Portuguesa, eu fazia parte da equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental. Uma das tarefas dessa equipe era acompanhar o processo de

implementação do PIP nas escolas. Nas visitas realizadas às escolas, uma das preocupações dos diretores e coordenadores pedagógicos estava ligada à questão do espaço disponível para o atendimento aos alunos do PIP. Segundo as diretrizes, uma das atribuições da direção era oferecer um espaço apropriado para a realização do projeto. Entretanto, na maioria das escolas não havia uma sala apropriada para o trabalho com esses alunos, visto que todas as salas disponíveis na escola estavam com turmas em todos os horários.

Apesar de ser inicialmente um problema para a organização interna das escolas, esse fato não foi um impedimento para a realização do projeto. À época de implantação do PIP aquelas escolas que não tinham salas disponíveis, organizaram outros espaços que pudessem ser readaptados para o atendimento aos alunos.

Outra questão que se constituía uma queixa recorrente dos professores interventores, no início de implementação do PIP, era o fato desses professores terem que suspender o projeto nos dias em que havia falta de outros professores e eles eram solicitados pela coordenação para substituir.

Nos momentos de formação, essa situação era relatada por vários professores, que se queixavam da descontinuidade do trabalho em função da suspensão do PIP diante da falta de colegas professores que eles teriam que substituir.

No documento supracitado, garantir a não substituição pelos professores interventores era uma das atribuições das direções escolares, conforme citado: “garantir que o professor interventor que irá desenvolver o trabalho com os alunos não substitua professores faltosos”. Entretanto, essa regra nem sempre era respeitada, o que nos leva a concordar com Bowe, Ball e Gold³⁴, citado por Mainardes (2006), que é no contexto da prática que a política está sujeita às interpretações, adaptações e onde produz os efeitos e consequências.

Diante dessa situação, para que os professores interventores não substituíssem os professores faltosos, a equipe pedagógica da SMED/BH, responsável pelo acompanhamento do PIP, junto com os membros da equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, realizou uma série de reuniões com direções e coordenação pedagógica das escolas no sentido

³⁴ BOWE; BALL; GOLD, op. cit., p. 53.

de sensibilizar esses atores. Além disso, em todas as publicações anuais das diretrizes do PIP esse ponto era ressaltado, cabendo às direções das escolas zelar pelo seu cumprimento.

Em 2013, a SMED/BH realizou uma Pesquisa de Avaliação³⁵ do PIP com os professores interventores, direções e coordenações. Entre outras questões, a pesquisa abordava a substituição de professores faltosos com a seguinte pergunta: “Você é chamado a substituir os professores faltosos nos dias de atendimento aos estudantes?” 13% dos entrevistados responderam SIM e 87% responderam NÃO.

Se havia, desde 2009, orientações explícitas de que o professor interventor não deveria substituir, em 2013, 13% dos entrevistados, atendendo às demandas da escola em que atuam não atendem a essa pauta das diretrizes. Isso leva-nos a inferir que no contexto da prática a aplicabilidade da política está interligada à sua formulação. Que a política está à mercê de interpretações, recriações e ideias, no momento da prática, por parte dos implementadores.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Continuando a análise do contexto de implementação do PIP, outro fator relevante refere-se à formação dos professores interventores. Nas diretrizes para o PIP, publicadas anualmente, a SMED/BH deixa claro que uma das atribuições do professor interventor é a participação dos encontros de formação.

Essa formação, oferecida pela SMED/BH era um ponto forte na produção do texto da política e condição necessária para a implementação do PIP, conforme descrito no documento:

³⁵ Pesquisa de avaliação sobre os programas PIP e Entrelaçando realizada pela SMED/BH no primeiro semestre de 2013. A análise dos dados foi realizado pela secretaria e disponibilizado para as direção e coordenação das escolas.

Cabe à Secretaria de Educação oferecer a formação teórico-prático para todos os professores do Projeto de Intervenção Pedagógica, com frequência quinzenal e com a produção de materiais pedagógicos adequados a cada ciclo de formação. Todos os professores que atuam integralmente no projeto deverão participar dessa formação. (BELO HORIZONTE, 2009).

Uma das características importantes do PIP, na qual a SMED/BH tem investido esforços ao longo de sua implementação, refere-se à formação destinada aos profissionais que atuam nesse projeto.

Havia, no contexto de influência da política, uma demanda colocada pelos profissionais do Núcleo de Alfabetização e Letramento de que era necessário, para a implementação do PIP, um formato que atendesse a formação dos professores que iriam trabalhar com esse grupo de alunos.

Essa ressalva no esboço do projeto contribuiu para que, pela primeira vez, a SMED/BH implementasse um projeto pedagógico cujo objetivo seria reduzir a defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa, visando consolidar o processo de alfabetização dos estudantes que ainda não adquiriram as habilidades básicas em leitura e escrita em consonância com a formação continuada dos professores interventores.

Assim, podemos avaliar que o PIP se consolidou como um projeto que possibilitava ao professor assumir um papel ativo na condução do processo de ensino aprendizagem do grupo de alunos por ele atendido e no seu próprio processo formativo.

Para a efetivação desse trabalho, conforme dito anteriormente, a participação do professor nos encontros de formação, é uma ação imprescindível para atuar no projeto. Essa ação prevista no desenho inicial do PIP vem de encontro com as contribuições de pensadores como Freire (1998), Perrenoud (2000), e Nóvoa (2002). Esses autores comungam da importância da prática reflexiva enquanto parte da identidade profissional do professor.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Como estamos analisando a trajetória dos alunos que frequentaram o PIP de Língua Portuguesa em 2010, apresentamos a dinâmica de formação dos professores ocorrida naquele ano, tendo como referencial os materiais produzidos no contexto de desenvolvimento do projeto daquele ano.

A dinâmica da formação do PIP consistia em encontros quinzenais entre a equipe de formadores da SMED/BH e os professores interventores. Nesses encontros eram discutidos os princípios para a construção da proposta didática para esse projeto, cuja ação teria como eixos a leitura e a escrita.

Nesses momentos de formação, eram discutidas diferentes formas de se trabalhar com os alunos, tendo em vista a questão da autoestima e o respeito ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Como integrante da equipe do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de participar, em 2010, de vários encontros de formação de professores do PIP de Língua Portuguesa, onde foi possível perceber a importância dessa formação para o sucesso da implantação desse projeto. Havia, além dos momentos teóricos, proporcionados pelos formadores, momentos de trocas entre os participantes, que possibilitava, além da troca de experiência, a reflexão da prática docente.

Além da formação teórica, a equipe do PIP, era responsável pela elaboração do material didático-pedagógico, em parceria com os professores interventores. Esse material era disponibilizado no EAD³⁶ em duas versões, a versão do aluno e a do professor, apresentando uma rotina de trabalho com foco em questões de leitura (leitura realizada pelo aluno, realizada pelo professor, etc.), propostas de produção de textos e atividades de escrita.

Para atender à demanda de trabalho do PIP, a carga horária do professor interventor foi organizada de forma a garantir sua participação nos encontros de formação. As diretrizes para o funcionamento do PIP orientavam a organização do tempo do professor interventor da seguinte forma: 15 horas de regência para atendimento ao estudante e 7 horas e 30 minutos para as atividades de planejamento e formação. Assim, os professores do PIP não têm regência na sexta-

³⁶ Plataforma EAD (Educação a Distância) onde todos os professores do PIP têm acesso, através de cadastro, aos materiais pedagógicos disponibilizados pela equipe de formadores do PIP de Língua Portuguesa.

feira. Quinzenalmente eles participam das formações com professores de outras escolas que também atuam no projeto, sob a coordenação da equipe da SMED/BH responsável pelo PIP.

Voltando à pesquisa supracitada, havia um questionamento quanto à formação oferecida aos professores: *“Que avaliação você faz do seu processo de formação?”* Diante dessa questão, 86% dos entrevistados responderam que a formação tem contribuído para o planejamento das atividades, 5% afirmaram que necessitam de maior tempo para apropriarem-se dos temas desenvolvido pelos formadores e 9% apontaram outras questões.

Ao analisarmos os contextos da agenda e produção de texto, observamos que houve certo cuidado por parte da SMED/BH em estabelecer as estratégias para a melhor implementação do projeto.

No caso do PIP, havia notoriamente uma meta a alcançar, que era reduzir a defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa, visando à consolidação do processo de alfabetização dos estudantes, público do projeto, que ainda não haviam adquirido as habilidades básicas dessa disciplina.

As diretrizes do projeto previam, durante sua implementação, o monitoramento da SMED/BH em relação a:

- a) organização do PIP na escola;
- b) definição dos estudantes que participarão do PIP;
- c) participação obrigatória dos professores interventores nos encontros de formação;
- d) uso de recursos e estratégias didático pedagógicas;
- e) aplicação das avaliações internas e planilhas com os resultados no prazo estipulado pela SMED;
- f) aprendizagem dos estudantes.

O conjunto dessas ações vão ao encontro do que aponta Conde (2011), para quem os objetivos do monitoramento devem ser pautados no desenho da política, possibilitando o acompanhamento da implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir possíveis erros durante o percurso.

Analisaremos a seguir o contexto de resultados do PIP à luz das contribuições de Bowe, Ball e Gold³⁷, citado por Mainard (2006). Segundo o autor, nesse contexto

³⁷ BOWE; BALL; GOLD, op. cit.

as políticas devem ser analisadas em relação ao seu impacto e das interações com as desigualdades existentes. Pactua a ideia de que a política tem efeitos, em vez de simplesmente resultados.

2.2 O contexto dos resultados ou efeitos do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa

Draibe (2001) afirma que as avaliações de políticas e programas respondem a objetivos distintos. A pesquisa apresentada, conforme dito anteriormente, tem como objeto uma política pública educacional, desenvolvida no âmbito da PBH, nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Para a aferição dos efeitos do projeto, utilizamos como indicadores os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa desse grupo de alunos nos anos de 2010, 2011 e 2012, consequentemente.

Draibe (2001) afirma que avaliações de processos e resultados são apreendidos em conjunto por meio de conceitos como eficácia, eficiência e efetividade. Segundo a autora, é possível avaliar simultaneamente esses dois planos dos programas considerando esses conceitos.

A autora propõe algumas definições sobre esses conceitos que contribuirão para a análise da política ora apresentada, ou seja, o PIP de Língua Portuguesa. Para essa análise tomaremos a definição de efetividade apresentada pela autora:

O conceito de efetividade refere-se à relação entre objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos do outro. Ou seja, a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide. Ora, como vimos antes, estas alterações são de dois tipos: impactos e efeitos. Logo, a efetividade significa as quantidades e/ou os níveis de qualidade com que o programa atinge os impactos esperados e promove os efeitos, previsíveis ou não. (DRAIBE, 2001, p. 36).

Retomaremos aqui a questão norteadora desta dissertação, cujo objetivo é verificar de que forma o PIP de Língua Portuguesa contribuiu para a melhoria do desempenho dos estudantes. Faremos esta análise considerando o contexto de implementação do projeto e os resultados do Avalia BH.

Para analisarmos as ações desempenhadas pela equipe do PIP e consequentemente a melhoria ou não dos resultados alcançados pelos alunos, tendo como referência o Avalia BH, trabalhamos com os resultados dessa avaliação nos anos de 2010, 2011 e 2012. O recorte desses últimos três anos deve-se ao fato de termos os resultados do Avalia BH desse grupo de alunos que, em 2010 estavam frequentando o PIP de Língua Portuguesa quando cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Acompanhamos o desempenho desses alunos no Avalia BH durante esses três anos (2010, 2011 e 2012), na medida em que, ao concluírem o primeiro ciclo, ou seja, o ciclo da alfabetização seguiu o percurso escolar, realizando o 4º ano em 2011 e o 5º ano em 2012.

2.2.1 A relação do PIP com os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa

Conforme explicitado no capítulo 1, a SMED/BH implantou desde 2008, seu próprio programa de avaliação da educação oferecida pelas escolas que compõem a rede municipal de ensino, o Avalia BH. Trata-se de um programa de avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que oferece uma medida do desempenho escolar por meio de testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. O objetivo é avaliar, anualmente, os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da prefeitura, bem como identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes.

Esse sistema de avaliação é composto por dois programas:

- Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar: identifica as características de aprendizagem do estudante para escolher o tipo de trabalho mais adequado.
- Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar: o foco é o desempenho da escola e o resultado possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas e, às unidades escolares, um retrato de seu desempenho.

Os resultados de desempenho e participação no Avalia BH são apresentados agregados para o município e para cada uma das regionais que compõem a RME/BH. Metodologicamente, é apresentado o mapa do município dividido por

regionais, contendo o padrão de desempenho que cada uma alcançou em cada etapa de escolaridade e área de conhecimento avaliada. Além desses dados de âmbito macro, os gestores escolares recebem dados sobre o desempenho e a participação dos estudantes de sua escola na avaliação. Além disso, as informações sobre a média de proficiência e o desvio padrão obtidos, o número de alunos avaliados, tanto previsto como efetivo, o percentual de participação nos testes e o percentual de alunos situados em cada um dos quatro padrões de desempenho pré-estabelecidos pela SMED/BH são disponibilizados para os gestores via Portal de Avaliação³⁸, onde é possível acompanhar a trajetória e os resultados acadêmicos dos alunos nas edições do Avalia-BH.

No caso desta dissertação, em função dessa metodologia de disponibilização dos dados do Avalia BH por aluno, foi possível acompanhar a trajetória dos estudantes que estavam matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental em 2010 e participaram do Avalia BH de Língua Portuguesa naquele ano. Após o levantamento, verificou-se o desempenho dos alunos nas avaliações de 2011, quando estavam frequentando o 4º ano, e o de 2012, quando estavam matriculados no 5º ano.

É importante esclarecer que esse levantamento de dados foi possível porque a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais realizou um cruzamento dos dados dos alunos que estavam matriculados no PIP em 2010 com os dados do desempenho desses alunos no Avalia BH de 2010, 2011 e 2012.

Durante a realização desta dissertação, ao analisarmos os documentos produzidos pela SMED/BH, no contexto da produção do texto, seguindo a metodologia apresentada por Bowe, Ball e Gold³⁹, há notoriamente uma preocupação em relação aos desafios e dificuldades enfrentadas para sanar os problemas de aprendizagem dos alunos e uma necessidade assumida de diminuir os casos de defasagem em alfabetização.

Em relação ao conceito de alfabetização, notamos que a SMED/BH tem como referência conceitual os estudos de Soares na área de alfabetização e letramento.

O 1º Ciclo deve ser considerado como o “ciclo da alfabetização”, pois as

³⁸ Site do Avalia BH: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/>.

³⁹ BOWE; BALL; GOLD, op. cit.

especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas nesse período. Dominar a tecnologia da escrita, desenvolvendo esse conjunto de capacidades/habilidades necessárias no processo de apropriação do sistema convencional da escrita, ou seja, alfabetizar é uma condição *necessária* para que a criança aprenda a ler e a escrever, mas não é *suficiente* para que ela domine os usos e as funções sociais da escrita no mundo que a rodeia. [...] na visão de Magda Soares (2004), no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – **a alfabetização** – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – **o letramento**. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 159-160).

Essa concepção permite inferirmos que, para a SMED, os primeiros anos de escolarização são importantes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para a aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, o investimento em ações pedagógicas como o PIP de Língua Portuguesa se constitui em uma importante ação para a consolidação do processo de alfabetização daqueles alunos que apresentam baixo rendimento.

Portanto, continuando nossa reflexão, podemos afirmar que a secretaria reconhece o 1º ciclo como o “ciclo da alfabetização”, pois as especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas neste período.

Outra questão refere-se aos objetivos do PIP de Língua Portuguesa, implementado em 2009 cuja proposta foi destaque no capítulo anterior dessa dissertação. No entanto, não podemos perder de vista que o grupo de alunos público dessa pesquisa participou desse projeto durante o ano de 2010, quando estavam no 3º ano, ou seja, no final do ciclo da alfabetização.

Esses dois pontos contribuirão para a discussão e análise do desempenho desses alunos nas três séries de avaliação conforme explicitados anteriormente.

Para melhor compreensão, é importante analisarmos o conceito de Padrões de Desempenho contido no Avalia BH:

Os Padrões de Desempenho indicam o grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na Matriz de Referência para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas. Os testes feitos pelos alunos trazem uma medida de seu desempenho nas habilidades avaliadas que é denominada proficiência e organizada em uma Escala para fins de análise. Os Padrões apresentam uma caracterização das competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos em

importantes pontos da escala de proficiência.

Os resultados de proficiência obtidos foram agrupados em quatro padrões de desempenho: Abaixo do básico, Básico, Satisfatório e Avançado. Esses padrões proporcionam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que eles se encontram. Por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre os alunos que se encontram em diferentes níveis de desempenho, do mais baixo ao mais elevado. (BELO HORIZONTE, 2012).

Assim, verificamos que os testes aplicados aos alunos trazem uma medida de desempenho nas habilidades avaliadas, denominada Proficiência. Vejamos no Quadro 4 o que significa para a análise de habilidades, cada Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa:

Quadro 4 – Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa 1º e 2º Ciclo

Desempenho	1º ciclo	2º ciclo
ABAIXO DO BÁSICO	As habilidades desenvolvidas neste padrão demonstram que os estudantes se encontram em um processo inicial de alfabetização.	As habilidades presentes neste padrão são muito elementares e aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que os estudantes se encontram. Esses estudantes já consolidaram as competências do sistema de escrita e começam a desenvolver as habilidades referentes às estratégias de leitura.
BÁSICO	Ao analisar as habilidades representativas deste padrão, no qual o processo de alfabetização adquire um perfil mais autônomo, se observa o desenvolvimento de competências referentes às estratégias de leitura.	Neste nível de desempenho, no fim do 2º Ciclo, os avanços na capacidade de leitura são percebidos pela observação da ampliação de habilidades de inferir informações e identificar o assunto de um texto, além da percepção de algumas

		habilidades referentes ao processamento do texto.
SATISFATÓRIO	Neste padrão, os estudantes são considerados alfabetizados, devido à ampliação das capacidades cognitivas referentes ao processo de interpretação. Os avanços dessa capacidade são percebidos pela observação da ampliação de habilidades de inferir informações e identificar o assunto de um texto, além da percepção de algumas habilidades referentes ao processamento do texto.	Neste nível de desempenho, no fim do 2º Ciclo, o que evidencia a ampliação do processo cognitivo de leitura, diferenciando esses estudantes dos que se encontram nos padrões anteriores, é a capacidade de estabelecer relações intertextuais e distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato em um texto.
AVANÇADO	Os estudantes que se encontram neste padrão desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.	Neste nível de desempenho, no fim do 2º Ciclo, observa-se que os estudantes já consolidaram as competências referentes às estratégias de leitura, superando o que é esperado para o período de escolaridade em que se encontram.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas no Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa do Avalia BH 2011 do 1º e 2º ciclo, 2014.

As informações contidas no Quadro 4 contribuem para nossa compreensão sobre as habilidades que os alunos dominam de acordo com o ciclo de escolaridade e cada nível de desempenho.

Bonamino, Bessa e Franco (2004, p. 51) afirmam que em avaliação da educação é importante distinguir o conjunto de aprendizado do aluno ao longo do seu processo de escolarização do aprendizado durante o último ano ou biênio avaliado. Para os autores, em se tratando de avaliação em larga escala, esse problema se aprofunda ainda mais, chegando a duas importantes conclusões:

1. é muito mais fácil – ou melhor, menos difícil – medir o conjunto de habilidades dos alunos do que medir seu aprendizado ao longo de um período curto – de um ou dois anos;
2. a medida de aprendizado – e não do conjunto de habilidades – é fundamental em duas situações: quando queremos explicar resultados escolares em função de fatores escolares; ou quando queremos oferecer à escola subsídios para a auto avaliação da escola.

Para os autores, a ideia básica é a “relevância de mensuração do que os alunos aprendem em uma escola em um determinado período.” O que segundo eles, alguns autores chamam de “valor agregado” para designar esse aprendizado.

Lee (2010) corrobora com essa informação e vai mais além ao afirmar que, de acordo com os estudiosos, as medidas de “valor agregado” de desempenho são definidas por dois elementos-chave:

Em primeiro lugar, focam a mudança do desempenho dos alunos de um ano para outro (o que exige uma avaliação anual de todas as crianças). Em segundo lugar, o crescimento do desempenho do aluno é calculado para cada estudante dentro de determinada escola. (LEE, 2010, p. 536).

Considerando esses dois elementos apresentados, podemos observar características semelhantes no Avalia BH, uma vez que a metodologia de aplicação das avaliações e análise dos resultados prevê a avaliação anual de todos os estudantes do ensino fundamental a partir do 3º ano de escolarização. Outra questão se refere ao fato dessa avaliação fornecer informações detalhadas sobre o desempenho individual do aluno dentro da escola em que está matriculado.

Sobre a concepção de “valor agregado” a autora nos traz as seguintes contribuições:

A essência do “valor agregado” é que os dados longitudinais são cruciais. Cada ano que a criança é educada em determinada escola ou sala de aula, irá aprender alguma coisa. Mas só podemos medir quanto a criança vai ganhar, progredir e aprender se levamos em conta em que ponto a criança começou – em termos de desempenho cognitivo – quando entrou na escola ou na sala de aula. O que precisamos saber é quanto o desempenho aumentou durante esse período. Queremos medir **o valor do que foi agregado**, em termos de desempenho cognitivo da criança, durante esse período. Medir esse “valor agregado” exige dados longitudinais sobre as mesmas crianças. Se estamos interessados em saber quanto uma escola contribuiu para o “valor” cognitivo da criança, precisamos ter resultados do mesmo teste aplicado a cada criança ao entrar e sair da escola. Se nos interessa saber quanto determinada criança aprendeu ao longo de determinado ano, em determinada sala, com determinado professor, precisamos ter uma medida do desempenho dessa criança, tanto quando entrou como quando deixou aquela sala de aula. Para fazer isso, temos de recolher dados sobre o desempenho de cada criança ao final de cada ano escolar. Precisamos também certificar-nos de que os testes que usamos são escalonados e equalizados de modo que os resultados das crianças nesses testes reflitam esses ganhos (e que o desempenho seja medido de forma adequada para as diferentes idades e classes). Esse é o desafio – e a promessa – dos dados longitudinais a serviço de programas escolares mais efetivos. (LEE, 2010, p. 536-537, grifo do autor).

Ao analisarmos o desempenho dos estudantes, público do presente estudo, podemos verificar que o desempenho em Língua Portuguesa fornece-nos alguns

elementos de análise que nos permitem inferir sobre o valor agregado na aprendizagem dessa disciplina.

Esse é o ponto de partida para nossa análise, que segundo Lee (2010), recolher os dados de desempenho do estudante ao final de cada ano, é importante para sabermos o quanto esse estudante adquiriu em termos de aprendizagem escolar.

Conforme análise realizada no capítulo anterior, à medida que vão avançando o nível de escolaridade, o percentual de alunos que se encontram nos níveis de proficiência *Satisfatória e Avançada* tende a diminuir.

As habilidades adquiridas quando se encontra no Padrão de Desempenho Satisfatório retrata, conforme SMED (2012) que o estudante,

Demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. (Avalia BH, Boletim Vol. 2 2012).

Já no Padrão de Desempenho Avançado:

O aluno que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses alunos nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas. (Avalia BH, Boletim Vol. 2. 2012).

Segundo Bonamino e Oliveira (2013, p. 38), ao analisarmos o desempenho de alunos no 5º ano, é importante considerarmos que essa aprendizagem “retrata não apenas o que ele aprendeu no 5º ano, mas também no 4º, no 3º, no 2º e no 1º ano”. Assim, os resultados desses alunos quando, em 2012, frequentavam o 5º ano de Ensino Fundamental, reflete a aprendizagem adquirida ao longo dos anos anteriores.

Se considerarmos que, apenas um percentual de 25,5% desses alunos se encontrava no nível *Satisfatório*, enquanto 3,3% no nível *Avançado* podemos inferir que a maioria dos alunos que frequentaram o PIP de Língua Portuguesa em 2010 não desenvolveram de acordo com o esperado, na aprendizagem da leitura e

escrita, ou seja, não agregaram ou agregaram pouco valor na aprendizagem dessa disciplina ao longo do período avaliado.

O percentual de 71,2% desses alunos se encontrava nos níveis abaixo do básico e básico, quando frequentavam o 5º ano. Isso retrata, segundo SMED/BH (2012) que no nível *Abaixo do Básico*:

O aluno demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações.

E no nível *Básico*:

O aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.

Essa análise leva-nos a acreditar que, quando os alunos frequentaram o PIP de Língua Portuguesa, esse projeto contribuiu com o desenvolvimento das habilidades básicas da alfabetização. Essas habilidades dizem respeito, segundo proposta curricular para o 1º ciclo da SMED/BH, “à capacidade de apropriação do sistema de escrita (a alfabetização propriamente dita), a compreensão da natureza alfabético ortográfica do sistema de escrita”, que devem ser a “meta a ser alcançada ao longo do 1º ciclo”. (Proposições curriculares para o 2º ciclo, p. 22).

Entretanto, quando terminaram o ciclo da alfabetização e foram desligados⁴⁰ do projeto, esses alunos demonstraram dificuldades no seu percurso escolar, principalmente no desenvolvimento das habilidades linguísticas. O mesmo documento que reafirma o trabalho a ser desenvolvido no 1º ciclo, ressalva :

No 2º Ciclo, essas capacidades da alfabetização, já citadas, deverão ser trabalhadas e retomadas sistematicamente, visando à consolidação da normatização e do desenvolvimento linguístico do estudante. Vale ressaltar que as habilidades relativas ao letramento deverão ser trabalhadas, persistente e progressivamente. (idem).

⁴⁰ Em 2010, os alunos que estavam matriculados no PIP eram automaticamente desligados ao final do ano quando completavam o Ciclo da Alfabetização.

Diante dessa reflexão, podemos constatar que a não continuidade desses alunos no PIP de Língua Portuguesa pode ter contribuído para o insucesso na aquisição de novas habilidades linguísticas.

Por outro lado, ao analisarmos os dados gerados a partir da variável qualitativa ordinal⁴¹ é possível fazermos outra constatação, considerando os resultados do Avalia BH dos alunos que participaram do PIP de Língua Portuguesa e os que não participaram desse projeto. As Tabelas 5, 6 e 7 mostram esses resultados.

Tabela 5 - Distribuição dos alunos que não frequentaram o PIP de acordo com o padrão de desempenho

Nível/Ano/Percentual	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)
Abaixo do básico	33 (0,47)	170 (2,37)	331 (4,62)
Básico	794 (11,08)	513 (7,16)	1989 (27,77)
Satisfatório	3148 (43,94)	4117 (57,47)	3194(44,58)
Avançado	3189 (44,51)	2364 (33)	1650 (23,03)
Total	7164 (100)	7164 (100)	7164 (100)

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED)

Tabela 6 - Distribuição dos alunos do PIP de acordo com o padrão de desempenho

Nível/Ano/Percentual	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)
Abaixo do básico	26 (2,3)	126 (11,1)	186 (16,5)
Básico	318 (28,2)	206 (18,3)	616 (54,7)
Satisfatório	626 (55,6)	736 (65,4)	287(25,5)

⁴¹ Variáveis qualitativas ordinais – existe uma ordenação entre as categorias. No caso dos dados dessa pesquisa são: escolaridade (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental); Padrão de desempenho (Abaixo do Básico, Básico, Satisfatório e Avançado); ano de observação (2010, 2011 e 2012).

Avançado	156 (13,9)	58 (5,2)	37 (3,3)
Total	1126 (100)	1126 (100)	1126(100)

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED)

Tabela 7 - Distribuição por padrão de desempenho dos alunos do PIP e Não PIP (total)

Nível/Ano/Percentual	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)
Abaixo do básico	59 (0,71)	296 (3,57)	517 (6,24)
Básico	1.112 (13,42)	719 (8,67)	2.605 (31,42)
Satisfatório	3.774 (45,52)	4.853 (58,54)	3.481 (41,99)
Avançado	3.345 (40,35)	2.422 (29,22)	1.687 (20,35)
Total	8.290 (100)	8.290 (100)	8.290 (100)

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED).

Observação: Medida de associação ordinal entre nível de desempenho e ano (ambas variáveis ordinais): pip: -0.336; npip: -0.461; total : -0.337.

Sendo uma medida de correlação das variáveis analisadas, percebemos que ela é negativa em todos os grupos, ou seja, aumentando a série, diminui o nível de desempenho dos alunos nos testes aplicados. É de salientar, no entanto, que essa tendência é mais acentuada no grupo do não PIP. Diante dessa análise podemos concluir que o trabalho realizado pelo PIP de Língua Portuguesa fez um diferencial na aprendizagem desses alunos, quando comparado com o desempenho de um grupo que não participou do projeto.

A próxima seção apresenta as principais constatações dessa pesquisa, fundamentando a relevância da continuidade do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa tendo como foco a ampliação do atendimento do projeto e a potencialização da formação continuada para os professores interventores focando na relação teoria-prática na atuação desses profissionais nas salas de aula das turmas de alfabetização do PIP.

2.3 Principais constatações e apontamentos para a continuidade do PIP de Língua Portuguesa

A partir da análise realizada sobre o estudo de caso da relação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa com o desempenho alcançado pelos alunos no Avalia BH de Língua Portuguesa quando cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental, notamos que houve um investimento da SMED/BH no sentido de contribuir com a melhoria dos índices de alfabetização desses estudantes.

Vimos que, na análise do contexto de implementação do PIP, a formação de professores se mostrou como uma questão imprescindível para a atuação no projeto e a avaliação dos professores interventores era de que essa formação contribuía para o planejamento do trabalho realizado.

Outra questão que merece destaque refere-se ao desempenho do grupo de alunos que frequentaram o PIP no Avalia BH de Língua Portuguesa em relação ao resultado de um grupo de alunos que não frequentaram esse mesmo projeto. Verificamos que a proficiência dos alunos do PIP e daqueles que não participaram do PIP, tende a cair na medida em que avançam nas etapas de escolarização.

Outra questão que se coloca refere-se ao tempo de permanência do aluno no PIP. Se por um lado constatamos um investimento importante por parte dos implementadores na oferta do projeto para os alunos do 3º ano do EF, por outro lado verificamos que, após a conclusão dessa etapa de escolarização, esses alunos são desligados do projeto, sem nenhum apoio pedagógico nos anos seguintes. A análise dos resultados do Avalia BH evidenciou uma queda no rendimento dos alunos nos anos posteriores à frequência no projeto, ou seja, no 4º e 5º ano. Os resultados nos leva a inferir que a oferta do PIP nos anos subsequentes ao término do ciclo de alfabetização poderá contribuir para melhor desenvolvimento desses alunos nas habilidades de leitura e escrita.

No início desse trabalho, apresentamos como questão investigativa se tendo participado do PIP durante o 3º ano do EF, esses alunos apresentavam nível de desempenho em Língua Portuguesa de acordo com o esperado. Para isso, analisamos os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa confrontando com os resultados de um grupo de alunos que não participaram do projeto.

A análise dessas questões apontou-nos relevância da proposição de um projeto de continuidade do PIP de Língua Portuguesa aliada à melhoria de alguns aspectos durante o contexto de implementação e avaliação.

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de continuidade do Projeto de Intervenção Pedagógica com as respectivas contribuições para a melhoria do projeto ora desenvolvido pela SMED/BH.

3 PLANO DE AÇÃO PARA REFORMULAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA RME-BH

A presente dissertação analisou a relação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa com os resultados do desempenho no Avalia BH dos alunos que participaram desse projeto quando frequentaram o 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa acompanhou a trajetória desses estudantes no final do ciclo de alfabetização até o 5º ano de escolarização. A expectativa ao longo desse estudo foi de compreender as contribuições e limitações do PIP para a aprendizagem das habilidades linguísticas das crianças que, segundo objetivos do projeto, seria o público prioritário do PIP. Pretendemos que essa pesquisa contribua e aponte alternativas para os gestores da SMED/BH, que estão à frente da política educacional do município, no sentido de melhoria da gestão do Projeto de Intervenção Pedagógica, desenvolvido por essa secretaria.

Dessa forma, no presente capítulo, apresentamos uma proposta de continuidade do Projeto de Intervenção Pedagógica com algumas contribuições para a melhoria desse trabalho, dadas as lacunas apresentadas ao longo da análise do mesmo.

O ponto de partida para a construção dessa proposta foi o estudo do caso no qual foi descrito o histórico de uma política pedagógica que atendesse aos desafios encontrados pela SMED/BH para sanar os problemas de aprendizagem dos alunos que apresentavam baixo desempenho em leitura e escrita.

No capítulo 1, apresentamos o histórico que antecedeu a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e as ações pontuais desenvolvidas pelas escolas e secretaria para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por um grupo considerável de crianças e jovens. Acompanhamos o contexto educacional da RME/BH e as ações realizadas sendo possível vislumbrar a criação do PIP enquanto política educacional com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Apresentamos ainda, nesse capítulo a implementação do Avalia BH, que se configurou como um importante indicador ao fornecer informações sobre o processo pedagógico vivenciado pelas escolas da RME-BH. Nessa apresentação foi possível verificar o alcance dessa política de avaliação do município a partir da avaliação anual de todos os estudantes, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas

disciplinas Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática. Observamos também que esse sistema de avaliação possui uma metodologia de disponibilização dos dados desde o nível macro, ou seja, os resultados da rede como um todo, até o nível micro que é o resultado por aluno.

A disponibilização dos dados gerados a partir do programa *Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS)* foi fundamental para o desenvolvimento da presente dissertação. De posse dessas informações foi possível, conforme registros nesse capítulo, fazermos uma análise comparativa do desempenho dos estudantes, público dessa pesquisa, com a metodologia de trabalho do PIP de Língua Portuguesa.

Fechando esse capítulo, a apresentação dos dados do desempenho dos alunos no Avalia BH de Língua Portuguesa, ao longo de três anos subsequentes (2010, 2011 e 2012) mostrou-nos que na medida em que avança a escolaridade a proficiência desses alunos tende a cair concentrando um maior número de alunos nos níveis *abaixo do básico* e *básico*.

No capítulo 2, apresentamos uma análise da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa na perspectiva do tipo de associação que poderia ser feita dos resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa com o trabalho realizado no PIP. Trouxemos uma análise à luz do referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais apresentadas por Mainardes (2006) a partir da abordagem formulada por Stephen Ball e Richard Bowe.

Conforme Mainardes (2006, p. 59) “a utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados.” De fato, durante o levantamento de dados para a construção dessa dissertação, foi necessário um levantamento minucioso da documentação disponível para a fundamentação dos dados aqui apresentados.

Para a análise do contexto de influência foi necessário um levantamento de todas as publicações realizadas tendo como foco as ações realizadas pela SMED/BH a partir da constatação da existência de um grupo considerável de estudantes que estavam concluindo o Ensino Fundamental com sérias defasagens na aprendizagem da leitura e escrita.

A análise de contexto da produção de texto envolveu a análise de documentos oficiais como ofícios e diretrizes, publicados pela secretaria e

disponibilizados para as escolas e para os integrantes das equipes do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, no qual fazia parte. Além desse material foi necessário o levantamento de informações em documentos não oficiais e de circulação interna da secretaria que se constituíram em material necessário para a construção desse trabalho.

É importante registrar que uma das dificuldades para a realização dessa pesquisa foi a ausência de documentação sistematizada ou até mesmo catalogada, onde fosse possível o acesso ao material completo, ou seja, um histórico documentado sobre a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica na RME BH. A fragmentação dessa documentação e as dificuldades que tivemos para o levantamento do material necessário para a compreensão de como o PIP se constituiu enquanto uma política pedagógica de promoção da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho em leitura e escrita, leva-nos a pensar na necessidade da SMED/BH desenvolver ações que vise a sistematização da documentação produzida para a implementação de políticas educacionais.

Apresentamos ainda, nesse capítulo, o contexto da implementação do PIP que levou-nos a algumas constatações. Os autores referenciados para a análise do ciclo de políticas, Mainardes (2006), Conde (2011) e Rua (s/d), corroboram com a ideia de que no contexto da prática a aplicabilidade da política está interligada a sua formulação.

Sobre essa questão, Rua (s/d, p. 15) afirma que:

[...] nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como "a formulação em processo". Isto tem consequências: entre outras, os próprios objetivos da política, e os problemas envolvidos, não são conhecidos antecipadamente em sua totalidade, ao contrário, vão aparecendo à medida que o processo avança.

Na análise do contexto de implementação do PIP, constatamos que a participação dos professores interventores nos momentos de formação, como condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho, tornou-se um problema para algumas escolas e alguns professores interventores. Essas escolas, diante da falta de professores, requisitava o professor do PIP para suprir essa ausência,

interferindo assim na participação dele na formação ou na suspensão do atendimento aos alunos para atender a demanda da escola.

Outra questão suscitada refere-se ao tempo de permanência do aluno no projeto. Na análise do contexto de influência e produção do texto, verificamos que o tempo de permanência do aluno no PIP refere-se ao período da etapa em curso, ou seja, os alunos do 3º ano do EF frequentam o PIP naquele ano e ao final, ao ser promovido para o 4º ano, é desligado do projeto, sem nenhum apoio pedagógico nas etapas seguintes. Esse encaminhamento, embora aconteça no contexto da prática, não está claramente explicitado em nenhum documento das diretrizes sobre o funcionamento do PIP. Ainda que o aluno tenha sido aprovado para a série seguinte com algum apontamento de inclusão em projetos específicos de reforço escolar, não há a garantia de que ele seja atendido. Observamos então que essa é uma lacuna deixada pelo PIP.

Quanto à avaliação da eficácia do PIP, a análise do desempenho dos estudantes no Avalia BH de Língua Portuguesa, nos anos de 2010, 2011 e 2012, quando frequentavam o 3º, 4º e 5º ano respectivamente, se mostrou semelhante ao desempenho do grupo de alunos que não frequentaram esse projeto. Para ambos os grupos, na medida em que avançava na escolarização, o percentual de alunos que se encontravam nos níveis *satisfatório* e *avançado* diminuiu. Essa análise levou-nos à compreensão de que, se não houvesse o PIP de Língua Portuguesa para esses alunos os resultados do Avalia BH nessa disciplina poderiam ser bem piores.

A análise do trabalho desenvolvido pelo PIP em confronto com os resultados do Avalia BH possibilitou-nos compreender que o monitoramento da trajetória dos alunos ao longo do seu percurso escolar, conforme proposta desse Programa de Avaliação é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas da RME/BH. Compreendendo que o Avalia BH constitui-se como uma política pública de avaliação da educação, os dados gerados por ela proporciona um diagnóstico preciso para as intervenções pedagógicas necessárias, com vistas à garantia do direito do estudante a uma educação de qualidade.

Diante do exposto, apresentaremos nesse capítulo uma proposta de “melhoria” do Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa a ser apresentada para a SMED/BH, entendendo que o projeto em desenvolvimento, na atual conjuntura educacional, tem contribuído para a promoção da aprendizagem em

leitura e escrita dos alunos que apresentam essa demanda. No entanto, diante das lacunas e problemas levantados por essa pesquisa, entendemos que se faz necessário uma reformulação em alguns aspectos do projeto para que a eficácia das ações do PIP sejam de fato alcançadas e contribua para a melhoria do desempenho dos estudantes da RME/BH.

3.1 Justificativa do Plano de Ação Educacional

O plano de ação apresentado constitui-se numa proposta de reformulação do Projeto de Intervenção Pedagógica. Conforme exposto anteriormente, esse plano objetiva contribuir com a melhoria do PIP de forma a aperfeiçoar e potencializar as ações desenvolvidas por esse projeto, elevando assim a qualidade do trabalho desenvolvido com os estudantes atendidos, traduzindo-se na melhoria dos resultados da aprendizagem. Essa proposta é fundamentada na análise que fizemos sobre como o PIP vem sendo implementado nas escolas da RME/BH e os resultados dessa ação a partir do diagnóstico do Avalia BH.

As ações apresentadas nesse plano buscam contribuir com a melhoria de alguns aspectos detectados na análise do PIP. Nesse sentido, Mainardes nos traz a seguinte reflexão:

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica. (MAINARDES, 2006, p. 60).

Corroborando com as contribuições de Mainardes (2006), esperamos que o referido plano contribua de forma significativa para a melhoria do PIP e conseqüentemente para a qualidade do ensino e garantia da aprendizagem de todos os alunos das escolas da RME/BH.

3.2 Estrutura do Plano de Ação Educacional

O projeto, como mencionado anteriormente, pretende apresentar propostas aos gestores da SMED/BH, visando a melhoria do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Apresentamos possíveis soluções para vencer os problemas detectados nas análises realizadas nos capítulos anteriores. Entendemos que a implementação de políticas públicas envolve uma série de atores, desde os formuladores da política até os profissionais responsáveis pela implementação. Que esses atores têm diferentes capacidades de ação e intervenção, diferentes recursos de poder e competência. Assim, as estratégias apresentadas nesse projeto visam contribuir com o debate sobre a política investigada nessa pesquisa, atentando para os aspectos que julgamos que devem ser repensados e redimensionados.

É importante ressaltar que a maioria das ações propostas nesse PAE não incidirá, a priori, em despesas financeiras para a SMED/BH. Acreditamos ser possível realizar as reformulações propostas reorganizando os quadros de profissionais que a secretaria possui atualmente disponíveis para esse projeto, redefinindo as ações necessárias para a melhoria do PIP e utilizando a materialidade disponível nas escolas para as ações de formação que se fizerem necessárias.

Quanto ao atendimento de todos os alunos que, ao terminarem o 2º ano do primeiro ciclo, demandem um projeto de intervenção pedagógica para avançarem no processo de aprendizagem da leitura e escrita e aqueles estudantes que, mesmo tendo concluído o ciclo da alfabetização necessitam de um trabalho pedagógico específico para alcançarem uma trajetória de sucesso no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita referentes a essa nova etapa da escolarização, avaliamos ser necessário a ampliação da oferta de vagas no PIP de Língua Portuguesa.

Diante da análise da demanda, caberá à secretaria fazer uma avaliação do quadro atual de professores alfabetizadores nas escolas da RME/BH. A contratação de novos professores para suprir a demanda de atendimento do PIP dependerá do número de alunos a serem atendidos. Um estudo prévio do quadro de docentes de primeiro e segundo ciclo sinalizará a efetiva necessidade de abertura de concurso para a contratação de novos professores para atendimento do trabalho desenvolvido nessa etapa do Ensino Fundamental.

A seguir, detalharemos o plano de ação bem como as contribuições e responsabilidades de cada ator, de acordo com a instância que representa. As ações e as metas a serem alcançadas, bem como os objetivos estão relacionadas de acordo com a proposta.

3.2.1 Publicações sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica

Considerando que uma Portaria é um documento de ato administrativo, de autoridade pública, que contem, entre outros, instruções acerca da aplicação de leis, regulamentos e recomendações de normas e execução de serviço, entendemos que esse instrumento é um importante documento de validação das ações a serem implementadas na execução do PIP. Nesse sentido, pelo princípio da publicidade, propomos que a SMED/BH publique, por meio de Portaria, as diretrizes do Projeto de Intervenção Pedagógica. Essa publicação é necessária para resguardar as ações da gestão na implementação do PIP nas escolas.

Além disso, dada a relevância da documentação que antecedeu à implementação do PIP de Língua Portuguesa, conforme apresentado no capítulo 2, propomos que a secretaria realize um levantamento de todo esse material institucional publicado sobre o PIP. Essa ação é necessária para a consolidação de uma base documental acerca desse projeto, constituindo um acervo memorial para futuras pesquisas em relação à implementação de políticas públicas de garantia da aprendizagem dos estudantes da RME/BH.

Outra ação necessária em relação ao acervo documental refere-se ao tratamento da documentação produzida sobre o PIP. Uma das dificuldades dessa pesquisa foi a fragmentação das publicações e o tratamento de dados dos resultados das avaliações externas. Diante disso, propomos que todo o material construído para o PIP (portarias, diretrizes, manuais, dados das avaliações externas dos alunos matriculados no PIP, material de formação de professores interventores, material didático para trabalho com alunos, e outras publicações) sejam arquivadas pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPPF).

3.2.2 Gestão Documental

Durante o período de organização e seleção da documentação produzida pela SMED/BH sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), foi perceptível que o arquivamento desse material não possui uma forma padronizada de arquivo e que cada gerência da secretaria faz a guarda da documentação da forma como lhe for mais conveniente. A construção dessa dissertação mostrou-nos que tal procedimento, além de dificultar o acesso para uma pesquisa documental, demonstrou a fragilidade de continuidade de projetos, caso haja uma mudança de cargo dos profissionais que estão à frente da implementação das políticas educacionais no município.

A partir dessa análise, considerando o acervo documental do PIP, surgiu a preocupação com a manutenção de toda a publicação realizada e a melhor forma de preservá-la e utilizá-la para consultas e pesquisas em educação.

Compreendemos que a ação de documentar exige tempo e espaço, já que a coleta de material parte de análises, organização e publicização, o que não são tarefas simples. Uma breve pesquisa nas publicações disponíveis sobre esse tema, constatamos que algumas universidades brasileiras estão investindo na implantação de Centros de Documentação. Rueda, Freitas e Valls (2011), afirmam que os documentos produzidos por instituições, empresas ou organizações, devem ser reunidos e disponibilizados para consulta, pois, “retratam não só as atividades de uma instituição, mas a época em que está inserida, o tempo e o espaço que ocupa na sociedade, facilitando-se assim o entendimento da instituição como um todo”.

Nesse sentido, entendendo que a SMED/BH possui um acervo de toda a produção documental em suas diversas formas de registro, que se constitui em um importante histórico da política educacional implantada no município, de grande valor social e cultural, avaliamos a necessidade de tratamento adequado a essa materialidade.

Diante dessa constatação, lançamos aqui a semente para a criação e implantação de um Centro de Documentação Institucional na SMED/BH. Esse Centro de Documentação teria como um dos objetivos a organização de toda a produção institucional realizada pela SMED/BH, escolas e outras secretarias que realizam projetos em parceria com a educação.

Com isso, depois de efetivada a implantação da proposta, esperamos que a documentação institucional esteja resguardada de acordo com as normas

arquivísticas, de forma a garantir a memória e disseminação da história da educação no município de Belo Horizonte.

3.2.3 Tempo de Permanência do aluno no PIP

Retomando os resultados do Avalia BH do 5º ano, apresentados no capítulo 2 dessa dissertação, foi possível verificar que ao chegarem nessa etapa do Ensino Fundamental, a proficiência da maioria dos alunos que frequentaram o PIP de Língua Portuguesa encontra-se nos *níveis abaixo do básico e básico*.

Esses dados levam-nos a compreender que à medida em que avançam nas etapas de escolarização esses estudantes se deparam com as complexidades linguísticas na leitura e construção do texto, exigindo habilidades que não foram consolidadas no período de aquisição da alfabetização.

Nesse sentido, avaliamos que os critérios de desligamento do aluno deverão incluir as práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem internas e externas. Propomos a utilização dos resultados do monitoramento da aprendizagem do aluno através das ações de aferição do desenvolvimento das habilidades linguísticas e de leitura, proporcionado pelas avaliações internas e pelo resultado do PROALFA, no caso dos alunos do 3º ano e do Avalia BH no caso dos alunos do 4º e 5º ano.

O monitoramento sistemático da aprendizagem desses alunos, realizado pelas escolas e consolidado pela equipe gestora do PIP, deve ser uma ação contínua possibilitando a organização da oferta do projeto de acordo com a demanda de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, na perspectiva da garantia da aprendizagem de todo o estudante, é necessário que a secretaria viabilize a continuidade no PIP para todos os alunos que, mesmo tendo concluído o ciclo da alfabetização, necessitam de apoio pedagógico, ao longo do 2º ciclo, para a construção de uma trajetória de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Para tanto, propomos que seja apresentado, nas diretrizes do projeto critérios claros e objetivos de definição do tempo de permanência do aluno no PIP.

3.2.4 Formação de Professores Interventores

No desenho inicial do PIP, a participação dos professores interventores nos momentos de formação, era condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Para garantir essa participação, um dos critérios para a organização do tempo de trabalho do professor do PIP era resguardar um dia da semana, geralmente a sexta-feira, para as atividades de planejamento e formação. Diante disso, compreendendo a importância de termos professores preparados para atender as dificuldades específicas dos alunos encaminhados para intervenção pedagógica, ressalvamos a continuidade dessa formação, atentando para algumas reformulações que consideramos fundamentais para a promoção da competência teórica e prática desse profissional.

I - Periodicidade da Formação

É importante reconhecermos que a implementação de qualquer proposta pedagógica que exige uma postura diferenciada frente ao conhecimento requer momentos de estudo e reflexões acerca da prática pedagógica. Nesse sentido, compreendendo que o professor é, ao mesmo tempo, protagonista de seu processo de formação e que a formação continuada, em serviço, é uma necessidade fundamental para o trabalho pedagógico propomos que a formação do professor interventor seja oferecida quinzenalmente, tendo quatro horas de duração.

A periodicidade dessa formação tem por objetivo a promoção da competência teórica e prática do professor interventor, possibilitando o conhecimento dos processos de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos atendidos pelo PIP. É um momento de formação em que o conhecimento teórico dialoga com a ação docente, possibilitando uma reflexão da própria prática.

Por ser uma formação voltada para um grupo de professores específicos que atuam em um mesmo projeto, porém, em escolas diferentes, esses encontros de formação poderão ter momentos privilegiados de troca de experiências, possibilitando reflexões à luz da prática pedagógica.

II - Relato de experiência dos professores interventores

O relato de experiência, conforme Delmanto e Faustinoni (2009) são produções bastante significativas na medida em que permitem que a voz do professor seja levada aqueles que compartilham dos mesmos desafios em seu trabalho docente. Segundo as autoras, os “relatos possibilitam pôr fim à sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja socializado e colocado à disposição daqueles que dele podem se beneficiar.” (DELMANTO; FAUSTINONI, 2009, p. 9).

Sobre os objetivos e possibilidades desse relato de experiência, concordamos com as autoras ao elencar os principais pontos observados:

- dar visibilidade às ações realizadas e evidenciar aprendizagens;
 - valorizar o registro da prática e a prática do registro;
 - conhecer os participantes de um projeto;
 - enfatizar a importância da prática dos professores e das produções dos alunos;
 - vivenciar, por meio dos registros, as ações propostas e realizadas por alunos, professores, pais e outros participantes dos projetos ou atividades;
 - compartilhar e socializar as experiências desenvolvidas, na voz de seus autores;
 - observar, analisar e discutir resultados alcançados a cada momento e refletir sobre eles;
 - estimular ações educativas de busca de melhoria da educação e de fortalecimento das práticas consideradas bem-sucedidas;
 - incentivar a autonomia,
 - apresentar ações desencadeadas com a realização do projeto ou das atividades, discutir e refletir coletivamente a respeito delas e identificar avanços, dificuldades e soluções possíveis.
- (DELMANTO E FAUSTINONI, 2009, p.10).

Nesse sentido propomos que a SMED/BH, por meio da equipe de formadores do PIP, incentivem os professores interventores à prática desse modelo de registro, cujos objetivos traduzem a importância desse material para o desenvolvimento da prática docente.

3.2.5 Formação de equipe especializada em alfabetização

Considerando a importância da formação do professor interventor para o sucesso do trabalho com os alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, propomos para a abertura de processo seletivo interno para a construção dessa equipe de formação.

Os profissionais da SMED/BH responsáveis pela organização do trabalho do PIP deverão construir o perfil do professor formador em consonância com a proposta do projeto e a política de formação docente dessa secretaria.

O processo seletivo para a composição dessa equipe de formadores poderá organizado em duas etapas: (i) relato de experiência do candidato com processo de formação docente em alfabetização e letramento; (ii) entrevista realizada por comissão composta por integrantes da SMED/BH.

É importante que nos critérios de seleção desse profissional fique claro o tempo de permanência nessa equipe para garantir a continuidade do trabalho, caso haja alguma mudança de profissionais que atuam nos cargos de gerência pedagógica da secretaria. Esse cuidado é necessário para que tenhamos uma equipe de formadores estáveis e comprometidos com a política de formação docente da SMED/BH.

3.2.6 Tratamento dos dados do Avalia BH

O Avalia BH, enquanto política de avaliação da educação da RME/BH, consolidou-se como um importante indicador ao fornecer informações sobre o processo pedagógico, possibilitando aos gestores definirem as ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas.

Diante disso, considerando as análises realizadas nos capítulos anteriores dessa dissertação, propomos a realização de estudo e acompanhamento sistemático pela equipe da Gerencia de Coordenação da Política Pedagógica e da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais dos dados do Avalia BH com vistas a monitorar a aprendizagem de cada aluno do PIP.

Propomos que, uma vez publicizados, a análise desses dados seja amplamente realizada com a equipe gestora do PIP, professores interventores, coordenação e direção das escolas. Que os resultados do Avalia BH sejam utilizados como referência, junto a outros indicadores, para a avaliação da eficácia do PIP na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos matriculados nesse projeto.

Sugerimos ainda a contratação de um profissional com competência específica, como da área da estatística, para compor a equipe da GAPED.

Avaliamos que esse profissional poderá trazer contribuições importantes para a análise de dados para a implementação de políticas educacionais mais eficientes

3.2.7 Estudo da aplicação do Avalia BH com vistas a garantir que todos os alunos façam a prova.

Os dados apresentados nesta pesquisa nos mostra que há um número considerável de alunos que não realizaram o Avalia BH de Língua Portuguesa em um ou mais anos, de acordo com o período analisado (2010 a 2012).

Considerando a possibilidade de alguns desses alunos terem sido transferidos para outras redes de ensino, podemos concluir que aqueles que continuavam matriculados nas escolas da RME/BH podem ter se ausentado da escola nos dias de aplicações das avaliações.

Nesse sentido, entendendo ser o Avalia BH uma avaliação de caráter longitudinal e da importância de termos os resultados da proficiência de todos os alunos, propomos que a SMED/BH faça um estudo acerca do processo de aplicação dessa avaliação. Sugerimos que se verifique a possibilidade de aplicação dessa avaliação pela própria escola, assim como ocorre com o SIMAVE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições do PIP de Língua Portuguesa oferecido aos alunos do 3º ano do 1º Ciclo que no ano de 2010 frequentaram esse projeto. Acompanhamos a trajetória escolar desses alunos no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental tendo como referência os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa cujos dados serviram de parâmetro para analisarmos o desenvolvimento das habilidades linguísticas da leitura e escrita nesse período de escolarização.

A análise do contexto de implementação do PIP de Língua Portuguesa nas escolas da RME/BH levou-nos a compreender a relevância desse projeto diante da situação de defasagem de muitos estudantes no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita.

Essa análise constituiu-se como um elemento importante para a construção do trabalho aqui apresentado. A necessidade de fazermos um levantamento histórico das ações implementadas pela secretaria para a garantia da aprendizagem de todos os alunos levou-nos a uma pesquisa histórica dos documentos produzidos sobre essa situação. Compreendemos que até chegar ao formato atual e constituir-se enquanto uma política educacional de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, apresentada por uma parcela importante dos estudantes matriculados no 3º ano do 1º ciclo, o percurso de construção desse projeto demandou diversas ações, que envolveu vários profissionais da equipe gestora da secretaria, coordenadores, direção e professores.

Compreendemos que, embora apresente algumas lacunas, passíveis de serem solucionadas, o PIP de Língua Portuguesa, se consolidou como importante oportunidade de desenvolvimento para os alunos que apresentavam defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Essa constatação leva-nos a reafirmar a necessidade de continuidade desse projeto dada a diversidade dos alunos matriculados nas escolas da RME/BH e ao cumprimento do que está previsto na Lei nº 9.394/1996, no qual cabe aos estabelecimentos de ensino ofertar meios de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Durante a pesquisa pudemos constatar que o Avalia BH constitui-se como um importante elemento para a avaliação das ações e projetos implementados pela

secretaria no sentido de contribuir com a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas. O PIP configura-se como uma dessas ações e o cruzamento dos dados desse projeto com os resultados do Avalia BH de Língua Portuguesa, possibilitou-nos uma importante análise da eficácia desse projeto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos atendidos.

Entretanto, durante a pesquisa, foi possível refletirmos que um dos desafios em relação ao Avalia BH continua sendo garantir que as informações teóricas dessa avaliação cheguem de forma qualificada até os professores e encontre espaço para a discussão dos resultados. Acreditamos que essa metodologia de tratamento dos dados é importante na medida em que, de posse das informações e compreendendo o que está implícito nos números, os professores possam integrá-los em sua prática cotidiana, contribuindo assim com a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Outra questão que se apresentou de forma bastante relevante durante o processo de compreensão do contexto que antecedeu à implementação do PIP é a formação dos professores. Essa formação foi apontada como uma das ações que a secretaria não poderia abrir mão para a implementação de uma proposta de trabalho pedagógico para atender alunos com defasagem na aprendizagem. Compreendendo que os professores das escolas da RME/BH possuem parte de sua carga horária para planejamento e formação, essa capacitação em serviço, como condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho no PIP, deve continuar sendo uma das ações desse projeto.

Esperamos que as ações apontadas neste PAE possam promover uma reflexão diante das lacunas observadas durante a pesquisa. Não queremos com isso responder de forma definitiva as indagações apresentadas ao longo da construção deste trabalho. Esperamos, contudo que as propostas aqui apresentadas possam contribuir de forma positiva para a melhoria do PIP e que a SMED/BH cumpra com seu compromisso educacional de que nenhuma criança conclua o Ciclo da Alfabetização sem estar alfabetizada.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas, In: BARREIRA, M.C.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p. 44-53.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: proposta política pedagógica (Caderno 0). Belo Horizonte, out. 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Escola Plural 2 – Turmas Aceleradas.

_____. **Desafios da formação**: proposições curriculares para o ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010a.

_____. Avalia BH. Boletim Pedagógico 2008.

_____. Avalia BH. Boletim Pedagógico Língua Portuguesa 1º Ciclo. 2009.

_____. Avalia BH – Boletim Vol. 1, 2011a.

_____. Avalia BH, Boletim Vol. 2, 2012.

_____. Avalia BH. Boletim do Sistema de Avaliação. Vol. 1, 2010.

_____. Avalia BH. Boletim da Escola. Língua Portuguesa. Vol. 3, 1º ciclo, 2010.

_____. Avalia BH - Revista do Sistema, 2011b.

_____. Avalia BH. Revista da Gestão Escolar, 2012.

_____. Avalia BH – Revista Pedagógica, 2012a.

_____. **Avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem na alfabetização. Documento elaborado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento.** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Gerência de Coordenação Política e Formação. Belo Horizonte, ago. 2006a.

_____. **Desafios da formação**: Proposições Curriculares Ensino Fundamental - 1º ciclo. Texto Preliminar. Secretaria de Educação. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2009.

_____. **Desafios da formação**: Proposições Curriculares Ensino Fundamental - 2º ciclo. Texto Preliminar. Secretaria de Educação. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2009

_____. **Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009, 2010, 2011, 2012.

_____. **Histórico do PIP durante os anos de 2007, 2008 e 2009.** Apresentação eletrônica, 2010b.

_____. **Infância: O Primeiro Ciclo de Idade de Formação** - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. Outubro, 1999.

_____. **Processos de Recuperação e Reforço Escolar** – Documento de Orientação sobre a Organização do Trabalho de Recuperação Escolar. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. Outubro, 2011.

_____. **Programa de Monitoramento da Aprendizagem** – Orientações Gerais. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2011.

_____. **Projeto de Intervenção Pedagógica** – Diretrizes para o funcionamento em 2012. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2012.

_____. **Panorama da Educação Municipal.** Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006b.

_____. **Projeto de Ações Integradas para a aprendizagem em Alfabetização.** Documento elaborado pela Coordenação do Projeto Ações Integradas para a Aprendizagem em Alfabetização. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2007

_____. **Relatório Final do Projeto de Intervenção 2007.** Documento elaborado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Gerência de Coordenação Política e Formação. Belo Horizonte. S/D.

BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (ORG). **Avaliação da Educação Básica.** Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo, Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8918/6695>>. Acesso em: fev. 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.* London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação, 2010.

CASTRO, E. V. de. Movimentos educacionais em Minas: precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org). **Singular ou Plural?: eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. p. 17-33.

CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão. **Abrindo a caixa:** elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas, 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=40&topic=2>>. Acesso em: out. 2011.

DELMANTO, Dileta; FAUSTINONI, Luiza E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno 4 – Relatos de práticas pedagógicas.** Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/CADERNO_4.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

DRAIBE, Sônia Míriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.), (2001). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas.** São Paulo: IEE – PUC/SP, p. 13-42. Disponível em: <<http://docs.aeppsp.org.br/pg/file/salvador/read/2073/livro-tendencias-e-perspectivas-na-avaliacao-de-politicas-e-programas-sociais>>. Acesso em: jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 12 a 18.

LEE, Valerie E. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1607/1607.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

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.

MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. CAED atesta avanço da qualidade de educação na Rede Municipal de Belo Horizonte. **Revista Avalia BH 2012**, Belo Horizonte, abril, 2012, p. 8-10.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 12-34.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, Suíça, 2001. In **Pátio: REVISTA pedagógica**, Porto Alegre, n.17, maio/jul. 2001.

RUEDA, Valéria. M. Silva; FREITAS, Aline de; VALLS, V. M. Memória Institucional: uma revisão de literatura. **Revista CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.crb8.org.br>>. Acesso em: maio 2014.

RUA, Maria das Graças, **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. (s/d) Disponível em: <http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas>. Acesso em: maio 2014.

_____. **Políticas Públicas** – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 130p. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291087408.pdf>. Acesso em maio 2014.

SIEGEL, S. **Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

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

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença**: um estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2010.