

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

ELOISA ELENA NOÉ

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA AMPLIAÇÃO PARA
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

JUIZ DE FORA

2014

ELOISA ELENA NOÉ

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA AMPLIAÇÃO PARA
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

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.

Orientado: Prof. Dr. Fernando Tavares Junior.

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELOISA ELENA NOÉ

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA AMPLIAÇÃO PARA
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS**

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

Membro da Banca - Orientador

Membro Externo da Banca

Membro Interno da Banca

Juiz de Fora, de de 20.....

A **Deus**, Senhor da minha vida.

Aos meus pais, Eliza (*in memoriam*) e Vicente, pilares da minha trajetória, pelo exemplo de dignidade, respeito e amor à família.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, sempre, pela forma com que tem me conduzido, concedendo-me saúde, oportunidades e convívio com pessoas especiais.

À professora Gislene Maria Bicalho, Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, pela oportunidade de crescimento, pela confiança e amizade.

À professora Alba Valéria Coutinho Andrade, Diretora Educacional da SRE/Ubá, pela amizade e por ter aberto as portas da DIRE para a realização de minha pesquisa.

Aos colegas professores que integraram a Equipe Regional do PIP/CBC da SRE Ubá, pela aprendizagem e companheirismo.

Ao professor orientador, Fernando Tavares Junior, e aos professores Luiz Flávio Neubert e Elisabeth de Souza, membros da banca de qualificação, pelas ricas contribuições à pesquisa.

Aos assistentes de orientação, Sheila Rigante Romero e Wallace Andrioli Guedes, pelo incentivo e atenção dispensada.

Aos colegas mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo companheirismo durante a jornada acadêmica.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela possibilidade da realização do Mestrado.

Em especial, aos alunos e profissionais das 52 escolas que ofertam os quatro últimos anos do Ensino Fundamental na Regional Ubá, por me provocarem a ser uma melhor profissional.

Às minhas irmãs Maria Helena Noé, Maria das Dores Noé da Silva e à amiga Alcina Talmas, pelo apoio e orações em todos os momentos.

Aos meus familiares e a você, por fazerem parte de minha trajetória pessoal e acadêmica e por me edificarem, tornando minha caminhada mais suave.

A todos vocês, muito obrigada!

Nenhuma escola pode ser melhor do que as
pessoas que nela atuam e do que a
competência que põem a serviço da educação.

Heloisa Lück, 2009.

Noé, Eloisa Elena Noé

O Programa de Intervenção Pedagógica em sua ampliação para os Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá: uma análise a partir do Ciclo de Políticas / Eloisa Elena Noé - 2014. 177 f.

Orientador: Prof. Doutor Fernando Tavares Júnior

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, BR-MG, 2013.

1. PIP/CBC. 2. SRE/Ubá. 3. Gestão Pedagógica. 4. *Stakeholders*.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de ampliação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para os Anos Finais do Ensino Fundamental (PIP/CBC) nas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá), a partir da atuação dos Analistas Regionais. A investigação busca articular os planos macro e micro, sob o viés da abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo autor Stephen Ball, partindo do Programa de Governo “Choque de Gestão (contexto de influência); da análise de principais documentos legais que subsidiam o PIP (contexto de produção de texto); de como os educadores se apropriaram das diretrizes do PIP (contexto da prática) e quais foram seus resultados (contexto de resultados/efeitos). A pesquisa abrangeu o período de agosto de 2011 a dezembro de 2013. No processo de ampliação do PIP, interessa saber se os resultados dos escolares melhoraram em decorrência de uma prática de intervenção pedagógica adequada e se os Conteúdos Básicos Comuns se materializaram no contexto da prática. Os resultados apontaram para a importância da reestruturação do trabalho dos analistas regionais, em vista de se promover a melhoria do acompanhamento às escolas e das ações relacionadas à Gestão Pedagógica. No último capítulo é proposto uma formação continuada para estes *stakeholders* com objetivo de desenvolver competências na área de implementação e na área de organização.

Palavras-chave: PIP/CBC; SRE/Ubá; Gestão Pedagógica; *Stakeholders*.

ABSTRACT

This research aims to ascertain the enlargement process of the State Department of Education of Pedagogical Intervention Program (PIP) for the last period of basic education (PIP/CBC) in public schools engaged with Ubá Educational Management (SRE), based on the performance Regional Analysts. This investigation demands to articulate macro and micro spheres, by the bias of the *policy cycle approach*, such as proposed by Stephen Ball, from the Government Program "Management Shock", of the Minas Gerais State (influency context); analysis of key legal documents that support the PIP (text production context); how educators understood the PIP/CBC (practice context) and what your results (results/effects context). The research covered the period in August, 2011 to December 2013. In the enlargement process of the PIP, need to know whether the results of the students improved as a result of a practice of appropriate educational intervention and the curriculum model (CBC) materialized in the context of practice. The results point the importance to restructuration in the work of the regional analysis, that promote improved the advice to schools and that actions related to educational management. In the last chapter, is presented an idea of intervention to these stakeholders continuing training for the purpose of developing implementing skills and organization skills.

Keywords: PIP (Educational Intervention Program); Ubá Educational Management; Educational Management; *Stakeholders*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios Circunscritos à SRE Ubá.....	56
Figura 2 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Ubá.....	57
Figura 3 – Contextos do Processo de Formulação de Políticas.....	71
Figura 4 – A Centralidade da Gestão Pedagógica.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	29
Gráfico 2 – Evolução por Padrões de Desempenho/percentual de alunos – Rede Estadual.....	39
Gráfico 3 – Evolução do desempenho em Língua Portuguesa – 9º Ano/PROEB – 2006 a 2011.....	43
Gráfico 4 – Evolução do desempenho em Matemática – 9º Ano/PROEB – 2006 a 2011.....	44
Gráfico 5 – Resultado PROEB - Meta e proficiência de Língua Portuguesa do 9ºano – SRE UBÁ.....	59
Gráfico 6 – Resultado PROEB - Meta e proficiência de Matemática do 9º ano – SRE Ubá.....	60
Gráfico 7 – Resultado PROEB – SRE Ubá/ 9º Ano - Língua Portuguesa – 2011, 2012, 2013.....	101
Gráfico 8 – Resultado PROEB – SRE Ubá/ 9º Ano – Matemática – 2011, 2012, 2013.....	104
Gráfico 9 – Opinião dos Analistas acerca dos entraves à Gestão Pedagógica nas Escolas Atendidas.....	113
Gráfico 10 – Opinião dos diretores e EEB: professores utilizam o livro didático em detrimento ao CBC.....	118
Gráfico 11 – Atividades que mais consomem o tempo do Diretor na Escola.....	119
Gráfico 12 – Atividades que mais consomem o tempo do EEB na Escola.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de Material Didático-Pedagógico.....	36
Quadro 2 – Linha do Tempo da Definição dos Conteúdos Básicos Comuns/ CBCs para Minas Gerais.....	42
Quadro 3 – Classificação da Escolas Estaduais conforme número de alunos abaixo do Padrão Recomendável.....	48
Quadro 4 – Linha de Tempo Contexto político-educacional de Minas Gerais 2003/2013 em relação ao Ensino Fundamental.....	62
Quadro 5 – O PIP/EF no Ciclo de Políticas segundo Ball.....	74
Quadro 6 – Evidências Observadas nos Relatórios Técnicos- Pedagógicos.....	99
Quadro 7 – Resultado PROEB – SRE Ubá/ 9º Ano - Língua Portuguesa – 2011, 2012, 2013.....	107
Quadro 8 – Caracterização dos Sujeitos Escolares Participantes da Pesquisa.....	116
Quadro 9 – Características dos ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e progressão continuada.....	127
Quadro 10 – Limites Diagnosticados.....	134
Quadro 11 – Módulo I: Estrutura Organizacional do Trabalho da Equipe Regional.....	140
Quadro 12 – Módulos Relacionados à Formação dos Analistas da Equipe Regional do PIP.....	142
Quadro 13 – Seminário do Ciclo de Estudos para Diretores e EEB.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa líquida de matrícula – 2007-2011 – 6 a 14 anos – Ensino Fundamental em Minas Gerais.....	31
Tabela 2 – Número de Analistas das Equipes Central e Regional – 2012.....	51
Tabela 3 – Dados do Educacenso 2013: nº de Escolas e de Alunos por Rede.....	58
Tabela 4 – O PIP nas escolas de Anos Finais- SRE/Ubá -2011.....	80
Tabela 5 – Profissionais em Exercício e Profissionais Capacitados – PIP/CBC – 2012.....	84
Tabela 6 – Avaliação da Capacitação PIP/CBC 2012.....	85
Tabela 7 – Consolidado da Capacitação dos Professores e EEB pela equipe regional PIP/CBC - 2013.....	86
Tabela 8 – Avaliação da Capacitação PIP/CBC- 2013.....	86
Tabela 9 – Total de Atendimentos Realizados pela Equipe Regional do PIP/CBC 2012-2013.....	89
Tabela 10 – Resultado Final: Avaliação Diagnóstica dos Alunos do 6º Ano da SRE Ubá/2012.....	92
Tabela 11 – Resultado Final- Avaliação Diagnóstica dos Alunos do 6º Ano da SRE Ubá/2013.....	92
Tabela 12 – Frequência do acompanhamento dos analistas às categorias eleitas - Relatórios de 2012/2013.....	98
Tabela 13 – Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa.....	102
Tabela 14 – Participação dos Alunos no PROEB/9º Ano – Língua Portuguesa.....	103
Tabela 15 – Padrões de Desempenho em Matemática.....	105
Tabela 16 – Participação dos Alunos no PROEB/9º Ano – Matemática.....	106
Tabela 17 – Percepções dos Analistas acerca da Capacitação recebida em serviço	108
Tabela 18 – Opinião dos Analistas acerca do Trabalho da Equipe Escolar na Implementação do PIP.....	111
Tabela 19 – Atividades que mais consomem o tempo do EEB na Escola	120
Tabela 20 – Percepções dos Sujeitos Escolares da Pesquisa acerca do Trabalho da Equipe Regional	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATC – Alfabetização no Tempo Certo

ANE – Analista Educacional

ANEI – Analista Educacional Inspetor escolar

BD – Baixo Desempenho

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CRV – Centro de Referência Virtual do Professor

DAFI – Diretoria Administrativa e Financeira

DIRE – Diretoria Educacional

DIPE – Diretoria de Pessoal

E.E. – Escola Estadual

E.F. – Ensino Fundamental

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRA – Fundação Renato Azeredo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIF – Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAE – Plano de Ação Educacional

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PAR – Plano de Ação Articulada

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PIP/ATC – Programa de Intervenção Pedagógica “Alfabetização no Tempo Certo”

PIP/EF – Programa de Intervenção Pedagógica Ensino Fundamental

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PUB – Professor de ensino do uso de biblioteca

RG – Relatório Geral

SAEB – Sistema Avaliação da Educação Brasileira

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SIF – Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental

SME – Secretaria Municipal de Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS E O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
1.1. As Políticas de Avaliação Educacional no Brasil e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE.....	25
1.2. O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).....	30
1.3. Os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs.....	40
1.4. O Programa de Intervenção Pedagógica e sua Extensão para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Superintendência Regional de Ensino de Ubá.....	45
1.5. O Contexto da Pesquisa: a SRE Ubá e o grupo de escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	55
1.6. O PIP no Contexto da Reforma do Estado.....	61
2. AS IMPLICAÇÕES DO PIP/CBC PARA O TRABALHO DOCENTE E O DESEMPENHO DOS ALUNOS.....	67
2.1. O PIP/CBC na Abordagem do Ciclo de Políticas (<i>Policy Cycle Approach</i>).....	68
2.2. O Percurso Investigativo.....	76
2.2.1. Dos Três Relatórios Gerais Produzidos em 2011, 2012 e 2013.....	78
2.2.1.1. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2011.....	79
2.2.1.2. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2012.....	83
2.2.1.3. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2013.....	85
2.2.2. Das Atas de Reuniões Pedagógicas Produzidas em 2011, 2012 e 2013.....	87

2.2.3. Dos Relatórios Técnico-Pedagógicos Produzidos em 2012 e 2013.....	89
2.2.4. Dos Resultados do PROEB/9º ano em 2011, 2012 e 2013.....	101
2.2.4.1. PROEB/9º Ano em Língua Portuguesa em 2011, 2012 e 2013.....	101
2.2.4.2. PROEB/9º Ano em Matemática em 2011, 2012 e 2013.....	135
2.2.5. Dos Questionários aplicados aos <i>Stakeholders</i>	106
2.2.5.1. Analistas da Equipe Regional PIP/CBC.....	107
2.2.5.2. Diretores e Especialistas em Educação Básica.....	115
2.3. Os Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva da Resolução SEE/MG nº 2197/2012.....	124
2.4. Percalços durante o Processo de Investigação.....	130
2.5. Limites e Avanços observados a partir dos dados da pesquisa.....	133
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS <i>STAKEHOLDERS</i> DO PIP.....	136
3.1. Instituição Formadora Parceira.....	136
3.2. Justificativa do Plano de Ação Educacional.....	138
3.3. Aspectos Estruturais do Plano de Ação Educacional.....	139
3.4. Mecanismo de Financiamento.....	143
3.5. Possíveis obstáculos à implementação do PAE.....	144
3.6. Avaliação do PAE.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE I – Questionário para os Diretores e Especialistas em Educação Básica.....	155

APÊNDICE II – Questionário para os Analistas da Equipe Regional do PIP/CBC.....	161
APÊNDICE III – Categorias de Análise e Frequência do Acompanhamento das Categorias de Análise pelos Analistas nas 52 Escolas Pesquisadas – 2012 e 2013.....	165

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o processo de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em sua extensão para os Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá, a partir do trabalho *in loco* dos Analistas contratados pela SEE/MG. O PIP considera a reflexão sobre os resultados dos escolares como princípio para o planejamento de estratégias de intervenção junto àqueles que apresentam dificuldades tanto no desenvolvimento como na consolidação das capacidades/habilidades previstas nas matrizes curriculares oficiais do Estado para cada ano em curso.

Desde sua criação, o PIP teve como principal objetivo alcançar a meta de ter “toda criança lendo e escrevendo até os 08 anos de idade”, o que justifica a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, quando de seu início, em 2007. O Relatório Síntese do Programa para o período de 2006 a 2010 (2011)¹ considera que sua implementação colaborou para o significativo avanço dos índices aferidos nas avaliações do PROALFA²: o índice de 48,6% de crianças alfabetizadas em todo o estado no ano de 2006 evoluiu para 88,9%, em 2010. Nessa premissa, a SEEMG dá sequência ao Programa, entendendo-o até o 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de agosto de 2011.

As políticas públicas em Minas Gerais, colocadas em prática a partir da vigência do Plano de Reforma instituído pelo Governo em 2003, levaram todas as Secretarias de Estado, em todas as suas instâncias, a realizarem ações a favor da racionalidade da máquina administrativa. Nessa perspectiva, a SEE/MG alinhou ações estratégicas, dentre elas o PIP, com o objetivo de melhorar a eficiência da escola e, conseqüentemente, a posição do Estado no ranking dos sistemas educacionais do país. A partir dos anos 1990, a ênfase dada à avaliação do rendimento escolar pelos sistemas de ensino em todo o mundo tornou-se uma prerrogativa dos governos para a elaboração de políticas públicas a favor da melhoria da qualidade da educação, tida como condição

¹ Relatório Síntese do PIP no período de 2006 a 2010, apresentado pela SEE/MG em 2011.

² O PROALFA- Programa de Avaliação da Alfabetização- faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e avalia anualmente, de forma censitária, os alunos do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa para aferir as competências de alfabetização. É realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o CAED/UFJF.

para o desenvolvimento econômico (BROOKE, 2006).

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de agosto de 2011 a dezembro de 2013 e serviu para averiguarmos se o PIP, em sua extensão para os Anos Finais do Ensino Fundamental - PIP/CBC - ³ na SRE/Ubá está atingindo os dois objetivos centrais para os quais foi planejado, ou seja, se os índices de desempenho escolar nas 52 escolas da regional Ubá que oferecem essa última etapa do ensino fundamental melhoraram em decorrência de sua implementação, e se os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) estão sendo trabalhados efetivamente pelos professores nessas escolas.

O interesse pelo tema da dissertação se originou a partir da experiência de trabalho desta pesquisadora, na função de Gerente do PIP/CBC a partir de agosto de 2011, na SRE de Ubá. Para o desenvolvimento da pesquisa, somou-se a experiência da pesquisadora enquanto Gerente do PIP/CBC com a manutenção de certo distanciamento crítico em relação ao objeto de pesquisa, ainda que seja inevitável o reconhecimento da dificuldade de tal busca, dada a proximidade deste com a atuação profissional da pesquisadora. O esforço feito, entretanto, perpassa todo o texto.

A metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo e desenvolvida nas Ciências Sociais, valeu-se da análise documental e aplicação de questionários. A análise documental abrangeu a leitura de **fontes primárias**, que consistiram nos relatórios de atendimento técnico-pedagógico redigidos pelos Analistas após as visitas às escolas, das pautas de reuniões pedagógicas coordenadas nas escolas no triênio pesquisado e nos três Relatórios Anuais da Gerência do PIP/CBC: 2011, 2012, 2013.

Também integraram a pesquisa as **fontes secundárias**, tais como as teses e dissertações, ofícios circulares e relatórios do Órgão Central da Secretaria; textos de Leis e Resoluções; consultas a sítios eletrônicos do Governo, como o da SEE/MG e SEPLAG; consulta ao site do CAEd; materiais produzidos pela Secretaria, tais como Guias para Elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, Boletins de Resultados e Slides usados pela Equipe Central em Reuniões Gerenciais. Todos esses documentos serviram para fundamentar a investigação sobre a Reforma de Estado implantada pelo Governo de Minas Gerais a partir de 2003, sobre a Política de Avaliação dos Sistemas Educacionais e sobre o PIP.

³ Programa de Intervenção Pedagógica Implementando os Conteúdos Básicos Comuns da SEEMG. Atingiu os anos finais do ensino fundamental através de um monitoramento in loco realizado por analistas da SRE e capacitações direcionadas a professores e especialistas da educação básica que atuam nessa etapa de ensino.

O trabalho de análise das fontes secundárias ocorreu no período de outubro a dezembro de 2013, quando se deu a escrita do primeiro capítulo dessa dissertação, mas continuamente, ao longo da pesquisa, esse capítulo foi sendo reescrito, devido à necessidade de acréscimos que elucidassem melhor algumas questões.

Numa segunda etapa, março, abril e maio de 2014, foi realizada a leitura das fontes primárias. Esse momento teve por objetivo verificar no acervo documental selecionado, a presença das categorias eleitas pela pesquisadora. Ainda no mês de maio de 2014, o uso de questionários, emprestados da pesquisa quantitativa, foram aplicados a 05 Analistas do PIP/CBC envolvidos na extensão do PIP para os Anos Finais do Ensino Fundamental e em representantes dos principais atores institucionais envolvidos, 06 Diretores de Escolas Estaduais (02 de escolas consolidadas, 02 de escolas intermediárias e 02 de escolas estratégicas) e 06 Especialistas em Educação Básica (02 de escolas consolidadas, 02 de escolas intermediárias e 02 de escolas estratégicas). A aplicação dos questionários levou à identificação de dificuldades e avanços no decorrer da ampliação do Programa para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

O comparativo dos índices de proficiência média alcançados nas avaliações externas realizadas no triênio pesquisado serviram também para perceber se o Programa foi ou não compreendido de fato fazendo crescer os índices aferidos nas avaliações sistêmicas.

Cumprido esclarecer que o número expressivo de escolas - cinquenta e duas - e 956 relatórios de atendimento *in loco*, se justifica pelo interesse desta pesquisadora em fazer uma investigação com maior precisão possível do PIP/CBC nos primeiros anos de sua implementação e, apesar dos alunos avaliados em 2011, 2012 e 2013 não serem os mesmos, comparar os resultados alcançados nas avaliações externas do 9º ano nesse triênio pareceu ser o procedimento mais plausível pelo fato do corpo docente das escolas nesses anos avaliados concentrarem um perfil mais aproximado, apesar da rotatividade dos docentes na rede.

Portanto, o objetivo da dissertação constituiu-se em avaliar o processo de ampliação do PIP para os Anos Finais do Ensino Fundamental no período de agosto de 2011 a dezembro de 2013 a partir do trabalho dos Analistas do PIP/CBC da SRE/Ubá, partindo do princípio de que o Programa se estrutura em dois pilares básicos: elevação dos índices de desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano e implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

A partir da pesquisa, ajustes necessários no trabalho dos Analistas serão propostos em vista de sua eficiência, incorrendo, como consequência, na melhoria da atuação dos gestores escolares, dos especialistas em educação básica e dos professores, *stakeholders*⁴ envolvidos diretamente no trabalho pedagógico a favor da qualidade do ensino nessa segunda etapa do Ensino Fundamental.

As evidências encontradas na pesquisa se tornaram objeto para as proposições feitas no Plano de Ação Educacional (PAE). São questionamentos pertinentes à pesquisa: quais as dificuldades encontradas pelos Analistas da SRE/Ubá na realização do trabalho de monitoramento e apoio aos atores da escola? Os professores, especialistas da educação básica e diretores realizam intervenções pedagógicas eficazes? Houve resistências às orientações e diretrizes do programa? A equipe escolar se apropria verdadeiramente dos resultados das avaliações diagnósticas internas e das avaliações sistêmicas? Como os diversos sujeitos que atuam nas escolas interpretam e implementam as diretrizes do Programa?

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o programa de Reforma do Governo do Estado, bem como sua influência no Sistema Público de Ensino de Minas Gerais, a fim de se estabelecer a relação da Política Educacional – micro- com a Reforma Política Administrativa – macro, contextualizando assim, a criação do Programa de Intervenção Pedagógica/ATC, no ano de 2007. Conforme o Relatório Síntese do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (2011), sua implantação em Minas Gerais buscou atingir os cinco compromissos da educação mineira: (i) toda criança deve estar lendo e escrevendo até os oito anos de idade; (ii) todos os alunos devem progredir juntos; (iii) nenhum aluno deve sair da escola; (iv) toda escola tem que fazer a diferença; (v) toda comunidade deve participar.

Em seguida à apresentação do PIP/ATC, são feitas considerações sobre os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), matriz curricular de ensino obrigatória do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em todo o Estado de Minas Gerais, conforme Resolução SEE/MG nº 666/2005, e ainda a descrição do processo de extensão do PIP para a Etapa II do Ensino Fundamental. Também fazem parte do corpo desse capítulo o *locus* da pesquisa e as políticas de avaliação do rendimento educacional implantadas no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

⁴ Pessoas ou grupos mais importantes para um planejamento estratégico, ou seja, as partes interessadas (FERNANDES, 2011).

No segundo capítulo do texto, o PIP/CBC é analisado a partir do viés da abordagem do Ciclo de Políticas, segundo Stephen Ball (1992) e Richard Bowe (1994), pesquisadores ingleses com foco na área de Políticas Educacionais. Em seguida, é feita a apresentação da investigação, tendo como instrumentos de análise de dados um acervo de documentos e os questionários aplicados. Também compõem esse capítulo: considerações sobre a Resolução SEE/MG nº 2197/12 que traz a formação por Blocos Pedagógicos Sequenciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e um breve relato sobre a rescisão do contrato da SEE/MG com a Fundação Renato Azeredo, que incorreu na demissão da Equipe Regional do PIP/CBC no início do ano de 2014 gerando conseqüências para essa pesquisa e para o próprio Programa.

A partir da investigação, foram diagnosticados fatores que fragilizam a atuação pedagógica dos Analistas do PIP/CBC. Nesse exposto, o terceiro capítulo, traz o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base nos dados coletados e que tem seu foco na Gestão Pedagógica e no aperfeiçoamento profissional desses agentes.

Finalmente, as considerações finais são apresentadas, retomando os objetivos da pesquisa e relacionando-os com as evidências identificadas.

1. O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS E O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo descreve o contexto político-educacional do Estado de Minas Gerais na década de 2000, para justificar a criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para toda a Rede Pública Estadual de Ensino no ano de 2007.

Administrativamente, cada sistema de ensino vem regulado por um órgão normativo. No âmbito dos Estados, os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias de Estado de Educação assumem a responsabilidade de regular e administrar a Educação.

Implementado primeiramente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, ampliado para os Anos Finais do Ensino Fundamental no segundo semestre de 2011, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) tem no PIP uma medida estratégica para a promoção da melhoria da qualidade do Sistema de Educação no Estado:

A melhoria da eficiência em Educação refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa). (SOUZA, 2003, p. 177)

O PIP faz do monitoramento e do apoio *in loco*, realizado por profissionais (Analistas) lotados no órgão central da SEE/MG e nas Superintendências Regionais de Ensino, às ações dos diretores das escolas estaduais, dos especialistas da educação básica e professores, sua ferramenta principal para possíveis correções no processo ensino-aprendizagem e alcance da eficiência do sistema, sob a premissa de que o Programa atua sobre o processo e não somente sobre resultados finalísticos. Além do atendimento às escolas, faz parte do Programa promover formação continuada desses profissionais, com vistas ao exercício pedagógico eficiente. A partir de 2013, essa formação passou a envolver também as redes municipais do Estado, num trabalho conjunto de alinhamento de proposições e ações⁵:

⁵ A partir de 2013, a SEEMG, após inúmeros esforços, conseguiu 100% de adesão das redes municipais de ensino ao PIP.

Inicialmente planejado para atender os alunos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), o PIP Alfabetização no Tempo Certo teve comprovada sua eficácia a partir dos resultados do PROALFA e do IDEB, sendo ampliado, em 2011, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e em 2013, para todas as Redes Municipais de ensino do Estado de Minas Gerais, por adesão de 100% dos municípios. (SEE/MG, 2013)

A análise do processo de ampliação do PIP para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Superintendência Regional de Ensino de Ubá a partir da atuação da Equipe de Analistas do PIP/CBC, bem como suas implicações para o exercício da prática docente e para o desempenho dos alunos constituiu-se o foco do caso de gestão pesquisado. Considera-se que o PIP integra o conjunto das políticas públicas educacionais em Minas Gerais formuladas a partir das exigências do programa “Choque de Gestão”⁶, Plano de Reforma do Estado articulado pelo Governo de Minas Gerais a partir de 2003 que alinhou todas as Secretarias na busca por melhores resultados. A Reforma do Estado se materializou no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) que, em suma, buscava “tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver”⁷, através da melhoria dos indicadores sociais e de investimento em infraestrutura. Em Educação, o PMDI estabeleceu diversas metas, dentre as quais sobressaem o aumento da escolaridade média da população de 6,9 anos (2011) para 12 anos (2030); o aumento do percentual de alunos matriculados no nível Recomendável de leitura; qualificação dos professores e capacitação gerencial dos diretores das escolas estaduais.

Contudo, os esforços empreendidos são questionados por Barbosa (2013) ao apontar que “a modernização da gestão pública não tem conseguido eficácia para minimizar os grandes problemas sociais existentes”. Isso requer aprofundamentos, contudo não se configuram como proposições para essa pesquisa.

⁶ O plano de Reforma do Estado denominado “Choque de Gestão”, foi constituído por ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional. Tem o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, mediante reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado.

⁷ Conferir <http://www.almg.gov.br/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/em_vigor.html> Acesso em 23/03/2014.

1.1. As Políticas de Avaliação Educacional no Brasil e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE

No Brasil, desde a década de 1990, notam-se esforços dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para assegurar o acesso de todos à escola pública, direito público subjetivo garantido pela Constituição Democrática de 1988. Nesse contexto de universalização do acesso à Educação Básica e redemocratização do sistema de ensino, surge o desafio da eficácia dos sistemas educacionais, o que obriga a formulação de políticas de avaliação baseadas em exames, tomadas pelos governos como um mecanismo de controle para garantir a qualidade da educação pública.

A adoção de diversas medidas na área educacional, como a implantação de Sistemas de Avaliações do Rendimento Escolar e a descentralização administrativa, financeira e pedagógica se apoiaram na premissa de que a eficiência do sistema educacional é condicionante para que um país adquira *status* no cenário econômico internacional, conforme aponta Nigel Brooke (2012), professor doutor em Estudos do Desenvolvimento e Coordenador Executivo da pesquisa Geres da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa percepção alterou sobremaneira a forma de ver a Educação não mais como gasto, mas como investimento:

A noção relativamente simples de que o ritmo do crescimento econômico e social dos países se deve, em grande medida, ao nível de escolarização de sua população e, portanto, que os gastos com educação não são de consumo, mas de investimento, se espalhou por todo mundo e deu início a uma nova era de otimismo e de expansão dos sistemas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento. (BROOKE, 2012, p. 55)

Além de aferir os resultados das escolas nos vários segmentos de ensino e traçar estratégias para sua melhoria, os sistemas educacionais se apropriaram das avaliações em larga escala como instrumento para indução à responsabilização, vista pelos governos democráticos como uma forma de se prestar contas à sociedade não somente dos resultados alcançados ao longo de um período, mas também de como a gestão pública está sendo realizada e de como os gestores, nas mais diversas instâncias, estão gerenciando os recursos:

Se tradicionalmente o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, hoje observamos propostas e práticas que, para além da avaliação do aluno, voltam-se para a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional. Além da diversidade de focos para os quais a avaliação está direcionada, registra-se, também, que tais propostas e práticas abrangem os diversos níveis de ensino – da educação básica ao ensino superior, com especificidades para a graduação e a pós-graduação. (SOUZA, 2003, p. 178)

Em Souza (2003), temos um alargamento da abrangência de propósitos para as avaliações sistêmicas. Todavia, as avaliações externas⁸, em larga escala, internacionais, nacionais e estaduais, embora guardem suas respectivas especificidades e objetivos, têm como objetivo comum serem referenciais para políticas públicas educacionais e, no Brasil, vários programas de avaliação educacional foram criados para servir à proposição, elaboração e implementação dessas políticas (FILGUEIRAS, 2012, p. 40).

Em âmbito nacional, o Ensino Médio é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Ensino Superior pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a educação básica pelo o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica⁹. No âmbito estadual, diversos estados já possuem seu sistema próprio de avaliação e especificamente em Minas Gerais, as escolas são avaliadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE, de periodicidade anual. Internacionalmente, podemos destacar o PISA - Programme for International Student Assessment¹⁰.

Ao final de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a participação dos Estados no Sistema Nacional de Avaliação vem regulada no artigo 87:

⁸ Não é foco dessa pesquisa aprofundar os estudos a respeito das avaliações em larga escala. O que se quer é somente realçar a ligação direta entre as mesmas e o PIP, objeto de estudo. Para um melhor conhecimento sobre as políticas de avaliação educacional em larga escala há uma vasta bibliografia que poderá ser consultada quando se fizer necessário maior esclarecimento sobre o assunto.

⁹ As avaliações do Saeb são realizadas a cada dois anos e produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira a partir das proficiências em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em alunos de 5º e 9º do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Mais informações em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 17 de setembro de 2013.

¹⁰ PISA é uma avaliação internacional patrocinada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teve seu primeiro exercício em 2000, quando foram aplicados testes a amostras de jovens de 15 anos matriculados em escolas, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências em alunos de 32 países.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996)

Percebe-se que, apesar de o Governo adotar alternativas de características neoliberais, como a descentralização da gestão escolar e do financiamento, ele mantém a centralização pelo uso de mecanismos sofisticados de controle e responsabilização, como a implantação de sistemas de avaliação do ensino, fortalecendo assim o papel regulador do Estado.

Em 2000, para subsidiar ações e políticas públicas de melhoria na qualidade da Educação em Minas Gerais foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Ampliado em 2003, O SIMAVE se constituiu num dos principais aparatos de regulação das ações da política educacional em Minas Gerais, abrangendo três programas de avaliação integrados que perpassam toda a Educação Básica: o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), que avalia as crianças no 3º ano do ciclo da alfabetização; o PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica), que avalia os alunos no 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) que, a partir de 2005, passou a avaliar professores e alunos do 1º ano do Ensino Médio em todas as disciplinas, a fim de se identificar as necessidades mais urgentes de intervenção pedagógica a serem aplicadas imediatamente após o resultado disponibilizado pela SEE/MG. A SEEMG, em parceria com o “Instituto Avaliar” desenvolve o PAAE através de um sistema *online* (chamado *Banco de Itens*) para geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma para subsidiar o planejamento do ensino e ações de intervenção pedagógica. O PAAE tem a característica de ser uma avaliação interna da escola, avaliando não só os alunos, mas também os professores dos alunos avaliados. Em algumas escolas, os alunos realizam a prova *online* no laboratório de informática daquela instituição.

Em 2012, o PAAE passou também a avaliar alunos e professores do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática e em 2013 avaliou também os conteúdos de Ciências:

Com as avaliações do PROEB, do PAAE e do PROALFA, o SIMAVE possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG realizarem diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos, com o objetivo de estruturar políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, BOLETIM PEDAGÓGICO PROALFA, 2009, p.10)

Conforme dados disponibilizados no site da SEE/MG, no ano de 2006, os alunos do 3º ano do ensino fundamental foram avaliados de forma censitária pela primeira vez no Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA e, através de uma escala de proficiência¹¹, construída conforme os resultados da prova foram definidos os padrões de desempenho, classificados em Baixo, Intermediário e Recomendável, utilizados também nas escalas do PROEB:

A classificação de níveis de desempenho (recomendável, intermediário e baixo) é importante para balizar e referenciar os trabalhos e a prática pedagógica na sala de aula, uma vez que, para os alunos BD é aconselhável dedicar uma atenção especial na tentativa de sanar as dificuldades por eles apresentadas. (FILGUEIRAS, 2012, p. 60)

Em 2005, o MEC cria a Prova Brasil, censitária, que avalia as escolas públicas urbanas. A partir da Prova Brasil foi produzido o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica para os municípios brasileiros, o IDEB¹², que combina, numa única medida, duas informações: o fluxo dos alunos relacionado às taxas de aprovação e o desempenho dos alunos mensurado por avaliações externas realizadas pelo MEC, na forma do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e da Prova Brasil.

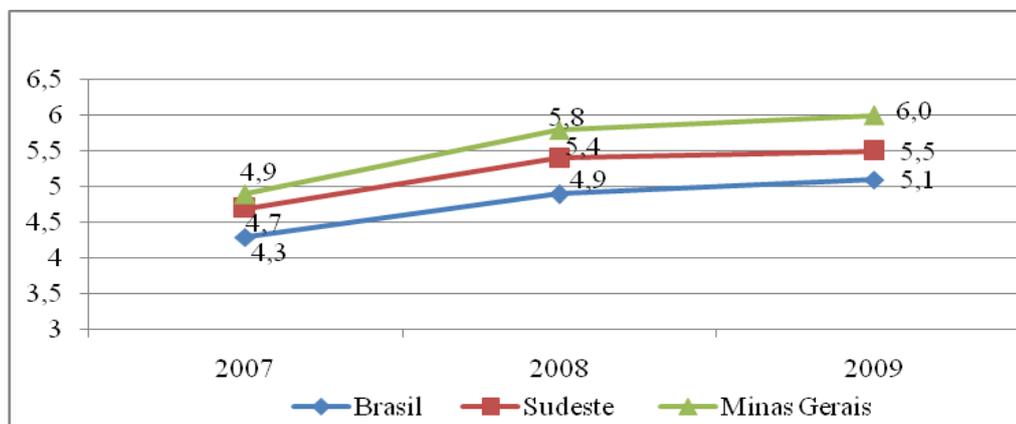
Conforme **Gráfico 1** percebe-se nítida evolução do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais, cabendo o 1º lugar

¹¹ É a representação de um *continuum* ordenado crescente dos desempenhos dos alunos em uma avaliação. Sintetiza em um único número a posição do aluno em relação a seu domínio em uma competência e, também, em relação a seus colegas. Pode ser chamada também de escala de conhecimento ou de habilidades.

¹² O IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez.

dentre os Estados da União, com IDEB 6,0, ultrapassando a meta estabelecida para 2011, de 5,7. A SEE/MG considera essa evolução uma evidência positiva dos investimentos feitos pelo Governo do Estado na Educação Pública.

Gráfico 1- Evolução do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de 2012- MEC/INEP – Rede Estadual – MG.

O Gráfico 1 revela índices crescentes obtidos pelo Estado de Minas Gerais nas últimas três edições da Prova Brasil, mas ressalta-se que ,a partir de 2007, ano da criação do PIP, uma verdadeira empreitada foi realizada pela SEE/MG a favor da melhoria dos índices de alfabetização no Estado, o que pode ter contribuído para o crescimento do IDEB nos anos subsequentes.

Sabendo que as avaliações em larga escala trazem, além de seus objetivos específicos, a característica comum de serem referência para a proposição, elaboração e implementação de políticas públicas em Educação, esta pesquisa, ao tratar da ampliação do PIP para os Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Ubá, enfatiza a devida apropriação dos resultados das avaliações pela equipe escolar, pois a partir deles é que cada escola deve organizar ações em favor da melhoria do desempenho de seus alunos.

Na próxima seção, trataremos da instituição do Programa de Intervenção Pedagógica pela SEE/MG, em 2007, que em sua primeira fase teve como foco a elevação do desempenho dos alunos a partir da apropriação dos resultados das avaliações do PROALFA no ano de 2006.

1.2. O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)

Uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE¹³ - é a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando completam 8 anos de idade, considerando que o Ensino Fundamental de 09 anos tem sua matrícula obrigatória a partir dos 06 anos de idade:

De acordo com os dados do PISA, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de quinze anos é significativamente inferior a de todos os outros países participantes da avaliação. De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos. (MINAS GERAIS, 2003, p 12)

Em decorrência da ineficiência do sistema em produzir resultados satisfatórios na alfabetização na década de 90, o governo de Minas Gerais intensificou ações para ter toda criança lendo e escrevendo aos 8 (oito) anos de idade, até o ano de 2010. Os dados apontados no PISA e SAEB explicam o interesse do Estado de Minas em ampliar o Ensino Fundamental para 09 anos¹⁴, o que foi feito a partir de 2004, quando todas as crianças há completar 06 anos até 30 de abril daquele ano passaram a ter matrícula garantida no 1º Ano do Ensino Fundamental¹⁵. Dessa forma, Minas Gerais se antecipa à Lei Federal nº 11.114/2005 que institui o Ensino Fundamental de 09 anos para todo o país:

¹³ A meta 5 do Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 é relacionada à Qualidade da Educação Básica e prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo até os 08 anos de idade. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 17/11/2013.

¹⁴ Somente com o estabelecimento da Lei Federal nº 11.274/06, a matrícula a partir dos 6 anos de idade passou a ser obrigatória em todo o território nacional alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDBEN).

¹⁵ A Resolução SEEMG 469/2003 estabeleceu a data-limite de 30 de abril para a matrícula da criança pequena no primeiro ano do ensino fundamental..

A implantação do Ensino Fundamental de 09 anos [...] constitui-se em poderosa ferramenta para elevação da qualidade da educação pública, pois significa a universalização da pré-escola no âmbito do ensino fundamental. Com mais tempo para ensinar e mais tempo para aprender, a escola terá condições de planejar seu trabalho e propiciar experiências pedagógicas e culturais a todas as crianças de modo a garantir a aprendizagem significativa. (MINAS GERAIS, 2003, p. 3)

A partir de então, pela redução do corte etário para o ingresso no 1º ano, constata-se um crescimento no número de matrículas das crianças com 06 anos no Ensino Fundamental, conforme **Tabela 1**, colaborando para que o processo de alfabetização das crianças se consolidasse mais cedo.

Tabela 1 - Taxa líquida de matrícula – 2007-2011 – 6 a 14 anos – Ensino Fundamental em Minas Gerais ¹⁶

ANOS	2007	2008	2009	2011
	90,04	91,88	94,11	94,89

Fonte: IBGE/Pnad. Elaboração pela autora/dez. 2013.

Não cabe nesse momento tecer discussões sobre a ocorrência ou não de efeitos perversos gerados pela antecipação da entrada das crianças aos 06 anos no Ensino Fundamental, haja vista não ser este o foco dessa pesquisa, todavia,

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (MEC, 2007, p.6)

Regulada em Minas Gerais pela Resolução SEE 469/2003¹⁷, a ampliação do ensino fundamental de 08 para 09 anos chega também como uma medida de inclusão escolar, respondendo a diversas propostas legisladas no país em anos anteriores, como o

¹⁶ A fonte consultada não apresenta os dados relacionados ao ano de 2010.

¹⁷ Essa resolução foi revogada no ano de 2008, entrando em vigor a Resolução SEE/MG nº 1086, de 16 de abril de 2008, com ênfase na criação de uma política pública de apoio ao processo de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino. Essa resolução também foi revogada pela Res. SEE/MG nº 2197/2012, que entrou em vigor no ano letivo de 2013.

Parecer CEB 20/1998¹⁸, que já se posicionava favoravelmente à possibilidade de acolher matrículas de crianças de 6 anos no ensino fundamental com duração de nove anos, bem como a LDBN 1996, que segundo a Professora Doutora Lúciola Licínio do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,

[...] tratou com flexibilidade a organização do ensino no país. Entre outros exemplos dessa tendência, figurava a definição segundo a qual o ensino fundamental tem duração *mínima* de oito anos (art. 32) e a opção de matricular crianças de 6 anos neste nível de ensino, de acordo com o parágrafo 3º do artigo 87, das Disposições Transitórias. (LICÍNIO & VIEIRA, 2006, p. 786)

Em 2005, a primeira edição do PROALFA, amostral, avaliou 10.685 crianças do 2º ano¹⁹, sujeitos que iniciaram o Ensino Fundamental em 2004. No ano de 2006, avaliadas de forma censitária pelo PROALFA, foi constatado que apenas 49% dessas crianças de todo o Estado, agora matriculadas no 3º ano do Ciclo da Alfabetização, encontrava-se no nível recomendável de leitura e escrita, ou seja, lendo e escrevendo com proficiência. Esses dados levaram a SEE/MG a instituir o Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo, PIP/ATC, em 2007, com o propósito de reverter os baixos índices de desempenho em alfabetização, diagnosticados no ano anterior através do PROALFA. A consultoria em gestão McKinsey & Company²⁰ foi contratada para dar suporte à equipe pedagógica da Diretoria de Ensino Fundamental da SEE/MG na análise dos resultados, especialmente do Norte do Estado de Minas Gerais:

Em 2007 foi organizada uma pequena equipe na SEE, composta de 8 (oito) Analistas Educacionais, para apoiar a intervenção pedagógica nas SRE do Grande Norte do Estado que apresentavam os mais baixos índices de desempenho no PROALFA. Esta Equipe, embrião da nova estrutura organizacional do Programa, foi muito bem aceita pelas regionais, e esta estrutura inicial foi expandida para todo o Estado e criada a “nova” Equipe Central. (RELATÓRIO SÍNTESE DO PIP, 2011)

¹⁸ O Parecer CEB 20/1998, tem por assunto Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 09 anos. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 07/11/13.

¹⁹ Dados obtidos no Boletim Pedagógico do PROALFA de 2007.

²⁰ McKinsey & Company é uma empresa de consultoria empresarial americana.

Através da Resolução SEE/MG nº 916, de 02 julho de 2007, é criado o *Dia D*, denominação genérica dada há dois dias instituídos pela SEE/MG como: o dia “*Toda Escola Pode Fazer Diferença*” e o dia “*Todos Devem Participar*”, com propósitos definidos:

Art. 1º Fica estabelecido o dia 4 de julho do corrente ano como o dia “TODA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA”, quando a Equipe Técnica Pedagógica das superintendências regionais de ensino, o Serviço Pedagógico e Professores das escolas da rede estadual de ensino deverão: I- analisar e discutir os dados obtidos pela escola na avaliação do PROEB e do PROALFA e a urgência de elevação dos resultados dos alunos; II- conhecer o desempenho dos alunos do 4º e do 8º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio no PROALFA, nos aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; III- identificar, nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, pontos críticos que necessitam de maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem; IV- elaborar Plano de Intervenção Pedagógica para superação das limitações diagnosticadas nas avaliações-PROEB e PROALFA. (RESOLUÇÃO SEE/MG nº 916/2007)

Tomando o documento Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica (2007)²¹, disponibilizada pela SEE/MG como balizador para todas as escolas da rede, o diretor de cada escola estadual de Minas Gerais foi orientado a planejar, juntamente com os demais servidores da escola, ações de intervenção pedagógica com foco na melhoria do desempenho de seus alunos, tendo como referência o indicador de proficiência nas avaliações externas de rendimento nacionais e estaduais e os resultados das avaliações internas promovidas pela própria escola.

De forma colaborativa, a equipe de cada escola da rede pública estadual elaborou um documento intitulado Plano de Intervenção Pedagógica, priorizando o planejamento de ações docentes com objetivo de ter toda criança lendo e escrevendo até os oito (8) anos de idade. Esse plano elaborado pela equipe escolar no dia “*Toda Escola Pode Fazer Diferença*” foi apresentado no dia 07 de julho de 2007 à comunidade atendida pela escola. Denominado pela SEE/MG como dia de “*Toda escola participando*”, foi à vez dos responsáveis pelos alunos comparecerem à escola para analisarem os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas e internas, bem como analisar a versão do Plano de Intervenção Pedagógica que, colocada sob apreciação, seria passível de acréscimos e/ou supressões. Em suma, o Plano de

²¹ O Guia elaborado pela SEEMG trazia apontamentos, orientações e sugestões de agenda para gestores escolares organizarem o dia “D” e o dia “Toda comunidade participando”.

Intervenção Pedagógica constituiu-se num plano estratégico elaborado pela escola para desencadear melhores resultados escolares:

Art. 2º Fica estabelecido o dia 7 de julho do corrente ano como o dia em que “**TODOS DEVEM PARTICIPAR**”, quando a Equipe Pedagógica das escolas e superintendências regionais de ensino, em ação conjunta com toda a comunidade escolar, especialmente com os pais e responsáveis, discutirão o Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pela escola. (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 916, DE 02 JULHO DE 2007)

O Plano de Intervenção Pedagógica ou “PIP da escola”, como é comumente denominado, é elaborado numa perspectiva democrática participativa buscando garantir ao aluno o sucesso em seu percurso. Para isso, diretor, especialista em educação básica, professores, os responsáveis pelos alunos e demais funcionários devem se apropriar dos resultados internos e os das avaliações externas (PROALFA, PROEB, PAAE, PROVA BRASIL) para definirem ações que assegurem aos alunos mais oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, na elaboração do PIP da escola, toda a equipe escolar, a cada ano, é convidada a repensar sua prática e redefinir os caminhos em vista da promoção da aprendizagem de todos os alunos, de modo que “nenhum aluno fique para trás”²². De posse dos resultados escolares alcançados e do PIP da escola, a equipe gestora deve, por sua vez, conduzir também o processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a fim de que expresse de forma legítima a identidade daquela instituição de ensino.

Em 2008, por um processo de recrutamento e seleção que obedeceram a critérios estabelecidos pela própria SEE/MG, através da SIF - Superintendência de Desenvolvimento de Educação Infantil e Fundamental - a equipe de Analistas Educacionais do Órgão Central, ou simplesmente “Equipe Central”, foi aumentada no seu quantitativo para 46 Analistas. Estes Analistas, em duplas, iniciaram visitas às Superintendências Regionais de Ensino de todo o Estado, orientando os Analistas Educacionais e Inspectores Escolares dessas regionais sobre a sistemática de implementação do Programa.

Os Analistas Educacionais (ANE) lotados nas SREs, por sua vez, passaram a formar a “Equipe Regional do PIP/ATC – Alfabetização em Tempo Certo – dando

²² No início dos anos 2001, George W. Bush, ao apresentar seus planos para melhorar a educação americana, centrado em estratégias que incrementavam os testes e o accountability, envia ao Congresso a lei chamada No Child Left Behind (NCLB) [Nenhuma Criança Deixada para Trás].

início ao atendimento pedagógico nas escolas com objetivos de apoiar, orientar e fornecer subsídios que levassem os alunos posicionados no nível de padrão de desempenho baixo (BD), a patamares mais elevados de desempenho escolar. O foco principal para esse primeiro momento passou a ser a melhoria em leitura e escrita dos alunos matriculados no Ciclo da Alfabetização – 1º 2º e 3º ano do ensino fundamental.²³

Nos anos subsequentes, após cada edição do PROALFA, as escolas com maior número de alunos abaixo do nível recomendável de alfabetização passaram a integrar o grupo das escolas estratégicas²⁴, com prioridade de atendimento pelas Equipes de Analistas do Órgão Central e Regional.

O boletim pedagógico do PROALFA, disponibilizado anualmente pela SEE/MG para cada unidade escolar, passou a identificar nominalmente os alunos quanto ao padrão de desempenho alcançado na avaliação, favorecendo o trabalho de intervenção de forma individual, pois a equipe da escola passou a reconhecer quais as capacidades consolidadas e as não consolidadas por cada aluno, possibilitando traçar estratégias pontuais de intervenção, como reagrupamentos temporários, atendimentos individualizados extraclasse; aulas de reforço no contra turno; encaminhamento de alunos para freqüentar sala de recursos multifuncionais²⁵.

Pretendendo a capacitação dos profissionais envolvidos no PIP/ATC, um novo acervo foi disponibilizado pela SEE/MG para subsidiar o trabalho: Guia do professor alfabetizador; Guia do Especialista de Educação Básica e o Guia do Diretor Escolar. Para auxiliar na sistematização da alfabetização e levar ao desenvolvimento da consciência fonológica, todos os alunos do 1º ano (06 anos) receberam o livro didático

²³ A partir de 2004, a estrutura do ensino fundamental em Minas Gerais passou a compreender cinco anos iniciais (do 1º ao 5º anos) e quatro anos finais (do 6º ao 9º anos), sendo que os anos iniciais, estão organizados em um “ciclo da alfabetização”, com duração de três anos (do 1º ao 3º anos) e um “ciclo complementar”, com duração de dois anos (do 4º e 5º anos). De acordo com a Resolução SEE/MG nº 2197/2012, os anos finais foram subdivididos em dois ciclos: 6º e 7º anos – ciclo intermediário e 8º e 9º ano – ciclo da consolidação.

²⁴ Escola Estratégica é a denominação dada à escola com resultados médios ou baixos nas avaliações do SIMAVE. Para ser considerada escola estratégica, somam-se o número de alunos concentrados no desempenho baixo e no desempenho intermediário: se der 10 alunos ou mais nessa soma no 3º ano, será estratégica para os anos iniciais e se o total for 45 ou mais no 9º ano do ensino fundamental, a escola entra na relação das escolas estratégicas – anos finais. As escolas estratégicas devem receber atenção especial dos analistas do PIP e a SEEMG orienta que sejam visitadas semanalmente.

²⁵ São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.

Cantalelê²⁶. Além desse material de apoio, realizou-se análise e registro das boas práticas das escolas que obtiveram excelentes resultados na avaliação do PROALFA em 2008 e essas atividades exitosas foram transcritas para 08 Cadernos de Boas Práticas, editados especialmente para os profissionais envolvidos diretamente no processo de alfabetização: os Professores Alfabetizadores, Professores para Ensino do Uso da Biblioteca, Diretores das Escolas, Especialistas, Diretores das Diretorias Educacionais das Regionais de Ensino, Analistas Educacionais, Inspetores das Regionais e Analistas Educacionais da Equipe Central.

O **Quadro 1** apresenta o objetivo de cada um dos materiais-suportes elaborados com foco na atuação dos diversos atores educacionais envolvidos no Programa.

Quadro 1 - Exemplos de Material Didático-Pedagógico

MATERIAL	FOCO PRINCIPAL	OBJETIVO
Boletim PROALFA	Sala de Aula	Apresentar os resultados do PROALFA, por escola, por turma, por aluno, explicando as capacidades consolidadas e não consolidadas na alfabetização, e a orientação para as intervenções pedagógicas necessárias.
12 Guias do Professor Alfabetizador Livro Cantalelê	Sala de Aula	Melhorar a capacitação do professor nas várias dimensões do processo de ensino. Contém sugestões de atividades em sala de aula para que os alunos adquiram as competências relativas ao seu ano de escolaridade.
Guias do Especialista em Educação Básica e do Diretor Escolar	Escola	Dar suporte à escola nas atividades pedagógicas e garantir que o especialista saiba quais as atividades são esperadas dele e qual é seu papel na escola. Capacitar o diretor em gestão e planejamento, como líder pedagógico da escola.
8 Cadernos de Boas Práticas	Todos os Agentes Educacionais envolvidos	Oferecer aos agentes um levantamento das boas práticas em uso em escola com excelente desempenho, contendo exemplos de como a prática foi implementada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Microdados retirados da Cartilha do PIP Municipal - 2013.

Pelo exposto no **Quadro 1**, percebe-se que a Gestão Pedagógica com foco na sala de aula e no aluno está presente em todos os materiais disponibilizados pela SEE/MG. De posse desse acervo, a Equipe Central e Regional do PIP/ATC foram a

²⁶ O livro Cantalelê, de Sônia Maldini, foi amplamente trabalhado nas escolas públicas com os alunos do 1º ano e trazia ainda um cd como suporte para crianças e professores aprenderem as inúmeras canções contidas no livro, como eixo norteador do trabalho inicial com a alfabetização, com enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica, conciliando a linguagem poética e a musical e propondo uma reflexão sobre os aspectos da linguagem escrita e da linguagem oral.

campo para capacitar os professores e especialistas em educação básica, especialmente para o trabalho com os Guias de Alfabetização.

No ano de 2009, a Equipe Regional/ATC passou a orientar e monitorar as ações de intervenção também no ciclo Complementar da Alfabetização, 4º e 5º anos do ensino fundamental:

Art. 65 A Escola deve, ao longo de cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrerem e garantir a progressão continuada dos alunos. (RESOLUÇÃO SEE/MG 2197/12²⁷)

A extensão do trabalho da Equipe Regional significou incluir a orientação e acompanhamento de mais 18.500 professores nas 2.458 escolas do Programa, conforme o Relatório Síntese do PIP (2011) e, conforme o documento Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo Municipal²⁸, entre os anos de 2006 e 2011, Minas Gerais registrou no PROALFA um avanço considerável nos índices educacionais:

Os primeiros resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), em 2006, revelaram que 48,6% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da rede estadual de ensino encontravam-se no nível recomendável de alfabetização e letramento na idade certa. Em 2011, os resultados aferidos pelo PROALFA revelaram uma transformação profunda dessa realidade: 88,9% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização atingiram o nível recomendável de leitura. (MINAS GERAIS, 2013).

Mesmo tendo sofrido no ano de 2012 uma involução para 87,3%, a SEE/MG considera que o PIP assumiu, a partir desse ano, a denominação de Processo, ou seja, as estratégias de intervenção²⁹ haviam se incorporado à prática pedagógica diária dos professores como algo contínuo, estável, permanente e não como ações planejadas apenas para um tempo determinado.

²⁷ A Resolução SEE MG 2197/12 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências e revogou a Resolução SEE/MG nº 1086, de 16 de abril de 2008.

²⁸ Esse documento foi elaborado especialmente para orientar as secretarias municipais a implantarem o PIP em sua rede de ensino, a partir de 2013.

²⁹ Conferir página 35.

Conforme slides apresentados pela Professora Maria das Graças Pedrosa Bittencourt, em 2012, na reunião do CONSED, quando ainda ocupava o cargo de Superintendente de Desenvolvimento de Educação Infantil e Fundamental (SIF), alguns fatores foram fundamentais para os avanços obtidos:

1. A construção de uma visão comum para todo o Estado;
2. O estabelecimento de um indicador mensurável e comparável ao longo do tempo (Avaliação externa);
3. O comprometimento da SEE, SRE e Escolas através da Pactuação de Metas;
4. A aproximação e o apoio às escolas pelas Equipes Centrais e Regionais;
5. Estrutura de Gestão, orientação, acompanhamento e formação continuada para que a transformação chegue a cada sala de aula.

Priorizando a Gestão Pedagógica de sala de aula e a capacitação dos professores, o PIP/ATC, certamente, trouxe uma contribuição relevante para a melhoria dos índices da alfabetização no Estado de Minas Gerais, contudo, atribuir somente a esse Programa a responsabilidade de tamanho avanço pode representar a isenção da contribuição de outras políticas implementadas pela SEE/MG, como o Projeto Escola em Tempo Integral³⁰, o PROGESTÃO³¹, o investimento na melhoria da infra-estrutura dos prédios escolares; a legislação que vem incentivando e subsidiando a gestão participativa e democrática das escolas; a reformulação dos livros didáticos de alfabetização pelo MEC através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que passaram a contemplar tanto a perspectiva do letramento quanto a da aquisição do sistema da escrita e outros.

De acordo com a atual Secretária de Estado de Educação, Professora Ana Lúcia Gazolla, os bons resultados são em decorrência de três pilares:

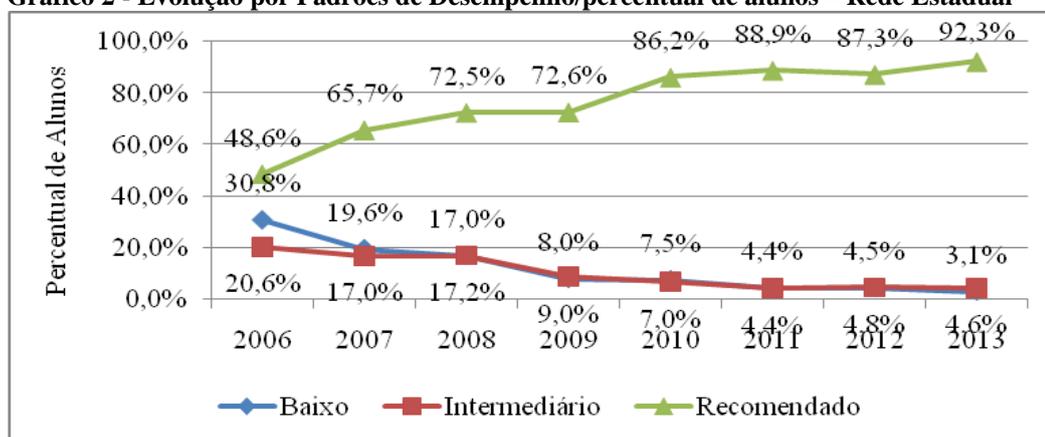
³⁰ Modelo de organização escolar com ampliação da jornada educativa, proporcionando aos alunos experiências pedagógicas, culturais e esportivas, sob a forma de iniciativas próprias das escolas, parcerias diversas e sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação.

³¹ Formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância.

O primeiro deles é a avaliação externa. A Universidade Federal de Juiz de Fora elabora as provas, aplica e, de forma autônoma, tabula os resultados e nos traz. O segundo pilar é a intervenção pedagógica que é muito integrado ao primeiro. A gente não avalia por avaliar. Nós avaliamos para ter informações que possam orientar as ações pedagógicas, Nós temos um grupo de mais de 2,2 mil pessoas responsáveis pela intervenção pedagógica, um grupo no órgão central e outro em cada Superintendência Regional de Ensino. Essas pessoas visitam as escolas, propõem tarefas em que são debatidas as necessidades de intervenção, em parceria com os professores. Para eles (educadores), inclusive estão focadas as ações do terceiro pilar que é a capacitação³².

O **Gráfico 2** demonstra, numa linha de tempo, os resultados obtidos pelos alunos da Rede Estadual do 3º ano do ciclo de alfabetização no PROALFA desde 2006.

Gráfico 2 - Evolução por Padrões de Desempenho/percentual de alunos – Rede Estadual



Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do site da SEE/MG.

Pode-se constatar ao longo das 8 (oito) edições do PROALFA, um aumento significativo do percentual de alunos no nível de padrão de desempenho recomendável: de 48,6% em 2006 para 92,3% em 2013:

O que em outras palavras quer dizer que 92,3% (mais de 70 mil alunos, em números absolutos) lêem, escrevem, interpretam e fazem síntese de textos dentro do nível considerado recomendável. Comparativamente, significa um aumento de cinco pontos percentuais em relação ao exame anterior, apurado em 2012, quando 87,3% dos alunos estavam no nível recomendável³³.

³² Pronunciamento da secretaria de estado da educação, professora Ana Lúcia Gazolla. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5911-educacao-de-minas-alcanca-marca-historica>. Acesso em 08/03/2014.

³³ Dados Disponíveis em <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5911-educacao-de-minas-alcanca-marca-historica>. Acesso em 08/03/2014.

Consequentemente constata-se uma redução real do percentual de alunos no nível de padrão de desempenho baixo: de 30,8% em 2006 para 3,1% em 2013.

Não desconsiderando que alguns outros eventos podem ter coincidido com o Programa, colaborando para mudanças entre o antes e o depois (WEISS, 1998), a evolução dos índices de proficiência na alfabetização foram indicativos para que a SEE/MG iniciasse o processo de ampliação do PIP, em agosto de 2011, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sabendo que os alunos, até então assistidos pelo PIP/ATC, haviam avançado para os anos subsequentes do Ensino Fundamental.

1.3. Os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs

A CF de 1988 traz em seu art. 210 ser dever do Estado para com a educação fixar “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Mas somente a partir de 1995, o MEC apresenta as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Sem a pretensão de ser um “[...] modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 10), os PCNs não podem ser tomados como uma “camisa de força” ao apontarem a Base Nacional Comum, mas como um documento norteador para que os Estados-Membros organizem seus currículos mínimos considerando suas singularidades. Certamente, a necessidade da Base Nacional Comum possibilita ao MEC levar adiante seu propósito de realizar periodicamente avaliações de rendimento escolar em todo o território nacional, bem como facilitar a elaboração dos livros didáticos enviados às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em Minas Gerais, a Resolução SEE/MG nº 666/2005, estabeleceu os conteúdos básicos comuns (CBCs) como obrigatórios para todas as escolas estaduais de Minas Gerais. Como proposta curricular, os CBCs apresentam os conteúdos e as habilidades que devem ser ensinados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de serem ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender [...] A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. (MINAS GERAIS, 2005)

Apesar da obrigatoriedade de sua implementação em todas as escolas estaduais de Minas Gerais, os CBCs constituem apenas 1/3 da carga horária da escola, que é de 800 horas/aula. Cabe a cada escola definir conteúdos para os 2/3 restantes, sempre tomando o projeto pedagógico como referência, o que possibilita a flexibilidade e a autonomia de cada unidade escolar para acrescentar outros conteúdos considerados relevantes pelos docentes, refletindo assim a identidade de cada escola prescrita em seu projeto político pedagógico.

No presente estudo, não se pretende aprofundar as discussões sobre currículo, o que demandaria traçar outras linhas de investigação, considerando que currículo não se reduz a uma seleção de conteúdos historicamente construídos a serem ensinados em cada uma das disciplinas. Nossa discussão se restringe em apresentar os CBCs como Matriz Curricular de Ensino obrigatória em todo Estado de Minas Gerais, regulada pela Resolução SEE/MG nº 666/2005, o que vai incidir fortemente no trabalho docente na Etapa II do Ensino Fundamental, alvo dessa pesquisa.

Esta nova Matriz Curricular de Ensino (CBC) elaborada para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio vem organizada em Eixos Temáticos; Temas; Subtemas; Tópicos Básicos do Conteúdo e Habilidades Básicas e ainda traz uma parte correspondente a conteúdos complementares, que podem ser trabalhados a critério de cada escola. As Matrizes Curriculares de Ensino de todas as disciplinas, além de outras orientações pedagógicas, estão disponibilizadas no *site* do Centro de Referência Virtual do Professor/CRV³⁴:

³⁴ A SEE/MG disponibiliza para os educadores o Centro de Referência Virtual do professor, que oferece vários espaços para sua formação continuada. Disponível em <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>

Na área de apoio à atividade docente desse *site*, encontram-se também as Orientações Pedagógicas – OP, os roteiros de atividades, os recursos didáticos e um banco de itens de avaliação dos tópicos do CBC, para orientar o professor na elaboração de suas atividades e de seus instrumentos de avaliação. O professor poderá acessar o *site* e consultar os itens associados aos tópicos do CBC, para definir o nível de dificuldades da avaliação que deseja aplicar aos alunos. (MINAS GERAIS,2008)

Na definição dos CBCs para a rede pública estadual de Minas Gerais, foi feito um trabalho que envolveu consultores contratados pela Secretaria e a organização de encontros com docentes de todas as regiões do estado para discussão e ajustes das propostas, conforme demonstra a linha do tempo no **Quadro 2**.

Quadro 2- Linha do Tempo da Definição dos Conteúdos Básicos Comuns/ CBCs para Minas Gerais

ANO	FATO RELACIONADO
2003	Uma equipe de consultores elabora versões preliminares dos CBC.
2004	130000 professores em 220 Escolas Referência ³⁵ no estado discutem as versões preliminares.
2005	Reformulação das versões dos CBC e pesquisa de opinião pela internet - Resolução SEE/MG 666/2005 – Estabelece os CBCs como conteúdos obrigatórios para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.
2006	Revisão dos CBCs do Ensino Médio e ordenação dos conteúdos em função da Resolução SEE nº 753/2006.
2010	Enquete junto aos professores e ajustes nos CBCs do ensino fundamental, com divisão das habilidades por ano.
2013	Revisão dos CBCs pelos professores analistas da equipe central da SEEMG e pelos professores analistas das SREs, atendendo às sugestões dos demais professores de todo o Estado.
2014	Inserção no CRV dos CBCs revisados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do CRV.

Garantir a implementação efetiva dos CBCs por todos os professores das escolas da rede pública de Minas Gerais constitui-se num dos pilares fundamentais do trabalho dos Analistas contratados para o PIP/CBC, pois a partir do currículo formal é feito o recorte das habilidades que servem à elaboração dos itens que compõem as avaliações de rendimento patrocinadas pela SEE/MG:

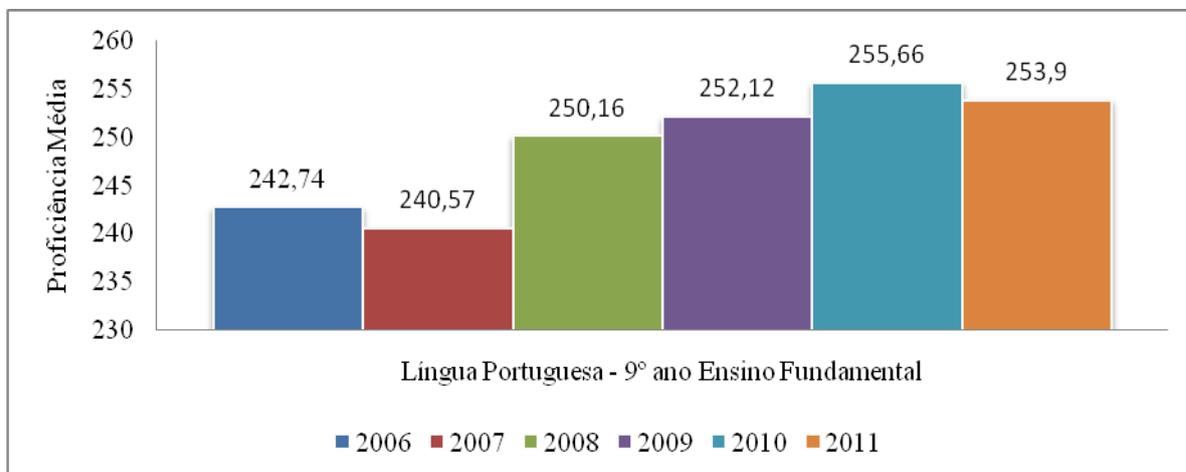
³⁵ Escolas Referência- Projeto da Secretaria de Estado da Educação criado em 2004 que teve por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio. Envolve 223 escolas, distribuídas em 106 municípios.

[...] após a implantação dos sistemas de avaliação, chega-se à conclusão de que pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um currículo básico comum, que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação. (BROOKE, 2011, p. 34)

Em Brooke (2011, p.35), percebem-se possíveis indícios do desconhecimento do CBC por parte dos professores quando o autor transcreve o depoimento de uma especialista em educação básica: “Eu diria que mesmo com o CBC ainda tem um bom espaço para avançar, principalmente porque o professor não sabe o CBC. Esse é o problema, ele não sabe.” Portanto, tornar o CBC uma matriz de ensino conhecida e utilizada pelos professores em sala de aula passou a ser um objetivo a ser alcançado por meio da atuação nas escolas dos Analistas do PIP/CBC ou do PIP II, como também ficou conhecida.

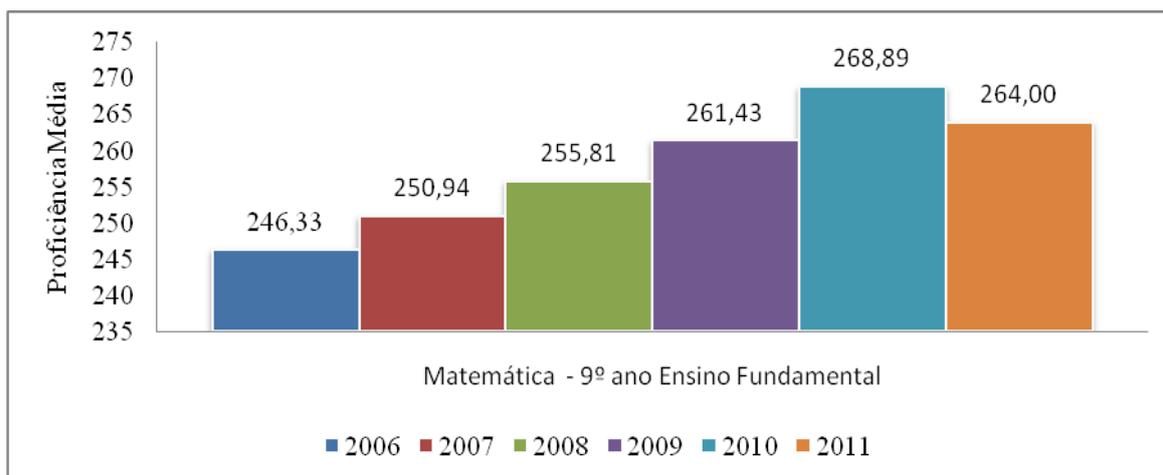
O **Gráfico 3** aponta um comparativo dos resultados obtidos nas edições do PROEB/9º ano de 2006 a 2011 no Estado de Minas Gerais.

Gráfico 3 – Evolução do Desempenho em Língua Portuguesa - 9º ano/PROEB – 2006 a 2011



Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do site da SEE/MG.

Em 2006, a proficiência média atingiu 242,7 pontos e em 2011, com o resultado de 253,9 pontos, constata-se uma evolução de 11,2 pontos. Na análise do PROEB/9º ano em Matemática de 2006 a 2011, também é possível verificar progressos, conforme aponta o **Gráfico 4**.

Gráfico 4 – Evolução do Desempenho em Matemática - 9º ano/PROEB – 2006 a 2011

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do site da SEE/MG.

Pelo **Gráfico 4**, constata-se que a proficiência média evoluiu de 246,3 pontos (2006) para 264 pontos (2011), um crescimento de 17,6%.

A análise dos resultados da série histórica do PROEB para o 9º ano no Estado evidencia significativa melhoria dos índices de 2006 a 2010, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, disciplina em que se observa um maior crescimento. Em contrapartida, nota-se uma redução nos índices de proficiência média das duas disciplinas no ano de 2010 para 2011 no Estado.

O IDEB para o Estado nos Anos Finais do Ensino Fundamental também apresentou evolução, passando de 4,1 (2009) para 4,4 (2011), mas pelos dados de fluxo em cada 100 alunos (2011), 17 não foram aprovados. Também foi constatado que das 2.274 escolas que ofertam a Etapa II do Ensino Fundamental, mais de 1000 escolas (43,9) não atingiram a meta e/ou tiveram queda no IDEB e/ou ficaram abaixo do valor de referência, conforme dados encontrados no Portal do INEP³⁶.

Os dados analisados podem ser tomados como provocativos para que a SEE/MG iniciasse o processo de organização da Equipe Regional do PIP/CBC, o que será apresentado na próxima seção.

1.4. O Programa de Intervenção Pedagógica e sua Extensão para os Anos

³⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em 15/06/2014.

Finais do Ensino Fundamental na Superintendência Regional de Ensino de Ubá

Para que o PIP se tornasse um Programa que abrangesse todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, a SEE/MG iniciou, em 2011, o processo de ampliação da Equipe Central e a organização de novas 47 Equipes Regionais denominadas Equipes do Programa de Intervenção Pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC), aumentando dessa forma o quantitativo de profissionais nas 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. Ao todo, somaram 480 os profissionais contratados para realizarem visitas periódicas às instituições de ensino e monitorarem o trabalho desenvolvido na área pedagógica, identificando as dificuldades dos alunos e acompanhando os professores no processo de elaboração e execução de ações a favor da melhoria da eficiência do ensino nessa etapa de escolaridade. Com a ampliação do PIP, mais 880 mil estudantes passaram a ser assistidos pelo Programa³⁷.

Para compor cada Equipe do PIP/CBC nas 47 SREs, a Equipe Gestora da SEEMG optou por contratar professores especialistas de disciplinas e não pedagogos, a fim de “encurtar distâncias” e facilitar o diálogo com os professores sobre as especificidades do CBC de cada disciplina, que se sabe, não são do domínio do licenciado em Pedagogia. Essa decisão da SEE/MG colocou em discussão a necessidade da presença ou não de pedagogos na equipe, haja vista os professores contratados para o PIP/CBC exercerem nas escolas atividades de um Pedagogo, tais como: orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas de implementação do Programa e demais projetos da SEE/MG na Etapa II do Ensino Fundamental; analisar dados estatístico-educacionais e discutir estratégias de intervenção; analisar documentos pedagógicos, orientar os especialistas em educação básica e professores buscando melhorar o desempenho dos docentes e dos alunos, e tantas outras atividades relacionadas à Gestão Pedagógica das escolas atendidas.

Pelo exposto, podemos tomar a definição de Libâneo (2011) de que pedagogos *stricto sensu* são aqueles formados no curso de Pedagogia e pedagogos *lato sensu*, os professores das diversas áreas do conhecimento. Nesse último, se enquadram os professores que trabalham no PIP/CBC. “Tudo o que vimos dizendo até aqui nos leva a

³⁷ Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo Municipal. Dado disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf> Acesso em 20 de out. 2013.

afirmar que os legítimos profissionais da educação são pedagogos, uns especialistas outros docentes. [...] A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente” (LIBÂNEO, 2011, p.12-14).

Mas não se pode desconsiderar que a presença do pedagogo especialista na equipe traria um acentuado enriquecimento científico da Pedagogia para a formação dos professores contratados, todavia, tentou-se minimizar o efeito negativo de sua ausência na equipe CBC através das reuniões de estudo em comum com a Equipe de Analistas/ATC e Inspectores Escolares que, em sua maioria, são analistas Pedagogos no sentido *stricto sensu*. Acrescenta-se a isso, o fato da pesquisadora (e gerente da equipe), mesmo sendo graduada em Letras, ser também habilitada em Supervisão e Inspeção Escolar e possuir experiência de mais de 06 anos como Especialista Em Educação Básica da rede pública estadual de ensino.

Através do documento Orientações Gerais para Organização das Equipes Regionais do PIP/CBC, de 23/03/2011, a SEEMG estabeleceu para cada Superintendência do Estado um quantitativo de profissionais para integrar essa nova equipe, considerando o número de escolas e municípios jurisdicionados. Na Superintendência Regional de Ensino de Ubá, a Equipe Regional do PIP/CBC foi organizada com 10 professores: dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e um professor para cada uma das disciplinas a seguir: Ciências, Língua Inglesa, Geografia, História, Arte e Educação Física. Sua contratação, em agosto de 2011, se deu após um processo seletivo que comportou três etapas: análise de currículo, entrevista e prova escrita sobre estudo de casos educacionais.

A SEE/MG elaborou as diretrizes que foram enviadas às 47 Superintendências Regionais de Ensino para nortear o processo de seleção dos candidatos. A equipe responsabilizada por conduzir as três etapas previstas para a seleção de candidatos na SRE Ubá foi composta por três elementos: a Diretora Educacional; uma Analista Inspectora Escolar e esta pesquisadora, por ocupar a função de Gerente da Equipe, função esta subordinada hierarquicamente à Diretora Educacional.

Os dez professores selecionados para compor o quadro de analistas do PIP/CBC foram contratados em regime CLT pela Fundação Renato Azeredo, ligada à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – a partir de 1º de agosto de 2011, para um período de 06 meses.

Por cerca de 40 dias, os professores selecionados participaram de reuniões de estudo da legislação educacional nacional e estadual; das diretrizes do Programa de

Intervenção Pedagógica e demais projetos da SEE/MG; das políticas de avaliação em larga escala a nível nacional e estadual; das matrizes curriculares das disciplinas oficializadas pela Resolução 666/2005 em Minas Gerais, os CBCs; além de visitarem algumas escolas da sede para se familiarizarem-se com a dinâmica de um atendimento técnico- pedagógico *in loco*. A SEE/MG forneceu instruções acerca da capacitação em serviço.

[...] que a SRE, através da sua Diretoria Educacional, organize, com o Coordenador da Equipe, atividades de estudos sobre os CBC, a legislação educacional, a estrutura e funcionamento das SRE, os Projetos da SEE, dentre outros temas julgados pertinentes para conhecimento da Equipe. (OFÍCIO CIRCULAR SEE/MG Nº 144/2011)

De forma prioritária, as SREs e escolas com maior número de alunos em baixo desempenho, chamadas de estratégicas, contam com um maior número de visitas dos Analistas, tanto do Órgão Central ao visitarem a regional, quanto dos Analistas Regionais, sempre com foco na Gestão Pedagógica e no monitoramento da execução das ações listadas no documento Plano de Intervenção Pedagógica, um trabalho que se desdobra em várias ações e que são registradas nos relatórios técnico – pedagógico elaborados pelos Analistas.

A organização das escolas em grupos, conforme fossem estratégicas, intermediárias ou consolidadas, foi feita pela SEE/MG considerando o número de alunos abaixo do Padrão Recomendável nas avaliações do PROALFA e PROEB. No **Quadro 3**, verifica-se que os critérios para agrupar as escolas estratégicas se diferem para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 3: Classificação da Escolas Estaduais conforme número de alunos abaixo do Padrão Recomendável

Classificação das Escolas	Critérios		Monitoramento
	Anos Iniciais Etapa I	Anos Finais Etapa II	
Escolas Estratégicas	Com 10 ou mais alunos abaixo do recomendável.	45 alunos abaixo do nível recomendável.	Semanal
Escolas Consolidadas	Com menos de 10 alunos abaixo do recomendável.	Com menos de 10 alunos abaixo do recomendável.	Mensal
Escolas Intermediárias	Escolas muito pequenas com 10 ou mais alunos abaixo do nível recomendável.	Escolas muito pequenas com 10 ou mais alunos abaixo do nível recomendável.	Quinzenal

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados da SIF/SEEMG.

Como esta pesquisa se volta para os Anos Finais do Ensino Fundamental optou-se por restringir a discussão aos critérios que se relacionam a essa etapa que trabalha com os resultados do PROEB 9º ano. Nesse sentido, é significativo citar o desconforto dos Analistas e desta pesquisadora quanto à posição da SEE/MG em estabelecer o quantitativo de 45 alunos abaixo do recomendável nas avaliações do PROEB/9º ano como critério para que uma escola fosse considerada estratégica. Em reunião gerencial, no entendimento de toda a equipe, seria mais coerente usar como base de cálculo o percentual de alunos e não um número absoluto. Dessa forma, o critério definido pela SEE/MG dificilmente possibilita que as escolas com maior número de alunos no 9º ano deixem de ser enquadrarem no grupo das escolas estratégicas.

Após o tempo de formação presencial em serviço, os professores contratados assumindo a função de Analistas Pedagógicos do PIP/CBC, articulados com os servidores de carreira na SRE (Analistas Educacionais do PIP/ATC e os Analistas Educacionais Inspetores Escolares), foram distribuídos em setores que comportam entre 05 a 06 escolas estaduais para a realização do trabalho em campo. Apesar dos Inspetores Escolares possuírem atribuições específicas, escolas também é de sua responsabilidade o acompanhamento da Gestão Pedagógica das escolas.

Conforme normas da SEE/MG, semanalmente, passaram a atender as escolas estratégicas e, quinzenalmente/mensalmente as demais unidades escolares, as chamadas intermediárias e consolidadas. Para uma melhor operacionalização do monitoramento *in loco*, formaram-se duplas ou trios de analistas e cada escola estadual passou a ser

atendida por 01 (um) analista inspetor; 01 (um) analista ATC e 01 (um) analista CBC, conforme orientações da própria Secretaria:

Nesse sentido, reforçamos nossas orientações quanto à proposta de trabalho que vem sendo desenvolvida no PIP, dentre outras: a organização do trabalho da Equipe Regional do PIP com a responsabilização de escolas para cada dupla; a realização de um trabalho articulado, Analistas Educacionais e Inspectores Escolares, somando competências e esforços no atendimento às necessidades pedagógicas das escolas, professores e especialistas; as visitas sistemáticas e semanais às escolas estratégicas, com prioridade para as da sede da SRE que contam com maior número de alunos abaixo do nível recomendável, sem esquecer as demais escolas estaduais da regional. (OFÍCIO CIRCULAR SEE/MG Nº 144/2011)

Cabe sublinhar que cada professor, agora assumindo a função de Analista, foi contratado para o PIP/CBC não somente para orientar a respeito de seu conteúdo disciplinar específico mas, principalmente, para fornecer orientações pedagógicas de toda ordem nas escolas, prioritariamente monitorando a implementação do documento PIP da escola e de outros Projetos da SEE/MG, tais como o PROETI, Aprofundamento de Estudos, EJA³⁸, sempre a partir das diretrizes específicas de cada um dos projetos. Conforme a SEE/MG, os Analistas também deveriam acompanhar ações desenvolvidas no Ensino Médio. Ou seja, todas as orientações dadas aos especialistas e professores do Ensino Fundamental em relação à execução do PIP da escola e à utilização do CBC também se estenderam para o Ensino Médio. As reuniões do Analista-professor, especialista em uma determinada disciplina, com todos os seus colegas professores especialistas da mesma disciplina aconteceram em formato de capacitações por área de conteúdo ao longo do trabalho da Equipe Regional. Esses encontros serviram para orientações específicas a respeito do CBC dentre outras, conforme propostas do Órgão Central da Secretaria.

Em novembro de 2011, a SEE/MG realizou em Belo Horizonte a primeira capacitação dos Analistas-professores contratados para atuarem à frente do PIP/CBC. O “Encontro das Equipes Regionais do PIP II –Implementação dos CBCs”, definiu as diretrizes de trabalho para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental a partir do estudo sobre a estrutura dos Conteúdos Básicos Comuns e a realização de diversas

³⁸ PROETI- Projeto Educação em Tempo Integral; EJA- Educação de Jovens e Adultos; Aprofundamento de Estudos: destinado a alunos do 9º ano e ensino médio para com o intuito de oferecer um reforço (extra-turno) e preparação para o SIMAVE, Enem, Vestibular, entre outros exames de seleção. Mais detalhes no site da SEEMG.

oficinas que abordaram os diferentes conteúdos curriculares com um enfoque prioritário às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas no PROEB 9º ano.

Terminada a vigência do contrato em dezembro de 2011, foi-lhes concedido todos os direitos empregatícios. No ano seguinte, 2012, através do Ofício Circular nº 025/2012, a SEE/MG realizou nova contratação, não mais por meio da Fundação Renato Azeredo, mas por designação via Órgão Central para o período de 13/02/12 a 31/02/12. Poderiam ser contratados os mesmos profissionais que tiveram exercício em 2011, desde que

Tenham demonstrado bom desempenho no desenvolvimento de suas funções; b) sejam de fora do sistema, isto é, não detentores de cargo público efetivo, ou, c) estejam em afastamento preliminar a aposentadoria em apenas um cargo de professor, ou d) sejam aposentados, se em cargo público, em apenas um cargo público de professor; e) comprovem, como em 2011, licenciatura plena na disciplina e experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental; f) tenham disponibilidade para viagens.(MINAS GERAIS, 2012)

Na SRE Ubá, dos 10 analistas que atuaram no Programa no ano de 2011, foram 08 (oito) os que continuaram na equipe do PIP/CBC por atenderem os critérios descritos acima. Com autorização da SEE/MG, as gerências do programa nas 47 SREs do Estado puderam abrir amplo edital para preencherem as vagas em aberto, obedecendo às mesmas diretrizes de quando da contratação inicial dos professores. Dessa forma, dois novos profissionais integraram a equipe de Ubá a partir de fevereiro de 2012.

Apesar das equipes regionais do PIP/CBC terem sido organizadas e iniciado os trabalhos nas 47 SREs do Estado em agosto de 2011, somente em março de 2012 o PIP/CBC foi tornado oficial pelo Governo do Estado em cerimônia solene na sede do Poder Executivo, com presença de representantes de Analistas do PIP/CBC e dos demais servidores da Educação de todo o Estado. No ano de 2012, para as visitas às escolas e o trabalho de capacitação de professores e especialistas em educação Básica, a SEE/MG passou a contar com um número considerável de Analistas no Estado, somando os de carreira, estáveis, e os designados, conforme **Tabela 2**.

Tabela 2 - Número de Analistas das Equipes Central e Regional – 2012

Quantitativo de Analistas do PIP / Ensino Fundamental				
EQUIPES	PIP-I/ATC	PIP-II/CBC	TOTAL	TOTAL GERAL
Equipe Central (SEE)	53	40	93	100
Equipe Gerencial (SEE)	05	02	07	
Equipes Regionais (47 SRE)	1517 *	481	1998	2139
Equipe Gerencial (47 SRE)	94	47	141	
TOTAL	1669	570	2239	2239

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados da SIF/SEE. * Incluindo 722 inspetores Escolares.

Para a implementação das ações do PIP, agora denominado PIP/ EF (Programa de Intervenção Pedagógica Ensino Fundamental), todos os Analistas nas 47 SREs de todo o Estado, trabalharam com foco nos nove pressupostos básicos³⁹:

- O aluno no centro de nossas atenções. Foco no seu desempenho;
- Gestão pedagógica como eixo do trabalho da SEE/SRE/Escolas;
- Garantir o princípio da continuidade da trajetória escolar do aluno;
- Realizar intervenções pedagógicas no tempo certo, priorizando as escolas estratégicas;
- Estreitar distâncias e apoiar as escolas por meio do trabalho conjunto das Equipes Central e Regionais;
- Trabalho integrado Analista Educacional/Inspetor Escolar na gestão pedagógica;
- Formação continuada dos Professores, Diretores e Especialistas em Educação;
- Articulação de ações da SEE com as redes municipais de ensino;
- Cumprimento das metas pactuadas (PROALFA e PROEB): compromisso de todos.

³⁹ Esses pressupostos foram apresentados pela Equipe da SEE na Reunião do CONSED, Florianópolis, 17 a 19 de outubro de 2012. Disponível em <<http://www.consed.org.br/index.php/reunioes-downloads/category/20-iii-reuniao-ordinaria>> Acesso em: 25 out. 2013.

O Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das SRE de Minas Gerais⁴⁰, lançado em agosto de 2010 pela SEE/MG, traduz de uma forma clara e objetiva o papel dos Analistas enquanto colaboradores e parceiros das equipes escolares na concretização do Plano De Intervenção Pedagógica de cada instituição escolar, mas esclarece que

não pretende ser uma “receita pronta e engessada”, mas sim um instrumento para guiar a equipe na orientação e acompanhamento dos trabalhos da escola, com vistas à construção de um sistema educacional ativo, democrático, participativo, voltado para a inclusão educacional e social e, sobretudo, focado na aprendizagem e formação do aluno. (MINAS GERAIS, 2010, p.2)

Esse caderno relaciona diversas boas práticas dos Analistas Educacionais distribuídas em 3 eixos fundamentais: 1. Conhecimentos, competências e habilidades; 2. Planejamento e reflexão coletiva; 3. Liderança e Gestão Pedagógica nas escolas (MINAS GERAIS, 2010). À Equipe Central, caberia promover o aprimoramento contínuo das Equipes Regionais e para isso, todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino no Estado passaram a receber, mensalmente, visitas da dupla de Analistas PIP/CBC do Órgão Central, aos quais foram atribuídas três funções principais:

(i) Capacitar as Equipes Regionais; (ii) Disseminar os conceitos-chave defendidos pela SEE diretamente para as 47 regionais de ensino e escolas e garantir que esses conceitos-chave sejam compreendidos, assimilados e colocados em prática pelas Equipes Regionais e, conseqüentemente, pelas escolas; (iii) Atuar como um constante termômetro da realidade das escolas, captando suas necessidades e dificuldades, e utilizando tais informações na adaptação e no desenvolvimento de novas políticas para a SEE. (RELATÓRIO SÍNTESE DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO, 2011)

Os Analistas que trabalham na Diretoria Educacional da SRE, especificamente os Analistas do PIP/ATC e PIP/CBC, juntamente com os inspetores escolares, são Analistas que trabalham em campo, mas às segundas-feiras, permanecem na sede da SRE para executarem uma série de ações burocráticas, como: redação de relatórios, prestação de contas das viagens realizadas na semana anterior, solicitação de recursos para as próximas viagens através de preenchimento de formulários específicos e,

⁴⁰ A SEEMG editou uma coleção de caderno de boas práticas para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação pública em todo o Estado de Minas Gerais.

principalmente, para participarem das reuniões com a Diretora Educacional e Gerentes do PIP/ATC/CBC.

Devido a situações imprevistas que demandam tempo a mais, nem sempre era possível realizar às segundas-feiras, sob a gerência desta pesquisadora, as reuniões de alinhamento, em separado, com a Equipe Regional do PIP/CBC, que tinha por objetivo ser um momento para socialização de situações encontradas nas escolas na semana anterior e de orientações pedagógicas pertinentes. Certamente, a qualidade do trabalho da equipe ficava prejudicada, pois o diálogo travado nas reuniões elucidava dúvidas, corrigia rumos e produzia conhecimentos, pois cada analista expunha situações vivenciadas nas escolas que requeriam análise para posteriores encaminhamentos.

Todos os relatórios de atendimento às escolas eram encaminhados à Gerente por e-mail e esta fazia, no próprio texto encaminhado, as observações necessárias, reencaminhando-o ao seu relator. O único inconveniente nesse processo é que nem sempre era possível dar esse *feedback* antes do Analista retornar à escola. Sendo assim, quando surgiam situações que necessitavam uma orientação mais pontual, os Analistas procuravam pela Gerente durante a semana, na busca de soluções plausíveis. Pelo número de relatórios a serem lidos e por outras atribuições assumidas em decorrência da função, a Gerente acabava por realizar uma leitura fracionada dos relatórios. O ideal é que a leitura de um relatório fosse realizada de modo a estabelecer uma conexão com o relatório anterior da escola, percebendo as fragilidades, os avanços, o alinhamento ou não das ações realizadas pelo Analista na instituição, de tal modo que fosse possível perceber os aspectos que demandariam maior atenção por parte desse ator nas visitas posteriores.

No último dia ou primeiro dia útil de cada mês, os Analistas PIP/ATC/CBC/INSPETORES⁴¹ se reuniam para definirem os dias do mês em que atenderiam cada escola de seu setor e discutirem a pauta de orientações que seria repassada nas escolas. Esta pesquisadora e Gerente da Equipe e a Diretora Educacional percebiam que, após a elaboração do cronograma mensal por cada dupla ou trio⁴², o diálogo a respeito do contexto de cada escola era de certa forma bem curto, o que levanta a hipótese de que esse diálogo não estivesse acontecendo de forma reflexiva por

⁴¹ Ou PIP/EF.

⁴² As escolas que oferecem somente anos iniciais são atendidas por um analista ATC, juntamente com um inspetor escolar; as escolas que oferecem somente anos finais são atendidas por um analista CBC juntamente com um inspetor escolar.

aqueles profissionais. O fato é que retornavam muito rapidamente à execução de tarefas individuais, de cunho burocrático, fazendo surgir o questionamento se realmente estavam planejando estrategicamente as visitas às escolas, dialogando sobre fatos acontecidos e constatações feitas quando do atendimento *in loco*, se estavam preparando material para socializar com a equipe escolar ou revendo ações realizadas conforme as especificidades de cada instituição. Sem essas ações, o planejamento das visitas às escolas e a proatividade do trabalho dos Analistas estariam comprometidos.

O comparecimento articulado às escolas, em trio ou duplo, para o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas é uma orientação da SEEMG, considerando ser também uma atribuição do inspetor escolar dar suporte à Gestão Pedagógica das escolas que atende. Mas nem sempre esse atendimento era feito dessa forma. Ao inspetor é atribuído também o assessoramento da gestão administrativa e da gestão financeira das escolas. Pelas constantes Ordens de Serviço advindas do Gabinete da SRE para verificações *in loco* tanto na rede pública como na rede privada envolvendo organização de processos de autorização, funcionamento e reconhecimento de cursos; apuração de denúncias; conferência de histórico escolar; validação de atos escolares, entre outros, nem sempre o inspetor conseguia cumprir o cronograma de atendimento às escolas juntamente com o Analista do PIP/CBC. Outra situação que impedia consideravelmente o acompanhamento das escolas em conjunto era a organização dessa dupla ou trio: um inspetor trabalhava, às vezes, com um analista em uma escola e com outro analista em outra escola, significando que enquanto o inspetor estivesse atendendo uma escola com o analista X, o analista Y estaria atendendo outra escola, sozinho. Concluindo, para um acompanhamento em conjunto, a distribuição das escolas entre Inspectores e Analistas do PIP precisa ser revista: para um grupo determinado de escolas, deveria ser determinado apenas um inspetor e um Analista.

Outros entraves também cooperaram para que o cronograma mensal de visitas às escolas não fosse cumprido como planejado, nem pelo inspetor escolar, nem pelo Analista do PIP/CBC, tais como: a precariedade das estradas impedindo o acesso às escolas localizadas em alguns pontos da regional em período de chuva; a suspensão temporária por parte da SEE/MG do pagamento de ajuda de custo⁴³ ao Analista para que atenda as escolas nas cidades vizinhas; escassez de recursos para abastecimento do carro

⁴³ Em certos períodos do ano, a SEE/MG chegou a suspender o pagamento de diárias de viagem para os servidores. Sem o recurso, os analistas não podiam viajar para atender escolas em outros municípios, pois não tinham como fazer o pagamento de tickets de passagens rodoviárias e de sua alimentação.

oficial. Todos esses fatores afetaram consideravelmente a meta do número de visitas às escolas estratégicas a cada mês.

No ano de 2013, os Analistas continuaram a prestar serviços na SRE não mais como servidores designados pelo Órgão Central da SEE/MG, mas como funcionários contratados em regime celetista, por meio de um novo convênio da Secretaria com a Fundação Renato Azeredo (FRA). A Equipe Regional do PIP/CBC realizou seus trabalhos à frente do monitoramento do Programa até o mês de fevereiro de 2014, quando, então, a SEE/MG encerrou o contrato com a precitada Fundação. A partir de então, com a dispensa dos Analistas contratados, coube aos Analistas de carreira, lotados na SRE, realizarem a gerência, o acompanhamento e monitoramento do PIP/CBC, além do PIP/ATC, que já faziam anteriormente.

1.5. O Contexto da Pesquisa: a SRE Ubá e o grupo de escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental

O Estado de Minas Gerais possui 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios e está distribuído em 47 (quarenta e sete) Superintendências Regionais de Ensino que por sua vez, se subdividem em 6 (seis) grandes polos regionais, a saber: Regional Vale do Aço (9 SREs); Regional Zona da Mata (8 SREs); Regional Centro (8 SREs), Regional Triângulo (8 SREs), Regional Sul (8 SREs), Regional Norte (6 SREs). Pelos dados do Censo Escolar, em Minas Gerais já somam 3.762 escolas, sendo 3.388 as que oferecem o Ensino Fundamental e a rede de ensino estadual conta com mais de 160 mil professores atuando em sala de aula. De acordo com o Site da SEEMG “[...] As Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais”. As 47 SREs se subordinam à coordenação do Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com endereço em Belo Horizonte, capital do Estado.

A SRE Ubá se localiza na Região da Zona da Mata e abrange 22 municípios. Foi criada pela Lei nº 7.292, de 4 de julho de 1978. A **Figura 1** apresenta os municípios circunscritos à SRE Ubá.

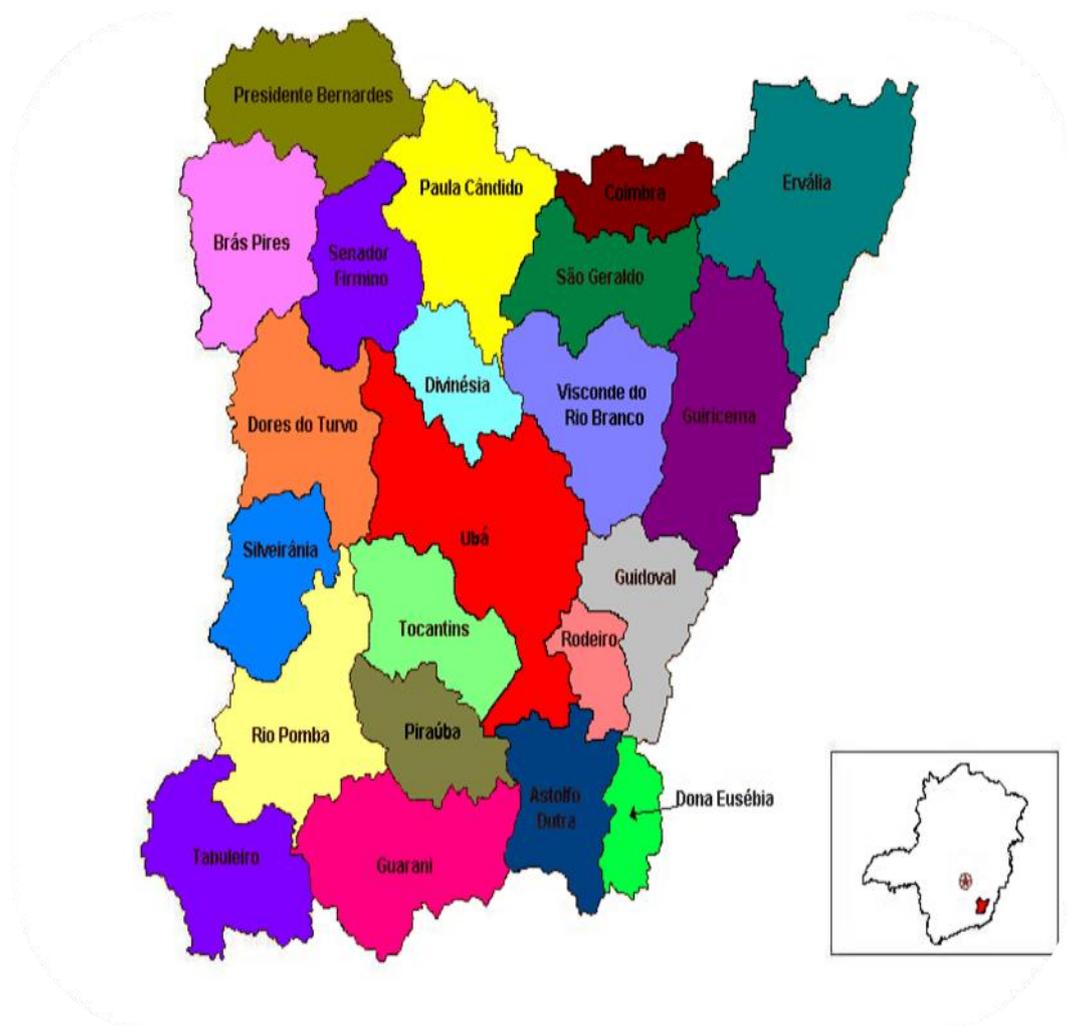


Figura 1 – Municípios Circunscritos à SRE Ubá
 Fonte: Arquivos da Assessoria de Gabinete- SRE Ubá/ 2013

Em Minas Gerais, cada SRE é administrada por três diretorias: Diretoria de Pessoal; Diretoria Financeira e Diretoria Educacional. O organograma - **Figura 2** - apresenta a SRE Ubá com suas Diretorias e seus respectivos setores.

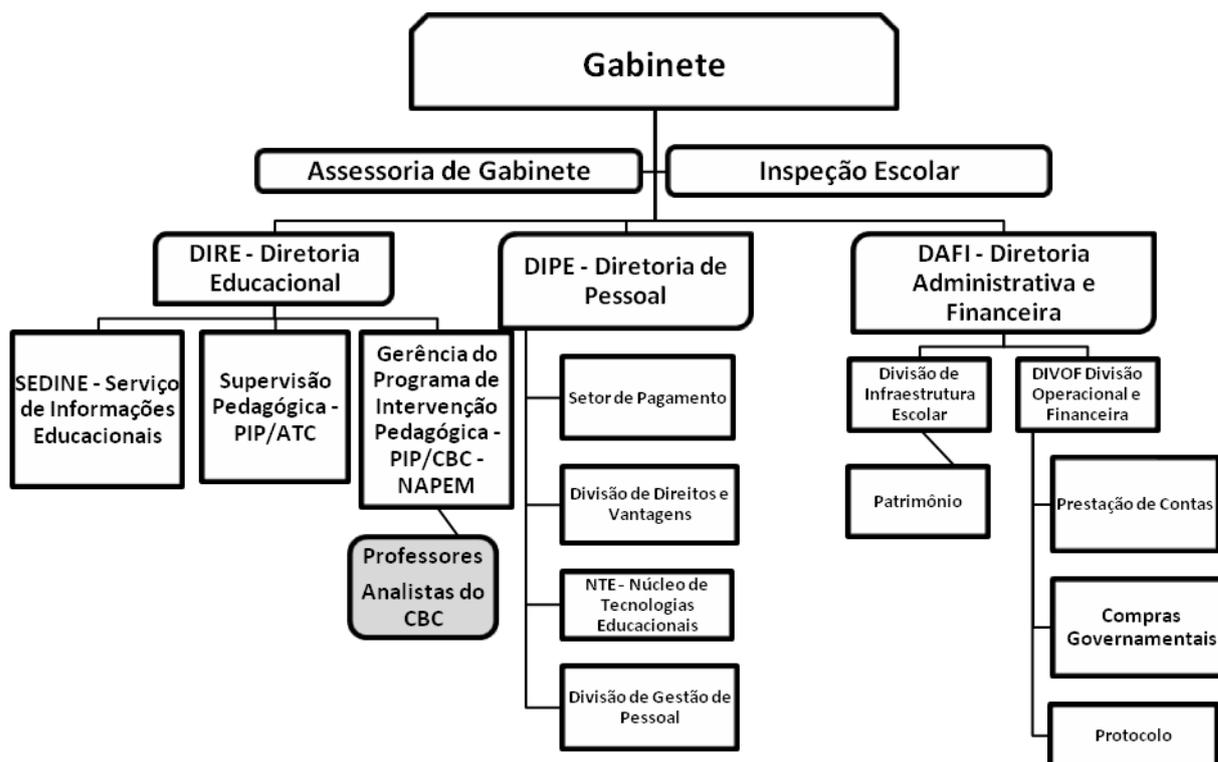


Figura 2- Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Ubá

Fonte: Arquivos SRE/Ubá - Elaboração Própria- Dezembro de 2013

A coordenação geral dos programas, projetos e processos da SEE/MG é do Diretor da SRE, mas como a gerência do Programa de Intervenção Pedagógica/EF está inserida na Diretoria Educacional (DIRE), esta se coloca sob a direção imediata da Diretora Educacional. Na SRE de Ubá, trabalham servidores efetivos, efetivados pela Lei Complementar 100/2007⁴⁴ e contratados em regime celetista totalizando, até o final de 2013, 126 servidores distribuídos entre as três diretorias:

⁴⁴ A Lei Complementar 100/2007 promoveu a investidura de profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público, contrariando o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal. Essa Lei foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 26 de março de 2014 e os servidores aguardam em serviço o acórdão .

A Superintendência Regional de Ensino de Ubá é uma instituição pública que tem horizontes bem definidos: promove a implantação da Política Educacional do Estado em 22 municípios jurisdicionados, zela pelo cumprimento da legislação vigente, estimula o desenvolvimento pedagógico nas instituições, inspeciona a organização e o funcionamento das escolas públicas e privadas, reestrutura a rede física, implementa novas tecnologias, incentiva as olimpíadas, desenvolve programas e projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na perspectiva do sucesso do aluno. Com apoio da Diretoria de Administração e Finanças – DAFI, Diretoria Educacional – DIRE, Diretoria de Pessoal – DIPE e Assessoria de Gabinete, esse órgão educacional trabalha a fim de formar uma juventude cidadã e ética para a construção de uma pátria soberana. (PORTFÓLIO SRE, 2013)

A DIRE é responsável por fornecer suporte pedagógico ao trabalho dos especialistas em educação básica, professores e diretores das Escolas da Rede Privada, da Rede Pública Estadual e das escolas que integram as 22 Secretarias Municipais de Educação (SME) que, apesar da autonomia que lhes é assegurada pela Constituição Federal, também recebem orientações técnicas e normativas, de acordo com a legislação vigente. A **Tabela 3** apresenta o quantitativo de escolas e de alunos atendidos em 2013 tomando por base os dados do EDUCACENSO⁴⁵.

Tabela 3 – Dados Do Educacenso 2013: nº de Escolas e de Alunos por Rede

Escolas	Quantidade escolas	Quantidade alunos
Escolas Estaduais	72	34.771
Escolas Municipais	120	23.789
Escolas Particulares	45	8.155
TOTAL	237	66.715

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do EDUCACENSO/2013.

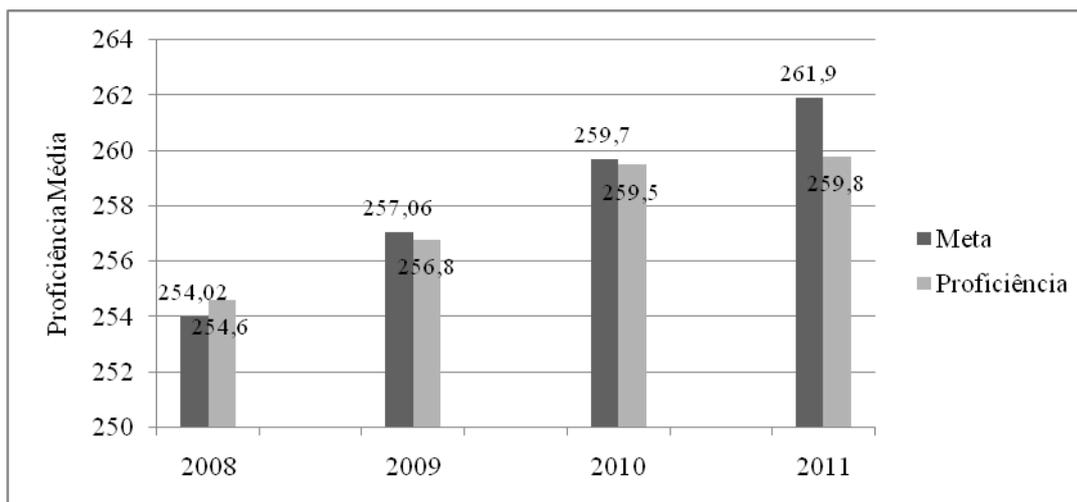
O PIP/Ensino Fundamental conta com dois gerentes: o Gerente do PIP/ATC e o Gerente do PIP/CBC. Das 72 escolas públicas estaduais, são 52 as que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental e essas comportam o campo de atuação da Equipe Regional de Analistas do PIP/CBC. As turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são assistidas pelos Analistas Educacionais denominados Analistas ATC. Dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, apenas o 9º ano é avaliado de forma sistêmica, tanto pelo governo de Minas Gerais, no PROEB, quanto pelo Governo

⁴⁵ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Site <<http://educacenso.inep.gov.br>> Acesso em 02/12/2013.

Federal, no SAEB/PROVA BRASIL e, por esse motivo, o 9º ano recebe uma atenção particularizada dentre os outros anos.

Pelo **Gráfico 5**, verifica-se a proficiência média em Língua Portuguesa alcançada pela SRE Ubá no PROEB do 9º ano, de 2008 a 2011.

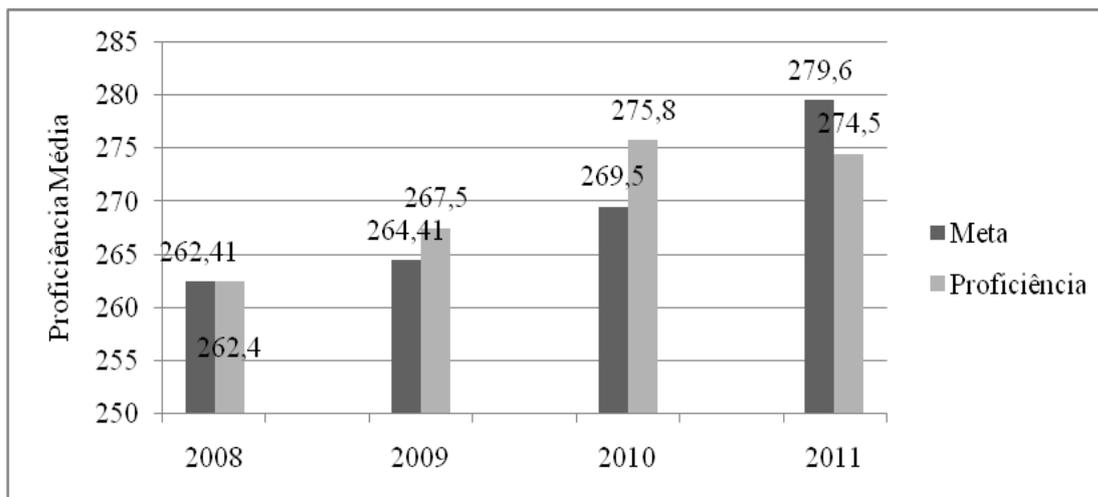
Gráfico 5- Resultado PROEB - Meta e proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano - SRE UBÁ



Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do site da SEE/MG.-Dezembro de 2013.

O **Gráfico 5** revela uma involução da proficiência média em Língua Portuguesa para a SRE Ubá ao longo dos quatro anos. No ano de 2011, marco para anos finais do Ensino Fundamental com a organização da Equipe Regional do PIP/CBC, o resultado de 259,8 pontos ficou a 2,1 pontos da proficiência esperada, maior diferença encontrada considerando os anos de 2008, 2009, 2010.

O **Gráfico 6** apresenta os resultados em Matemática para o mesmo período: 2008 a 2011.

Gráfico 6 - Resultado PROEB - Meta e proficiência de Matemática do 9º ano – SRE Ubá

Fonte: Elaborado pela autora segundo microdados do site da SEE/MG-Dezembro de 2013.

Pode-se perceber pelo **Gráfico 6**, uma pequena retração da proficiência dos alunos do 9º em Matemática de 2010 para 2011 (1,3), embora algumas escolas da regional tenham revelado um número elevado de alunos premiados com medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática ao longo dos últimos 5 (cinco) anos.

O que teria provocado esse quadro apresentado nos **Gráficos 5 e 6** para o 9º ano nas escolas da Regional Ubá? Dentre muitos outros fatores, alguns que justificariam esse quadro podem ser elencados, como falhas na formação do profissional em educação, ausência de uma recuperação paralela para os alunos em baixo desempenho, a precariedade da execução do currículo oficial (CBC) e gestão escolar ineficiente. A Professora Alicia Maria Catalano de Bonamino (2005), da Pontifícia Universidade Católica do Rio, apresenta alguns fatores-chave identificados em escolas eficazes:

[...] formação de professores, trabalho docente cooperativo, comprometimento com os resultados dos alunos, clima acadêmico, ênfase em habilidades de alta ordem, clima disciplinar, existência de recursos financeiros e pedagógicos na escola são fatores intraescolares que se mostram associados à maior eficácia escolar. (FRANCO & BONAMINO, 2005. p. 87, *apud* POLON, 2009, p. 89)

Reconhecendo todos esses construtos apresentados pela autora como imprescindíveis para a excelência dos resultados escolares, sua ausência do contexto escolar pode ser tomada como forte indício para a precariedade dos resultados. Nesta pesquisa, se constatados a presença de alguns desses elementos, poderão ser tomados como hipóteses para justificar a involução da proficiência dos alunos em Língua

Portuguesa e em Matemática do 9º ano. Para isso, a pesquisa parte da investigação do Contexto da Prática do Programa e do Contexto de Resultados e Efeitos, a fim de identificar os limites que, possivelmente, ajudarão a responder ao questionamento anterior, quando da análise dos **Gráficos 5 e 6**.

1.6. O PIP no Contexto da Reforma do Estado

Segundo Vilhena et tal (2006) na obra **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento**, para reverter a situação administrativa estadual caótica e aumentar o prestígio de Minas Gerais diante dos demais entes federados, o “Choque de Gestão” toma como conceito-chave “gastar menos com o governo, para gastar mais com o cidadão”, fundamentando-se nos critérios tradicionais da administração, como os de eficiência e eficácia, de efetividade, de equilíbrio fiscal, sobretudo para operar sobre os métodos de gestão, ponto-chave da reforma administrativa empreendida em todas as secretarias e órgãos do governo estadual. Não cabe nessa pesquisa apontar os ganhos positivos ou negativos do Programa de Reforma do Estado denominado Choque de Gestão, muito menos tecer críticas a seu favor ou contra. O que cabe é mostrar as consequências que incorreram, a partir de sua implantação, para a Educação em Minas Gerais:

As reformas educativas decorrentes das reformas do Estado pressupõem a revisão do seu papel, na prestação dos serviços da educação, preconizando a sua transformação, com o propósito de atingir um público específico e ao mesmo tempo reduzir responsabilidades e gastos. Ocorrem em um espaço/tempo determinado, apresentando, portanto, uma temporalidade. (AUGUSTO, 2010, p. 168)

Essa Reforma buscou superar o modelo burocrático da administração através de um caráter mais gerencialista, a partir de procedimentos de gestão que objetivasse melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados com menor custo ao “*cidadão-cliente*”. Apesar de um maior controle, justiça e rigor por parte do Governo, não se pode declarar um ineditismo no propósito da Reforma, pois “a pretensão de obter melhores índices de desempenho dos órgãos públicos, eliminarem desperdícios e

despesas estão presentes em reformas anteriores, bem como as medidas em vigor, com algumas diferenciações”. (AUGUSTO, 2010, p. 133)

No **Quadro 4** é possível verificar as etapas da Reforma empreendidas pelo Governo de Minas Gerais e a criação do PIP, numa linha temporal.

Quadro 4- Linha de Tempo Contexto político-educacional de Minas Gerais 2003/2013 em relação ao Ensino Fundamental

PERÍODO	CONTEXTO POLITICO-EDUCACIONAL / MG
2003 a 2006	Choque de Gestão –1ª Etapa.
2006	1ª Avaliação da Alfabetização (PROALFA).
2007 a 2010	Choque de Gestão – 2ª Etapa: Estado para Resultados.
2007	Início do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP ATC), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2011 – 2014	Choque de Gestão – 3ª Etapa: Gestão para a Cidadania.
2011 Agosto	Início do Programa de intervenção Pedagógica Implementando os Conteúdos Básicos Comuns (PIP CBC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental; Continuidade do PIP/ATC, agora como Processo.
2012	1º ano de efetivo trabalho em campo das equipes regionais do PIP/CBC. Continuidade do PIP/ATC, agora como Processo.
2013 - 2014	PIP/Ensino Fundamental: ATC e CBC.

Fonte: Elaborado pela autora /setembro de 2013.

A contextualização das políticas sociais está presente no artigo “A Política Educacional Brasileira Pós 1990: Novas Configurações A Partir da Política Neoliberal De Estado”, onde encontramos:

a política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica. (MARONEZE e LARA, 2009, p. 3284)

Na primeira etapa do Programa de Reforma – 2003 a 2006 – chamada de Primeira Geração do Choque de Gestão, foi criada a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) que concentrou a responsabilidade das ações do projeto que é definido como um conjunto integrado de políticas de gestão pública orientado para o desenvolvimento (VILHENA, 2006, p. 21). Para a consolidação desse conjunto de

políticas públicas que compõem o Choque de Gestão, foram assinados vários contratos entre o governo de Minas Gerais e o Banco Mundial⁴⁶:

O governo declarou, no início de seu programa, a intenção de retomar a interlocução internacional com os agentes internacionais de financiamento, Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD e para tal propôs os necessários saneamentos das contas públicas, corte de gastos e despesas [...]. (AUGUSTO, 2010, p. 100)

Em Minas Gerais, os investimentos em Educação influenciados pelo Choque de Gestão, se concentraram na meta de ter cem por cento dos alunos lendo e escrevendo aos 8 anos de idade; melhoria e Expansão do Ensino Médio e Aluno de Tempo Integral no Ensino Fundamental (AUGUSTO, 2010, p. 101). Percebe-se que esse Programa de Governo integra-se às políticas de Racionalidade Econômica⁴⁷ porque objetiva a maior qualidade através da racionalização dos investimentos, buscando otimizar o emprego dos recursos de forma a atingir determinadas metas, dentro do menor espaço de tempo e com o menor custo possível por meio de nova postura gerencial. O uso do termo “racionalidade econômica”:

serve para “congregar uma série de reformas que, independentemente de quaisquer outros objetivos próprios, demonstram também o desejo de encontrar formas novas e mais eficientes de oferecer os serviços de educação e de melhorar a qualidade”. (BROOKE, 2012, p. 201-202)

Assim, as reformas educacionais, “além de promoverem a inevitável aproximação entre educação e mundo do trabalho, também aplicam os conceitos e critérios da economia ao próprio modo de organizar a educação” (BROOKE, 2012, p.201), características do neo-liberalismo tão marcante na América Latina a partir da década de 90.

⁴⁶ O grupo Banco Mundial é constituído por cinco instituições: Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Porém, ao referir-se apenas ao Banco Mundial, reporta-se a duas instituições: BIRD e AID.

⁴⁷ A expressão Racionalidade Econômica vem sendo aplicada na Educação desde a última década e se refere a aproximação da educação com a economia pela apropriação de conceitos e critérios dessa última ao próprio modo de organizar a educação, tornando-a mais eficiente quanto à oferta de seus serviços e de melhor qualidade.

No ano de 2007, o governo de Minas Gerais inicia o Programa Estado para Resultados⁴⁸, uma espécie de continuidade do Choque de Gestão. O Governo do Estado apresentou ao Banco Mundial seu plano para o segundo mandato, que consistia em aprofundar o Choque de Gestão nos setores de transporte, saúde e educação e nos programas de redução de pobreza⁴⁹. Dentre os principais objetivos do Programa Estado para Resultados estava a definição e cumprimento de metas que possibilitaram também uma política de incentivo ao servidor através de um prêmio por produtividade⁵⁰. Todas as Secretarias e suas instâncias passaram a ter metas a cumprir, estabelecidas pelo Programa Estado para Resultados:

Atendendo o objetivo de mais eficácia, eficiência e efetividade, o governo do Estado de Minas Gerais adotou um sistema de contrato, denominado “Acordo de Resultados”. É um instrumento gerencial, que busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos na agenda do governo. (AUGUSTO, 2010, p.. 120)

A reforma empregada por parte do Governo do Estado produziu impactos diretos na forma de gerenciar a Educação em Minas Gerais. A lei 17.600 de 1º de julho de 2008, regulamentada pelo Decreto 44.873 de 14 de agosto de 2008, disciplina o Acordo de Resultados e a concessão do Prêmio de Produtividade para os servidores públicos estaduais, definindo o Acordo de Resultados como um instrumento de contratualização entre os dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão:

O movimento de “contratualização” vem se fortalecendo, nos últimos anos, como importante mecanismo de efetivação da gestão por resultados, tanto no nível internacional como no nacional. Embora os contratos de gestão tenham sua aplicação que remonta o final dos anos 70, foi com o advento da Nova Gestão Pública que o instrumento passou a ser de uso generalizado. (VILHENA E ET. 2006. p. 96)

⁴⁸ O Acordo de Resultados, disciplinado pela Lei 14.694, de 2003, e aperfeiçoado pela Lei 17.600, de 2008, é o instrumento de contratualização de resultados mediante negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. Acordo de Resultados está disponível para consulta no portal: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 24/09/2013.

⁴⁹ Disponível em <<http://www.choquedegestao.mg.gov.br>>. Acesso em 14/11/2013.

⁵⁰ Prêmio por Produtividade é uma recompensa financeira anual, um bônus salarial, concedido aos servidores de órgãos e entidades, que tenham apresentado resultados satisfatórios na avaliação dos seus Acordos de Resultados.

A partir de então, a cada ano, a Pactuação das Metas do Acordo de Resultados passou a ser assinada, na 1ª etapa, entre o governador do Estado e cada Secretaria de Governo e, posteriormente, na 2ª etapa, por cada Secretaria e seus órgãos diretamente subordinados. Dessa forma, a SEE/MG celebra por assinatura o Acordo de Resultados com as Superintendências Regionais de Ensino e com todas as escolas estaduais:

O instrumento aplica-se a todos os órgãos da administração direta, fundações e autarquias, podendo ser celebrado entre órgãos, entidades e unidades administrativas do Poder Executivo a ser avaliado (Acordado) e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão (Acordante), sendo este considerado responsável pelo acompanhamento e pelo controle dos resultados, bem como pelo provimento dos recursos e meios necessários ao alcance das metas pactuadas. (VILHENA, 2006, p. 99)

Os “Termos de Pactuação de Metas” se tornaram um compromisso formal das escolas com as metas de proficiência para os anos de 2008, 2009 e 2010 e foram assinados pelo Diretor da escola, pelo Superintendente da SRE, e por um representante do Colegiado da escola.

As escolas não foram consultadas sobre os escores a atingir, ou seja, os níveis de proficiência. A definição dos níveis coube ao Governo Central da Educação, a partir dos estudos estatísticos realizados, por equipes técnicas do Centro de Avaliação de Políticas Públicas - CAEd/UFJF⁵¹, órgão contratado pelo Estado, para a assessoria no SIMAVE (AUGUSTO, 2010, p.45). Após a primeira edição dessa contratualização no ano de 2008, as metas do Acordo e Resultados passaram a ser sempre elaboradas tendo como referência a série histórica dos anos anteriores, conforme esclarece o Ofício Circular AGEI nº 03/2013.

Alguns indicadores educacionais, tais como proficiência média dos alunos obtida nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE - e taxas de distorção idade-série se tornaram constitutivos do grupo de variáveis da base de cálculo para o bônus do prêmio por produtividade a ser pago aos servidores da rede estadual de ensino, pois todos os envolvidos no processo educacional passaram a responder pelos resultados escolares

⁵¹ Centro de Avaliação de Políticas Públicas – CAED da UFJF, órgão contratado pelo Estado, para a assessoria no SIMAVE e que reúne pesquisadores da área de avaliação e políticas públicas educacionais pertencentes a diversas instituições que atuam nesta área.

dos alunos, desde professores e gestores nas escolas, até os que trabalham nas instâncias superiores, ou seja, nos Órgãos Regionais e Órgão Central de Educação do Governo. Assim, a implementação de políticas de responsabilização, ou *accountability*⁵², tornou todos co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição, além de permitir prestar contas à sociedade dos resultados escolares. O PIP se insere nesse contexto de política de responsabilização.

A partir de 2011, o Governo inicia a implementação da terceira geração da Reforma, intitulada Gestão para a Cidadania, baseada na gestão regionalizada e gestão participativa, com o executivo chamando a sociedade para a definição de prioridades de cada região. Essa terceira fase compreende o período de 2011 a 2014.

Em síntese, o esforço deste capítulo em apresentar aspectos da reforma educativa implantada no Estado de Minas Gerais influenciada pelo Choque de Gestão em suas três etapas, se fez para justificar a entrada do PIP para a agenda do Governo, todavia também possibilitou trazer para a discussão temas e conceitos que estão atrelados a ele desde seu início, como as políticas de avaliação dos sistemas, a obrigação por resultados e o currículo. Nesse exposto, esses conceitos retornarão, ao longo da pesquisa, especialmente a partir do segundo capítulo onde serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

⁵²*Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado numa possível versão portuguesa é responsabilização.

2. AS IMPLICAÇÕES DO PIP/CBC PARA O TRABALHO DOCENTE E O DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE UBÁ

Este capítulo está organizado em 5 seções. Inicialmente, o PIP/CBC é apresentado a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*) segundo Stephen Ball⁵³. Para dar sustentação às discussões e à interpretação dos dados, fez-se necessário uma revisão bibliográfica que comportou autores como Weiss (1998); Ball (1992) *apud* Mainardes (2006); Condé (2011); Draibe (2011); Souza (2003); Augusto (2010); Polon (2009); Fernandes (2011); Luck (2009); Braslawsky (1997); Arroyo (1999), além de uma base legal, dentre outros documentos oficiais.

Na segunda seção, é feita a descrição do percurso de investigação que respondeu se a ampliação do PIP para Anos Finais na Regional Ubá atingiu seus objetivos, tendo a Gestão Pedagógica, eixo do trabalho educacional, como foco de análise.

A terceira seção faz considerações sobre a Resolução SEE/MG N° 2197/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Esta Resolução regula a nova estrutura da Etapa II do Ensino Fundamental de 09 anos por ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais, colocando a intervenção pedagógica como estratégia de sustentação da qualidade do ensino.

Na quarta seção são feitas considerações sobre a rescisão do contrato da SEE/MG com a Fundação Renato Azeredo e a consequente demissão dos profissionais que integravam a Equipe Regional do PIP/CBC.

A quinta seção traz os dados coletados, pontos convergentes e divergentes, elementos relevantes para se repensar a implementação do PIP/CBC na SRE Ubá.

A investigação empírica da implementação do PIP/CBC se enquadra no tipo de avaliação *ex post*, ou seja, avaliações que são feitas concomitante ou após sua execução (DRAIBE, 2011). O uso da metodologia qualitativa possibilitou a associação de dados obtidos com a compreensão da perspectiva dos *stakeholders* envolvidos no Programa, ou seja possibilitou a interpretação das evidências, atribuindo-lhes significados.

⁵³ Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é *Karl Manheim Professor of Sociology of Education*. Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade

2.1. O PIP/CBC na Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) segundo Stephan Ball

Nas últimas três décadas, a avaliação das políticas públicas surgiu como uma necessidade da reforma do Estado permitindo que os formuladores e implementadores identifiquem sinais de retrocesso, de avanços e os possíveis entraves à efetivação das mesmas. Desta feita, os governos veem na avaliação das políticas um instrumento que possibilita verificar pontos relacionados a sua eficiência, *accountability* e até mesmo uma maneira de se analisar a gestão pública dos recursos financeiros, para eventuais correções:

avaliação é uma análise ponderada e sistemática (“*systematic assessment*”) da operação e/ou dos resultados de uma política ou um programa, em confronto com um conjunto de padrões implícitos ou explícitos, tendo como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política. (WEISS ,1998, p.7) ⁵⁴

Segundo a autora, as avaliações de Políticas Públicas, Programas e Projetos podem se concentrar em pesquisar o processo, ou seja, como a implementação foi conduzida ou em estudar os *output*- resultados ou efeitos produzidos:

As avaliações de processo examinam o que acontece dentro do programa enquanto ele está se desenvolvendo, com um foco em coisas como o alistamento para participar do programa, atividades oferecidas, ações tomadas, práticas da equipe e as ações dos beneficiários. Por outro lado, as avaliações de resultados enfatizam o que acontece aos clientes depois de sua participação no programa, como resultado da intervenção que se fez. (WEISS ,1998, p.43)

Nesta pesquisa, o PIP/CBC será avaliado em seu processo e em seus efeitos, ancorando--se na busca de subsídios para aperfeiçoar o trabalho da equipe de Analistas do PIP/CBC, que trabalha a favor de melhores dos resultados escolares na Etapa II do Ensino Fundamental e na materialização dos conteúdos básicos comuns (CBC) em sala de aula pelos professores. Porém, é preciso considerar que Educação não é uma ciência exata e que avaliação de programas não é uma questão técnica que pode ser reduzida somente a medidas e portanto, suas conclusões podem não ser definitivas, e sim,

⁵⁴ Carol Weiss. Professora doutora na Universidade de Harvard.

prováveis, coerentes (FERNANDES, 2011). Mesmo na hipótese de que alterações observadas nos índices das avaliações externas não tenham surgido apenas em decorrência das atividades do PIP, os resultados escolares ou efeitos obtidos ao longo de sua efetivação, “durante-durante-durante”, constituem-se como importantes evidências para apontar o sucesso ou a necessidade de um direcionamento do Programa ou seja, como está funcionando (WEISS, 1998). É importante verificar tanto as ações que o agentes implementadores do Programa realizaram quanto aquelas que não realizaram e que deveriam ter realizado; quais os resultados pretendidos e quais os obtidos; e ainda, quais os constrangimentos encontrados quando de sua operacionalização:

A partir de informações objetivas sobre a implementação e os resultados dos programas, é possível tomar decisões acertadas sobre alocações orçamentárias e o planejamento dos programas. Com isso, a expectativa é de que programas com bons resultados terão uma expansão; e os que tiverem maus resultados, serão abandonados ou drasticamente modificado. (WEISS, 1998, p.14)

A natureza qualitativa de uma pesquisa exige um corte temporal e espacial do objeto de estudo. Este corte se torna um elemento fundamental para a pesquisa, considerando que uma Política pode se traduzir por muitos Programas e estes, por muitos Projetos. Nesse pressuposto, o objeto da presente investigação é um Programa, o PIP/CBC, nos anos de 2011, 2012 e 2013, anos de sua implementação nas 52 escolas estaduais que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental na Regional de Ubá. Conforme Sonia Miriam Draibe (2011), Doutora em Ciencia Política pela Universidade De Sao Paulo:

O senso comum e algumas velhas lições de administração, teoria de organização ou técnicas de planejamento distinguem, em graus decrescentes de abrangência, políticas, programas e projetos. [...] Entre as decisões prévias de um avaliador, está a de identificar o recorte programático do seu objeto. Seria a política? Um ou mais programas, no interior de uma dada política? Um projeto? (DRAIBE, 2011, p. 17)

Convém ressaltar que a diferença entre programas e projetos é substancial. Enquanto o Programa é de longa duração, contínuo, se institucionalizando na administração do Estado, o projeto é para um tempo mais limitado e curto, sem raízes no sistema administrativo de governo:

Projeto, nesse sentido, é definido como um conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo definido. Já um **programa** é definido como um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos; estabelece as prioridades da intervenção; identifica e ordena as ações, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados. (POLON, 2009, p. 67)

As características do Programa de Intervenção Pedagógica evidenciadas ao longo do capítulo 1 se ancoraram perfeitamente na definição dada por POLON (2009), mas apesar do seu aspecto institucionalizado, não se pode ignorar que muitos programas terminam em decorrência da descontinuidade das políticas quando da mudança dos governos e/ou cortes no orçamento o que mereceria, certamente, uma pesquisa à parte. “ [...] mudam os mandos políticos, mudam também as equipes de assessores, os técnicos, as prioridades e, freqüentemente, as políticas”. (BRASLAWSKY,1997 p.15)

Tendo em vista a problemática dessa pesquisa se concentrar na averiguação de como se deu a atuação da Equipe de Analistas do PIP/CBC no acompanhamento do Programa, a apropriação de suas diretrizes pelas equipes escolares no contexto da prática e quais os efeitos produzidos no contexto de efeitos/resultados ⁵⁵, adotou-se o viés teórico da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD,1992; BALL,1994) e enriquecida pelas pesquisas de MAINARDES (2006)⁵⁶ para fundamentar a discussão, sob perspectiva de que a formulação e a implementação de políticas dialogam entre si e que o texto da política vai sendo interpretado e reinterpretado de formas diversas, seja pelos formuladores, no sentido macro, seja pelos profissionais que lidam com as diretrizes a nível local, micro. Ou seja, o pesquisador, ao fazer a adoção do ciclo de políticas, é levado à reflexão da totalidade da política, e não de fragmentos desta.

Essa abordagem do processo político como um ciclo contínuo é indicada por Jefferson Mainardes (2006), Doutor em Educação e professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como um método de pesquisa na área de Políticas:

⁵⁵ O contexto da prática e o contexto de efeito/ resultados são contextos inseridos na abordagem do ciclo de políticas segundo Ball (1992).

⁵⁶ Jefferson Mainardes é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa; mestre em Educação pela UNICAI/IP e doutor em Educação (Universidade de Londres).

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e de seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48)

Nesse trabalho de pesquisa, a abordagem do Ciclo de Políticas é tomada como um referencial analítico pelo fato de transpor a fragmentação dos principais contextos, articulando-os por meio do fenômeno cíclico: contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática que, apesar de possuírem suas particularidades, “ [...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (BOWE ET AL.,1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

Na perspectiva de que as Políticas estão em constante movimento, em ciclo, a **Figura 3** ilustra os três contextos em um *continuum* dialógico, pois segundo Mainardes (2006, p. 32) “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

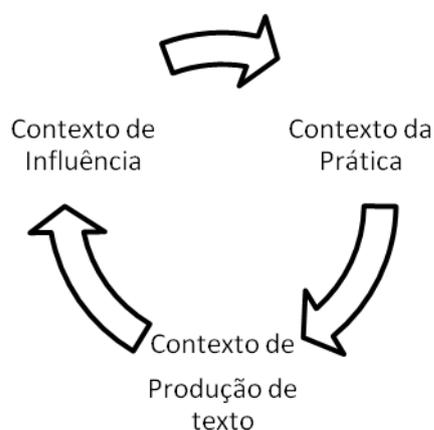


Figura 3 - Contextos do Processo de Formulação De Políticas

Fonte: Mainardes, 2006, p.51

O Contexto De Influência, segundo Bowe e Ball (*apud* MAINARDES, 2006) é o contexto onde são construídos os discursos políticos, marcados por disputas, divergências de opinião e, não raras vezes, relacionados a interesses e ideologias de mercado. Atuam nesse contexto as diversas redes sociais; os meios de comunicação; entidades; comissões; grupos de interesses; organismos nacionais e internacionais;

produções intelectuais; agência multilaterais, como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI), numa espécie de pressão ideológica sobre os formuladores de políticas. Condé (2011, p. 47) afirma que "política pública não é neutra ou sem interesses", ou seja os proponentes não expressam seus interesses de forma clara e os executores, dificilmente conseguem inferir os interesses que existem por detrás das políticas públicas.

Já o **Contexto de Produção de Texto** materializa a política, representa a política e essas representações ganham forma oral ou escrita, como documentos políticos, textos legais, portarias, resoluções, pronunciamentos, vídeos. Não raro, pelo aspecto *top down*⁵⁷ com que são formulados, os textos da política recebem inúmeras críticas. Tensões e controvérsias se instalam no ambiente escolar, pois nem sempre respondem ao que pensam os atores institucionais:

Na gestão educacional em Minas Gerais, as legislações, propondo mudanças e reformas estruturais sobre a organização escolar no Estado, surgem em geral já prontas como textos legais, e é, no dia a dia de trabalho, que as escolas tomam conhecimento das novasproposições, permanecendo com os processos já incorporados em sua prática. [...] Não ocorre uma participação dos atores sociais da escola, no processo de formulação e implementação das políticas, que se tornam conhecidas, apenas quando divulgadas nos portais eletrônicos e nos jornais oficiais do Estado, para serem executadas, a partir do momento da sua divulgação. (AUGUSTO, 2010, p. 191)

A forma como cada ator interpreta e executa o texto é que irá repercutir no **Contexto da Prática**. Nele, há criação e recriação de conceitos e, em se tratando e políticas educacionais, o que os professores pensam e ou acreditam, servirá para modificar o texto lido, ou seja, “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p.53).

Não rara vezes, constata-se uma distância entre o que o texto da Política propõe e os resultados da Política. Isso se explica pelo cruzamento de influências advindas dos atores e dos segmentos no processo da implementação das políticas, pois mesmo tendo

⁵⁷ Quando uma política é implementada num sistema de controle ‘de cima para baixo’ se diz top-down. O modelo ‘top-down’ foi posteriormente criticado por não levar em consideração o papel de outros atores e instâncias no processo de implementação. Se oposto: “Bottom up”, de baixo para cima.

um caráter prescritivo, os textos podem receber interpretações diversas por parte dos professores e demais membros da equipe escolar:

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 [...]. (BOWE ET AL., 1992, p. 22, *apud* MAINARDES, 2006, p. 54)

Ainda temos mais outros dois contextos do ciclo de políticas apresentados por Ball (1992) *apud* Mainardes (2006): o contexto dos efeitos/resultados e o contexto de estratégia política que só foram introduzidos no ciclo de políticas mais tarde pelo autor, em 1994..

O **Contexto dos Resultados/Efeitos** toma como referência os impactos que a política causou diante das realidades desiguais. “A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54), considerando que o termo “efeito” indica continuidade e “resultado”, algo concluído. Os efeitos produzidos pela política podem ser ainda de primeira e de segunda ordem. No contexto escolar, os efeitos de primeira ordem são mais evidentes e consistem em mudanças na prática docente, na estrutura curricular, no processo de avaliação. Já os efeitos de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para a igualdade e a justiça social (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 55) ou seja, para mais oportunidades.

Por fim, o **Contexto da Estratégia Política** que busca perceber quais atividades políticas e sociais poderiam ser articuladas para combater as desigualdades e as consequências geradas pela política.

O método do ciclo de políticas tem a característica peculiar de interligar as fases de uma política, trabalhando de forma a relacionar SEE/MG, SREs, Escolas, o macro e o micro contextos, e ambos, na prática de reflexividade em relação aos resultados das avaliações externas, internas e o trabalho desenvolvido em sala de aula. A abordagem do ciclo de políticas entende que o agente executor, atuando no contexto da prática, é ativo. Interpreta, reinterpreta, cria, recria, e participa da reescrita da política, indicando aos formuladores alguns acréscimos, ampliações em seu campo de ação, ou supressões,

num processo de recontextualização. Pela possibilidade de sua aplicabilidade, o **Quadro 5** apresenta o PIP a partir dos diversos contextos do Ciclo de Políticas.

Quadro 5- O PIP/EF no Ciclo de Políticas segundo Ball

CONTEXTOS	EVIDÊNCIAS
<p>Contexto de Influência</p> <p>(o que levou a SEEMG a criar o PIP/EF)</p>	<p>Década de 90: Influências de um mundo globalizado e um mercado extremamente competitivo, influenciados pelo ideário neoliberal; avaliação do rendimento escolar pelos sistemas de ensino em todo o mundo levando os governos à elaboração de políticas públicas a favor da melhoria da qualidade da educação, condição para o desenvolvimento econômico; Década de 2000: Choque de Gestão/Estado para Resultados/Gestão para a Cidadania; o baixo desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas; Plano Nacional da Educação; IDEB.</p>
<p>Contexto de Produção de Texto</p> <p>(principais documentos que subsidiam o PIP/EF)</p>	<p>A LDBEN 9394/96; O Parecer CEB 20/1998, tem por assunto Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 09 anos. A Lei Federal nº 11.274/06: matrícula a partir dos 6 anos de idade, obrigatória em todo o território nacional alterando artigos da LDBEN/96. A Resolução SEEMG 469/2003 estabeleceu data-limite de 30 de abril p/ matrícula da criança no 1º ano do ensino fundamental (revogada pela Res. SEE/MG 2197/12). Resolução SEE/MG 666/2005 institui os CBCs como obrigatórios nas escolas da rede pública estadual p/ os anos finais do EF e para o Ensino Médio. Resolução SEE/MG nº 1086/2008, com ênfase na criação de uma política pública de apoio ao processo de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino (Revogada pela Res. SEE/MG nº 2197/2012). Resolução SEE/MG nº 2197/2012 entrou em vigor no ano letivo de 2013 e dispõe sobre a organização dos Anos Finais do E. F. em blocos pedagógicos/ciclos.</p>
<p>Contexto da Prática</p> <p>(execução das ações do PIP/EF pelos analistas e equipe escolar)</p>	<p>O Programa: apropriação dos resultados das avaliações internas e externas pela equipe escolar; criação das equipes centrais e regionais do PIP; compreensão das diretrizes do PIP pelos atores; dificuldades dos analistas no monitoramento; dificuldades das equipes escolares na aplicação das diretrizes do programa; capacitações dos agentes (analistas e professores); atendimento pedagógico <i>in loco</i> pelos analistas; processos de resistência, opiniões divergentes, conflitos e acomodações que se instalaram dentro da arena da prática; influências do contexto da prática no contexto da produção de textos levando a elaboração de ofícios e Resoluções;</p> <p>A Pesquisa: levantamento dos resultados das escolas pesquisadas no PROEB/9º ano no triênio pesquisado: 2011, 2012, 2013; aplicação dos questionários; análise documental.</p>

CONTEXTOS	EVIDÊNCIAS
Contexto dos Resultados/ Efeitos (produzidos pelo PIP/EF)	Mudanças provocadas na prática de sala de aula, no processo de avaliação e resultados educacionais; resultados das escolas nas avaliações externas; efeitos de primeira e de segunda ordem.
Contexto de Estratégia (as desigualdades produzidas pelo PIP)	As evidências de desigualdades criadas pela política; a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados. O PAE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Estudos de Ball (1992) / Fevereiro de 2014.

As evidências apresentadas nos contextos de Influência e de Produção de Texto foram amplamente explicitadas no capítulo 1, todavia, pode-se reportar novamente a esses dois contextos em vista do que se apresenta no **Quadro 5**.

(i) o Contexto de Influência – quando um dos diversos discursos presentes no contexto de influência é legitimado, dá-se a formulação da política. Nesse trabalho de pesquisa, a Reforma do Estado administrada pelo Governo de Minas Gerais a partir de 2003 e seus antecedentes históricos incidiram sobremaneira na entrada do PIP/EF para a agenda das políticas públicas de Minas Gerais, constituindo-se em uma resposta à fragilidade da alfabetização e dos índices gerados pelas avaliações sistêmicas.

(ii) o Contexto de Produção de Textos – a política se expressando através de um acervo constituído por textos legais, notícias e pronunciamentos oficiais. Subsidiando o PIP temos a LDBEN 9394/96, Resoluções e ofícios da SEE/MG sobre a Educação Básica, diretrizes e orientações para a operacionalização do PIP/EF; boletins pedagógicos e material didático pedagógico elaborado para os atores educacionais envolvidos na execução do Programa.

Ao trazer o PIP/CBC para **(iii) o Contexto da Prática**, nos propomos a analisar como os textos que embasaram essa Política estão sendo executados, que estratégias as escolas e a equipe regional PIP/CBC pensaram para torná-los realidade, como se traduz o Plano de Intervenção Pedagógica produzido pela escola, como os atores (professores, especialistas em educação básica, gestores escolares e analistas) materializam o PIP/CBC e quais suas impressões sobre o Programa; como esses atores envolvidos

interpretam os textos produzidos para o Programa e se têm acesso aos mesmos e ainda, se há indícios de resistência individual ou coletiva.

Conforme Ball (1992) *apud* Mainardes (2009, p. 306), os dois últimos contextos deveriam ser incluídos no contexto da influência e no contexto da prática, na perspectiva de que os resultados são em decorrência de uma prática realizada: **(iv) o Contexto de Resultado/Efeito**, que nos permite enxergar o produto da política, seus aspectos positivos e seus limites. Nesse trabalho de pesquisa são evidenciados através dos índices de proficiência alcançados no PROEB/9º ano do triênio 2011,2012 e 2013 e por construtos observados na Gestão Pedagógica das escolas e no trabalho dos Analistas do PIP/CBC, através da coleta de dados; **(v) o Contexto da Estratégia** se caracteriza por um conjunto de ações interventoras para deter evidências de desigualdade e desajustes durante o processo de execução do PIP/CBC. Nesse contexto será proposto o Plano de Ação Educacional (PAE).

No Percurso Investigativo, discutido na seção 2.2. a seguir, os procedimentos metodológicos da pesquisa são abordados numa relação intrínseca com a Gestão Pedagógica.

2.2- O Percurso Investigativo

O problema gerador dessa pesquisa - **se ao ser ampliado para Os Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da atuação dos Analistas da Equipe Regional, o PIP/CBC tem influenciado para a melhoria dos resultados educacionais dos escolares e para o efetivo trabalho dos professores com os CBCs em sala de aula** - corroborou para a definição da Gestão Pedagógica em seu diversos aspectos como eixo central para o trabalho de campo.

Mas porque a Gestão Pedagógica? Por que “[...] é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 95), e para onde também se convergem, tanto o PIP/ATC, quanto o PIP/CBC.

Numa instituição de ensino, a Gestão Pedagógica se relaciona com aspectos diversos e complexos, como currículo e seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação; com a relação escola-comunidade; com dados do fluxo: reprovação/aprovação, distorção idade-série e evasão; com o trabalho docente; com mecanismos de recuperação de alunos com baixo rendimento escolar; com a

formação dos professores, mas de forma genérica “O que, pois, representa a gestão pedagógica? Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p. 96).

Além de Lück, diversos outros autores, como Marçal e Souza (2001); Portela e Gouveia (2009), apresentam a Gestão Pedagógica como dimensão central da escola. **Figura 4** ilustra sua importância e sua posição de destaque no contexto da Gestão Escolar.



Figura 4- A Centralidade da Gestão Pedagógica

Fonte: Portela, Lück e Gouveia (2006). *Gestão Pedagógica da Educação Escolar* apud Luck (2009).

Evidentemente, para a Gestão Pedagógica se convergem as demais dimensões numa atitude de sustentação, como nos mostra a Figura 3: o Planejamento, Avaliação, a Coordenação, e ainda as Gestões Financeira e Administrativa:

Na Gestão Pedagógica, deve-se considerar o desenvolvimento curricular e todas as suas implicações no fazer da Escola. Falar dele é falar de Ensino-Aprendizagem. É tratar de um conjunto de ações que cooperam para a formação humana, para o desenvolvimento de capacidades, de competências e de habilidades, a efetivação da aprendizagem dos alunos. (MINAS GERAIS, 2008)

No entanto, Lück (2009) ressalta que, em sentido comum, todas as práticas escolares possuem um sentido pedagógico, uma vez que levam ao desenvolvimento de atitudes, à mudança de comportamento, à aprendizagem, mesmo aquelas que ocorrem sob um caráter de espontaneidade e não se encontram explicitadas no projeto político pedagógico e no currículo da escola ficando, assim, legitimadas pelo seu caráter de normalidade e naturalidade com que acontecem no contexto escolar:

[...] práticas que, em vez de servirem como condicionantes positivos da aprendizagem e formação dos alunos, servem como força “pedagógica” negativa,. Isso ocorre, por exemplo, quando: muitos professores faltam às aulas; as aulas não são iniciadas no horário ou são dispensadas antes do término do tempo previsto; os alunos atuando até mesmo como fortes concorrentes (e muitas vezes vitoriosas, por seu apelo afetivo e espontâneo), das ações intencionalmente educacionais, orientadas pela ciência pedagógica não são acompanhados em seu processo de aprendizagem na sala de aula; são feitas concessões à falta de cumprimento de responsabilidades; os exercícios de casa dos alunos não são revistos na aula para a qual eram devidos; ao “passarem por média” os alunos são dispensados das aulas, sem terem cumprido os 200 dias letivos e 800 horas de aula; a avaliação é reduzida à nota, em vez de apontar as aprendizagens a serem celebradas e as que necessitam de reforço ou re-orientação. (LÜCK, 2009, p. 97)

Não resta dúvida que essas práticas, pelo seu caráter pedagógico distorcido, produzem efeitos perversos no ambiente escolar, trazendo prejuízos para a formação dos alunos, cabendo ao diretor e sua equipe de coordenação trabalhar a favor da descontinuidade das mesmas, ou seja é “fundamental que no cotidiano escolar não se deixe de considerar os efeitos pedagógicos das ações orientadas por interesses e circunstâncias pessoais, individuais ou coletivas, dos atores que fazem a escola e que influenciam os seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 98).

Buscando investigar a postura dos Analistas e dos demais atores institucionais (professores, gestores, especialista em educação básica) à frente ao Programa no Contexto da Prática, a pesquisa empírica desenvolveu-se a partir da utilização de diversos instrumentos de coleta de dados: **os três relatórios gerais (2011, 2012, 2013), atas de reuniões pedagógicas, relatórios técnico-pedagógicos produzidos pelos analistas, resultados do PROEB/9º ano e os questionários aplicados aos *stakeholders*.**

A análise dos dados se deu a partir do sistema de tratamento das informações, com sua apresentação por meio de gráficos e tabelas ilustrativas.

2.2.1. Dos Três Relatórios Gerais Produzidos em 2011, 2012 e 2013

Em todos os três anos pesquisados (2011, 2012 e 2013), como forma de prestação de contas à Coordenação Central da SEE/MG e à Diretora da SRE/Ubá, foi elaborado por esta pesquisadora, enquanto Gerente Regional, em colaboração com os

Analistas do PIP/CBC, um Relatório Geral do trabalho realizado ao final de cada um dos anos: 2011, 2012 e 2013.

Nos três Relatórios Gerais são evidenciados o **objetivo geral do programa**: aprimorar a eficácia do Ensino Fundamental, por meio de intervenções pedagógicas que garantam a elevação dos índices de desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano, com foco em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências⁵⁸; bem como seus **objetivos específicos**: orientar, acompanhar e avaliar as ações de implementação do PIP/CBC e demais projetos da SEE/MG nos Anos Finais do Ensino Fundamental, participar de encontros para estudos das diretrizes do Programa, analisar dados estatístico-educacionais e discutir estratégias de ação nas escolas, analisar documentos de orientação pedagógica para orientar os professores visando otimizar o desempenho dos alunos.

Além dos objetivos, cada Relatório Geral (RG) traz aspectos relevantes que apontam fragilidades e avanços no processo de implementação do Programa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em seu ano de referência, segundo avaliação da Equipe Regional PIP/CBC. Alguns desses aspectos presentes nos três Relatórios Gerais e considerados significantes para esta pesquisa serão apresentados, até mesmo como forma de revelar o caminho percorrido pelos Analistas no triênio pesquisado.

2.2.1.1. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2011

O RG 2011 traz o resultado de uma investigação realizada pelos Analistas no mês de outubro, após início de efetivo atendimento às escolas. A investigação teve por objetivo verificar o nível de conhecimento dos atores escolares a respeito do Plano de Intervenção Pedagógica, o PIP da escola. Após o Analista ter comparecido às escolas de seu setor por algumas vezes, apresentou à Gerente algumas informações que aparecem consolidadas na **Tabela 4**.

⁵⁸ Apesar da disciplina de ciências ter sido citada no objetivo geral, houve por parte da SEE/MG, de 2011 a 2013, apenas uma atividade mais específica relacionada à essa disciplina por parte de Secretaria.: no PAAE de 2013, para os anos finais de ensino fundamental, conteúdos dessa disciplina foram avaliados.

Tabela 4: O PIP nas escolas de Anos Finais- SRE/Ubá -2011

CONSOLIDADO DA INVESTIGAÇÃO DE 2011	QUANTITATIVO/ PERCENTUAL
Escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental envolvidas.	52 (100%)
Escolas que apresentaram um bom plano de intervenção pedagógica.	15 (28,8%)
Escolas que não apresentaram sequer um texto de plano de intervenção.	09 (17,3%)
Escolas que apresentaram um texto de plano de intervenção um tanto inadequado para a realidade.	28 (53,8%)
Escolas que realizam de forma efetiva um trabalho de intervenção junto aos alunos em baixo desempenho.	16 (30,7%)
Escolas onde alguns professores realizam a recuperação paralela.	8 (15,3%)
Escolas onde professores e gestores conhecem com propriedade o PIP.	19 (36,5%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do Relatório Geral 2011- PIP/CBC – SRE Ubá.

Segundo os analistas, em reunião gerencial, dois motivos podem ser elencados para que os EEB e os diretores de 09 escolas não tenham apresentado o texto do Plano de Intervenção Pedagógica para ser analisado: ou por não terem terminado a elaboração do documento ou por não terem encontrado o texto nos arquivos da escola no momento da solicitação feita. A segunda situação foi presenciada por essa pesquisadora ao acompanhar alguns Analistas em uma das escolas atendidas. A especialista (supervisora pedagógica) procurou em gavetas, em arquivos no computador, procurou na sala do diretor e retornou sem o documento. Esse episódio serve como indício para a suposição de que o objetivo do PIP em aprimorar a eficácia do Ensino Fundamental por meio de intervenções pedagógicas que garantam a elevação dos índices de desempenho dos alunos ainda não possuía relevância para o gestor, EEB e demais atores da escola naquele momento, haja vista o suposto “desaparecimento” do texto do Plano de Intervenção Pedagógica da escola:

O plano de intervenção pedagógica não foi localizado na escola. analisaremos o documento na próxima visita. Esclarecemos os procedimentos de preenchimento dos diários de classe: registros de matéria lecionada de acordo com a nomenclatura do CBC [...].(RELATÓRIO 21/09/2011)

Comparecemos à escola para orientações à elaboração do PIP (a equipe escolar não havia elaborado o texto do PIP para 2011), do reforço escolar e do planejamento pedagógico do professor. [...] Junto à supervisora [...] enumeramos algumas intervenções que deverão ser implementadas [...]. (RELATÓRIO 23/09/11)

Para que o Plano de Intervenção Pedagógica da escola fosse considerado um “bom” plano, o texto deveria apresentar estratégias de intervenção com foco nos alunos em baixo desempenho e coerentes com as orientações do Guia de Elaboração do PIP, “Toda Escola Pode Fazer a Diferença”, enviado pela SEE/MG para as escolas em junho de 2011. Nesse sentido, somente 15 escolas (28,8%), dentre as 52, apresentaram um texto de acordo com os critérios estabelecidos no Guia. Conforme RG 2011,

Dos planos analisados, 28 (53,8%) descreviam ações genéricas, voltadas para a totalidade dos alunos da escola e uma relação de atividades pedagógicas objetivando a culminância dos projetos interdisciplinares realizados, como feiras culturais, gincanas estudantis e momentos celebrativos. Essas ações foram consideradas adequadas pelos analistas para serem relacionadas no texto do Projeto Político Pedagógico da escola (ou proposta pedagógica) e não em um plano de intervenção especificamente voltado para a melhoria da aprendizagem dos alunos em baixo desempenho. (RG, 2011)

Apesar do Programa de Intervenção Pedagógica ter sido instituído como política pública educacional em Minas Gerais a partir do de 2007 e a legislação vigente orientar as escolas a realizarem um trabalho de recuperação do aluno ao longo do ano letivo, a investigação apontou que somente em 19 escolas, do universo de 52, professores e gestores conheciam com propriedade as diretrizes do PIP, ou seja 36,5%, e em apenas 8 dessas escolas (15,3%), os professores realizavam a recuperação paralela, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu artigo 24, inciso V, alínea e:

e) **obrigatoriedade** de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (grifo nosso)

Nessa mesma perspectiva, afirma o Parecer CEE/MG 1132/97 ao citar a LDB,

A Lei recomenda, portanto, aos estabelecimentos de ensino **prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento e, aos docentes, zelar pela aprendizagem dos alunos, bem como estabelecer estratégias para sua recuperação** e, finalmente, é taxativa quando afirma que um dos critérios para a verificação do rendimento escolar compreende a obrigatoriedade de estudos de recuperação. (grifo nosso)

Todas as constatações apresentadas na **Tabela 4** levaram a Equipe Regional do PIP/CBC à realização de uma série de reuniões pedagógicas nas escolas ainda no segundo semestre de 2011, a fim de esclarecer os atores escolares sobre as diretrizes do PIP e seu objetivo, sobre a sistemática das avaliações externas, a obrigatoriedade da aplicação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), conforme regulamenta a Resolução SEE/MG nº 666/2005, a responsabilidade legal de se planejar ações de intervenção pedagógicas e outros aspectos relacionados à Gestão Pedagógica e ao Programa, como o papel da Equipe Regional do PIP/CBC e o entendimento da expressão “intervenção pedagógica”. Os Analistas, em posse de pauta previamente elaborada e discutida em reunião gerencial na SRE, foram distribuídos em duplas ou trios para atenderem a agenda de reuniões programadas. Ao todo, no ano de 2011, foram 42 reuniões pedagógicas coordenadas pelos Analistas do PIP/CBC, entre os meses de setembro a novembro, à noite ou em sábados escolares, conforme o calendário de reuniões de cada instituição de ensino.

Pode-se concluir que, com base nas observações dos Analistas e análise dos dados consolidados de 2011 (**Tabela 4**), ficou evidenciado a fragilidade da formação dos atores escolares, especificamente dos especialistas em educação básica que têm a responsabilidade de coordenar a Gestão Pedagógica na escola, fornecendo subsídios e informações aos docentes, preparando momento de estudos dos documentos oficiais e material didático-pedagógico, discutindo aspectos relacionados à avaliação, currículo e planejamento, sempre em conformidade com a legislação educacional e as orientações da SEE/MG. Essa evidência exige que os Analistas da Equipe Regional sejam qualificados e competentes o suficiente para fornecerem aos EEB o suporte técnico que necessitam e até mesmo, promover sua capacitação em serviço.

Somado à carência de uma formação técnica sólida dos atores escolares, outras fragilidades foram observadas pela Equipe Regional e inseridas no RG 2011, tais como: equipes pedagógicas cumprindo atribuições que não são de sua competência; servidores desmotivados e sem comprometimento; equipes gestoras e docentes com sérias dificuldades para conduzir a questão da indisciplina e violência nas escolas; alunos dos 6ºs anos com defasagem severa em leitura e escrita; professores carentes de formação técnica sobre metodologia e prática docente.

2.2.1.2. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2012

No RG 2012 percebe-se que a equipe regional PIP/CBC baseou-se no diagnóstico do ano de 2011 para o planejamento de ações que pudessem combater as fragilidades detectadas nas escolas.

Dentre as diversas ações, destaca-se a elaboração do projeto “Combatendo a Indisciplina e Violência Escolar”. Com objetivos de diminuir conflitos, melhorar as relações interpessoais e instalar um ambiente de paz nas escolas atendidas, o texto do projeto foi encaminhado, em março de 2012, para as 52 escolas que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta deveria ser estudada, apreciada e adequada à realidade de cada uma das escolas e sua implantação, na visão da Equipe Regional, atenderia, em grande parte, à solicitação de docentes e gestores escolares que, no segundo semestre de 2011, quando em contato com os Analistas nas escolas, relataram as dificuldades para mediar os conflitos internos e conviver com alunos que apresentavam comportamentos agressivos. O projeto serviria como ferramenta pedagógica pautada na implantação de um sistema de respeito nas relações pessoais dentro das escolas. Sua redação fundamentou-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, em autores como Aquino (1996), Rebelo (2002), Souza (2007) e em documentos jurídicos, como o Ofício nº 65/2011, da 22ª Promotoria de Justiça de Contagem/MG. Contudo, em nenhum dos relatórios técnico-pedagógicos analisados e datados de 2012 e 2013 houve menção que alguma escola estivesse executando o projeto, apesar da divulgação de seu texto ter sido feita durante reuniões de diretores, professores e até mesmo durante as diversas visitas às escolas realizadas pelos Analistas.

O diagnóstico de sérias defasagens em leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 6º ano, RG 2011, levou a Equipe Regional do PIP/CBC, no mês de fevereiro, a encaminhar para as 52 escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental duas provas elaboradas com base nas capacidades/habilidades previstas para o 5º ano. Além de constatar quais alunos necessitariam de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática ao longo de 2012, também seria obtido o nome da escola de procedência de cada aluno, haja vista o campo específico, em cada prova, para que o aluno registrasse o nome da escola de origem.

Um outro **objetivo específico do Programa** foi acrescentado no RG 2012: capacitar professores e especialistas da educação que atuam nos Anos Finais do Ensino

Fundamental. Esse objetivo tem congruência com a necessidade de formação continuada dos atores educacionais, observada nas escolas no segundo semestre de 2011 pela equipe de Analistas. Sendo assim, a equipe regional organizou no ano letivo de 2012, seguindo orientações repassadas pelo órgão central da SEE\MG, diversos encontros para formação dos professores e especialistas em educação básica. Conveniente destacar que o material produzido pelos Analistas do Órgão Central para subsidiar a formação foi todo revisado pela Equipe Regional do PIP/CBC, procurando adequá-lo às necessidades observadas no contexto do trabalho docente das escolas atendidas nessa regional.

Os encontros para capacitação procuraram atingir objetivos considerados relevantes, tais como: provocar novos comportamentos em relação à leitura e à escrita na Escola nas diversas disciplinas que compõem o Currículo do Ensino Fundamental; compreender que o acesso à leitura e à escrita é compromisso de todos os profissionais da Escola, não apenas do professor de Língua Portuguesa; oportunizar aos professores reflexões sobre o CBC, as habilidades específicas e a prática de sala de aula na perspectiva interdisciplinar; discutir e elaborar práticas pedagógicas de intervenção nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos e refletir sobre o papel da avaliação escolar.

A **Tabela 5** apresenta o consolidado do alcance das capacitações realizadas pelos Analistas Educacionais do PIP/CBC em 2012.

Tabela 5: Profissionais em Exercício e Profissionais Capacitados – PIP/CBC - 2012

Professores		EEB		Total : Professores e EEB	
Em Exercício	970	Em Exercício	89	Em Exercício	1059
Capacitados	931	Capacitados	86	Capacitados	1017
Percentual Capacitado	96%	Percentual Capacitado	97%	Percentual Capacitado	96%
Carga Horária	16	Carga Horária	16	Carga Horária	16

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do Relatório Geral 2012- PIP/CBC – SRE Ubá.

Pela **Tabela 5**, fica evidente que os encontros de formação atingiram quase 100% dos profissionais em exercício nas escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A capacitação dos professores foi realizada por disciplina específica em forma de oficinas pelo Analista habilitado na área. O grau de satisfação dos professores em

relação à capacitação, **Tabela 6**, foi obtido através do preenchimento de um formulário com essa finalidade ao final do evento. Considerando que nem todos os participantes se manifestaram através da avaliação, foram utilizados para o levantamento dos dados somente os formulários preenchidos.

Tabela 6– Avaliação da Capacitação PIP/CBC 2012

Itens Avaliados	Atendeu Plenamente	Atendeu Parcialmente	Não Atendeu
Temas e Conteúdos Trabalhados	69%	30%	1%
Atividades para sala de aula e para formação docente	70%	28%	2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do portfólio da capacitação 2012.

Os índices percentuais apontados na tabela são significativos, tendo em vista a pouca experiência dos Analistas do PIP/CBC no trabalho com formação de professores.

Ainda no ano de 2012, a equipe regional coordenou um total de 29 reuniões pedagógicas nas escolas utilizando-se da carga horária “para outras atividades”, conforme orienta a Resolução SEE/MG nº 2253/2013. Foram realizados um total de 712 atendimentos às escolas, de acordo com o arquivo da Diretoria Educacional da SRE.

2.2.1.3. Aspectos relevantes encontrados no Relatório Geral de 2013

A Equipe Regional, após ter participado no primeiro semestre de encontros organizados pela SIF em Belo Horizonte, organizou nova capacitação para professores e EEB que, além da execução de oficinas envolvendo o CBC e práticas de ensino para cada disciplina, teve por objetivos: refletir sobre aspectos da Resolução SEE/MG nº 2197/2012 e implementar uma cultura escolar de planejamento, altas expectativas de aprendizagem e melhor uso do tempo, por meio da formação de professores em gestão da sala de aula, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

Na **Tabela 7** pode-se verificar a abrangência da capacitação implementada pela Equipe Regional em 2013.

Tabela 7: Consolidado da Capacitação dos Professores e EEB pela equipe regional PIP/CBC - 2013

Professores		EEB		Total : Professores e EEB	
Em exercício	1015	Em exercício	95	Em exercício	1110
Capacitados	1069*	Capacitados	92	Capacitados	1161*
Percentual Capacitado	105,3%	Percentual Capacitado	96,8%	Percentual Capacitado	104,6%
Carga Horária	16	Carga Horária	16	Carga Horária	16

Fonte: Relatório Geral 2013- PIP/CBC – SRE Ubá

* Os professores que lecionam duas disciplinas e EEB que também atua como docente participaram de mais encontros.

Como em 2012, percebe-se que o efetivo de participantes atendeu às expectativas da Equipe Regional CBC. Os profissionais que não puderem participar foram orientados a apresentarem documento justificando o não comparecimento. Em sua maioria, as justificativas se deram pelo fato de atuarem em outra rede de ensino e não lhes ter sido concedido dispensa do horário de trabalho na outra instituição. A **Tabela 8** apresenta o consolidado do grau de satisfação dos participantes dos encontros em 2013.

Tabela 8– Avaliação da Capacitação PIP/CBC- 2013

Itens Avaliados	Atendeu Plenamente	Atendeu Parcialmente	Não Atendeu
Temas e Conteúdos Trabalhados	74%	25%	1%
Atividades para sala de aula e para formação docente	81%	19%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados do portfólio da capacitação 2012.

A maturidade e experiência adquirida pelos analistas ao longo do acompanhamento do Programa, além de uma melhor interação e conhecimento dos professores e de suas reais necessidades podem ser elencados como prováveis fatores para o alto grau de satisfação dos participantes na capacitação de 2013, comprovada por alguns depoimentos registrado nos formulários de avaliação:

“As oficinas trabalhadas neste ano progrediram bastante em relação às anteriores, tornando-se mais adaptadas à realidade escolar”; “Precisamos de vocês nas escolas, um apoio mais direto”; Sugiro que aconteçam mais estes encontros, pois enriquece nossa prática”. “Foi muito esclarecedor e enriquecedor”. “ Foi melhor que no ano anterior”. “Sugestões sempre válidas”. (PORTFÓLIO CAPACITAÇÃO CBC, 2013, SRE UBÁ)

Como no ano anterior, os alunos egressos no 6º ano foram avaliados em

fevereiro pela equipe regional, considerando o relato dos professores sobre as severas defasagens apresentadas por muitos alunos ao chegarem nesse ano de escolaridade, tanto em Língua Portuguesa como também em Matemática.

2.2.2. Das Atas de Reuniões Pedagógicas Produzidas em 2011, 2012 e 2013

No que tange ao objetivo de se conseguir responder à questão inicial dessa investigação, as atas correspondentes às reuniões pedagógicas realizadas nas escolas e coordenadas pelos Analistas do PIP/CBC também passaram por uma leitura atenta, na busca de dados significativos a respeito da atuação desses atores em relação aos objetivos do Programa, bem como em relação à Gestão Pedagógica empreendida pela escola. Ao longo dos três anos, foram totalizadas 76 reuniões cujas atas registram a presença de integrantes da Equipe Regional do PIP/CBC.

Pela leitura realizada, fica evidenciado que as pautas de trabalho dessas reuniões se constituía, basicamente, em esclarecimentos sobre o Programa, discussões relacionadas à legislação educacional vigente, às avaliações externas/internas e análise de resultados, apresentação de propostas de intervenção pedagógica para alunos em baixo desempenho escolar, orientações a respeito do PIP da escola, além de considerações sobre a materialização do CBC em sala de aula. Alguns fragmentos colhidos dessas atas foram transcritos de forma fidedigna à redação original, mostrando o teor das discussões empreendidas durante as reuniões:

[...] a recuperação dos alunos é fundamental para o sucesso do trabalho pedagógico; as dificuldades não vão deixar de aparecer, mas a equipe do PIP está à disposição para atuar junto com a equipe pedagógica. [...] cada aluno tem seu tempo para consolidar as capacidades e este tempo deve ser respeitado [...]. (ATA 15/09/2011)

A reunião teve início com a apresentação do Programa de Intervenção Pedagógica – histórico e objetivos. Outro ponto explicado foi sobre as avaliações externas: PROALFA, PROEB, PAAE e PROVA BRASIL, os boletins de resultados. (ATA 19/05/2012)

[...] explicou que toda avaliação é diagnóstica a partir do momento que dá um retorno do processo educativo e perguntou, será que estamos trabalhando de forma correta? Será que estamos respeitando as diferenças dos alunos? o que devo fazer para melhorar o processo? [...] outra sugestão para o sexto ano foi o trabalho com material concreto nas aulas de matemática uma vez por semana ou mais, de

acordo com a necessidade da turma [...]. (ATA 26/05/2012)

[...] A analista [...] começou o encontro expondo a proficiência da Escola [...] no 9º ano , onde em Português, a escola atingiu a sua meta, mas em Matemática houve um decréscimo na média [...] ressaltando que cada professor pode fazer algo significativo em prol do aluno [...]. Apresentaram algumas sugestões de estratégias de intervenção [...] A seguir, falaram sobre como devem ser registrados os conteúdos no diário de classe, destacando que deve-se apontar: eixo, tópico e habilidades [...]. (ATA 02/06/2012)

Ficou decidido também que os alunos que necessitam de assistência serão atendidos fora da sala pela professora de Matemática [...] e pela professora [...], ambas com excedência no turno matutino. (ATA 04/07/2012)

Em seguida foi feita a apresentação de gráficos do desempenho dos alunos nas avaliações internas [...] foram expostos os seguintes questionamentos para os participantes da reunião, o que é intervenção pedagógica? E o que não é intervenção pedagógica? [...] a intervenção pedagógica é algo que deve ser planejado a partir da defasagem do aluno [...] é diferente de revisão de conteúdos [...]. (ATA 29/07/2013)

A proximidade, o encurtamento da distância entre SRE e as escolas, possibilitando o contato entre professores de disciplinas e servidores atuando na SRE serviu para que, durante as reuniões, professores, EEB e Diretor pudessem expor suas dificuldades e angústias vivenciadas no cotidiano escolar. Os fragmentos colhidos das atas mostram a relação dialógica estabelecida entre os *stakeholders*:

O professor [...] deixou claro que a indisciplina é grande na escola principalmente no 6º ano, onde o trabalho não está dando bons resultados e a aprendizagem desta turma deixa muitíssimo a desejar [...]. (ATA 15/09/2011)

A professora [...] questionou sobre a turma do sexto ano que tem 35 alunos e uma aluna não está alfabetizada e o trabalho é complicado, ela perguntou: o que fazer ? [...] a escola tem que abraçar esses alunos com dificuldade. [...] a Equipe PIP apresentou propostas [...] a especialista explicou que diante dos resultados do primeiro bimestre está fazendo um levantamento dos resultados para trabalhar os alunos em baixo desempenho [...]. (ATA 26/05/2012)

A partir da leitura das Atas de Reuniões Pedagógicas foi possível constatar que os atores escolares tiveram, sim, acesso às diretrizes do Programa e esclarecimentos fundamentais relacionados à Gestão Pedagógica, o que pode ter contribuído

significativamente para o alinhamento de orientações e execução de ações nas escolas da jurisdição, sem contudo significar uniformidade de pensamentos e de posturas docentes diante do Programa, considerando que as realidades das unidades escolares são distintas.

Na subseção 2.2.3. serão apresentados os dados sobre os relatórios elaborados pelos analistas após as visitas às escolas nos anos de 2012 e 2013.

2.2.3. Dos Relatórios Técnico-Pedagógicos Produzidos em 2012 e 2013

Conforme os Relatórios Gerais do Programa dos anos de 2012 e 2013 foram realizados pelos Analistas do PIP CBC um total de 1279 atendimentos às escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental. A **Tabela 9** apresenta o quantitativo de atendimentos realizado mensalmente e anualmente.

Tabela 9 – Total de Atendimentos Realizados pela Equipe Regional do PIP/CBC 2012-2013

Anos	Fev/Mar/ e Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Total
2012	111	124	43	48	77	120	94	95	712
2013	142	58	122	44	58	17	67	59	567
Total	253	182	165	92	135	137	161	154	1279

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados dos Relatórios Gerais 2012 e 2013-PIP/CBC – SRE Ubá.

Num comparativo entre os dois anos, percebe-se uma involução do número de visitas às escolas no ano de 2013. Isso se justifica pela redução do número de Analistas no segundo semestre daquele ano: três (03) Analistas assumiram novos empregos e uma (01) Analista se afastou por direito à licença –gestação, déficit este que não aconteceu em 2012, ano em que o Programa contou com 10 Analistas para o trabalho em campo de fevereiro a dezembro.

Destes 1.279 relatórios produzidos ao longo de 2012 e 2013, foram encontrados nos arquivos da SRE um total de 956 relatórios e que foram analisados a partir da adoção de um procedimento de categorização. As categorias de análise eleitas correspondem a situações emblemáticas do ambiente escolar e se relacionam intrinsecamente à Gestão Pedagógica, sendo selecionadas a partir do conhecimento que esta pesquisadora detém das diretrizes do Programa e do Contexto da Prática.

Pelo fato da Equipe Regional do PIP/CBC ter sido organizada em agosto de 2011, podemos inferir que o trabalho realizado em campo naquele ano não tenha incidido sobremaneira sobre os resultados do PROEB/9º ano em 2011, pois os Analistas contratados iniciaram o atendimento às escolas após o período de capacitação em serviço ocorrida nos meses de agosto e setembro, ou seja, somente em meados de setembro e num tempo extremamente curto, outubro e novembro, é que as escolas começaram a receber de forma efetiva o acompanhamento por parte desses atores. Portanto, os relatórios e atas de reuniões redigidas nesses meses de trabalho do segundo semestre de 2011 serviram, nessa pesquisa, como documentos de averiguação da realidade das escolas naquele ano e de como elas estavam se comportando em relação à execução do PIP da escola; por sua vez, os 956 relatórios datados de 2012 e 2013, contendo o registros de ações realizadas pelos Analistas e pelos atores escolares para atender objetivos do Programa, foram tomados para uma análise pontual da frequência das categorias eleitas.

Primeiramente, os relatórios foram separados por ano (2012/2013) e por escola e nessa perspectiva, buscou-se saber se as 04 (quatro) categorias de análise eleitas receberam atenção e acompanhamento por parte dos Analistas. Esta estratégia permitiu abranger todo o universo das escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental nas 22 cidades jurisdicionadas à SRE Ubá em suas realidades distintas, possibilitando uma generalização dos achados nos dois anos de efetivo trabalho dos Analistas do PIP/CBC .

A primeira categoria: **Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano**, bem como a segunda categoria: **Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais** se referem a situações constatadas pelos Analistas logo nos primeiros atendimentos às escolas no final de setembro de 2011 e se tornaram alvo de discussões nas reuniões gerenciais. Ambas categorias constituíram-se em um desafio considerando que, para um bom êxito dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental é *sine qua non* que estes detenham as habilidades mínimas em leitura e escrita, bem como resolvam com competência situações problemas envolvendo as quatro operações fundamentais da Matemática.

Realizar um trabalho com esses alunos configurou-se num grande desafio para os Analistas e para as equipes das escolas. O que fazer e como fazer?

A equipe pedagógica da escola detectou que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental estão chegando com defasagem de aprendizagem em língua Portuguesa e Matemática (oriundos da rede municipal) [...]. detectaram casos de analfabetismo, defasagem idade/série [...]. (RELATÓRIO 14/09/2011)

Ao buscarmos juntos às supervisoras da escola os reais motivos que justificam o desempenho dos alunos dos 6º anos, estas nos responderam que “muitos alunos vindos da zona rural tem baixo desempenho” pelo simples fato de ser o município o responsável pela educação, a qual estas nos informaram ser de baixa qualidade. (RELATÓRIO 15/09/2011)

A partir da constatação feita em 2011, a equipe regional do PIP/CBC elaborou e encaminhou no início do ano letivo de 2012, para as 52 escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, provas diagnósticas com questões avaliando as competências do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de realizar um diagnóstico pontual dos alunos que estavam ingressando no 6º ano em fevereiro. Na prova do 6º ano, em um campo específico, o aluno deveria escrever o nome da escola de procedência, haja vista poucas escolas, das 52, ofertarem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por isso acabavam por receber alunos de diversas outras escolas que, em sua maioria, eram oriundos da rede municipal de ensino. Essa estratégia serviu para identificar os alunos com severas defasagens e as escolas de origem dos mesmos. O mesmo procedimento foi realizado no início do ano letivo de 2013, a partir de duas novas provas, também de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os alunos do 7º, 8º e 9º ano também foram avaliados através de provas elaboradas pelos Analistas, mas para esses não foi solicitado a indicação da escola de origem, considerando que quase 100% dos alunos teria cursado o ano de escolaridade anterior na escola em que estavam matriculados.

Para facilitar a interpretação dos resultados do desempenho dos alunos do 6º ano nessa avaliação diagnóstica pelos Analistas da SRE, gestores, especialistas e professores, a Equipe Regional do PIP/CBC escalonou os padrões de desempenho em intervalos variáveis de modo a agrupar os alunos mediante o número de acertos.

A **Tabela 10** mostra o consolidado dessa avaliação para o ano de 2012.

Tabela 10: Resultado Final: Avaliação Diagnóstica dos Alunos do 6º Ano da SRE Ubá/2012

Disciplinas	LP		MAT	
	Recomendado	573	16 %	801
Intermediário	1444	40 %	1439	38 %
Baixo	1599	44 %	1549	41 %
Total	3616	100 %	3789	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados obtidos do Relatório Geral dos Resultados da Avaliação Diagnóstica Realizada nas Escolas Públicas Estaduais da Regional Ubá em Fevereiro de 2012 e Fevereiro de 2013.

Observa-se na **Tabela 10** que a disciplina de Matemática possui níveis percentuais um pouco melhores que os da disciplina de Língua Portuguesa.

Na **Tabela 11** temos o resultado da avaliação realizada no mês de fevereiro de 2013.

Tabela 11: Resultado Final- Avaliação Diagnóstica dos Alunos do 6º Ano da SRE Ubá/2013

Disciplinas	LP		MAT	
	Recomendado	894	25,09 %	1949
Intermediário	1141	32,02 %	972	27,6%
Baixo	1528	42,88%	598	16,99%
Total	3563	100%	3519	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados obtidos do Relatório Geral dos Resultados da Avaliação Diagnóstica Realizada nas Escolas Públicas Estaduais da Regional Ubá em Fevereiro de 2012 e Fevereiro de 2013.

No comparativo das **Tabelas 10 e 11** verifica-se um crescimento no quantitativo de alunos em desempenho recomendável em Língua Portuguesa, cerca de 9,09%. Já em Matemática, constata-se que o número de alunos no nível recomendável teve uma evolução de 34,38%.

O resultado desse trabalho coordenado pela Equipe Regional do PIP/CBC gerou o **Relatório Geral dos Resultados da Avaliação Diagnóstica Realizada nas Escolas Públicas Estaduais da Regional Ubá em Fevereiro de 2012 e Fevereiro de 2013**. Este relatório foi entregue à Diretora da SRE/Ubá para devida análise e procedimentos, pois um dos objetivos do trabalho realizado pela Equipe Regional do PIP/CBC consistia em dar um *feedback* do diagnóstico encontrado não somente às escolas estaduais de origem desses alunos, mas também às Secretarias Municipais de Educação (SME) das 22 cidades jurisdicionadas à SRE, a fim de que pudessem planejar ações direcionadas aos alunos do 5º ano e que estes pudessem ingressar no 6º ano, posteriormente, com os

pré-requisitos necessários consolidados. Na visão da Equipe Regional do PIP/CBC, esse processo de retroalimentação iria colaborar para diminuir bastante o quantitativo de alunos enquadrados na primeira e na segunda categorias.

Mas o fato é que, o **Relatório Geral dos Resultados da Avaliação Diagnóstica Realizada nas Escolas Públicas Estaduais da Regional Ubá em Fevereiro de 2012 e Fevereiro de 2013** não chegou às escolas de origem dos alunos e nem às SME por questões administrativas. Segundo a Diretora da SRE, o diagnóstico não poderia ser considerado oficial, pois não havia sido realizado com o rigor da estatística, por Fundações ou Instituições credenciadas, o que poderia causar certo desconforto e constrangimento na medida que fossem sendo repassados aos secretários municipais. Diante desse posicionamento, considerado de certa forma prudente, o relatório foi arquivado pela Diretora da SRE.

Não obstante, esse diagnóstico serviu para que os analistas planejassem e levassem sugestões para os professores do 6º ano, iniciando um diálogo insistente sobre a necessidade da retomada das habilidades/conteúdos ainda não consolidados do 5º ano e considerados imprescindíveis para a continuidade do processo de ensino que, a partir do 6º ano, se pautaria nas habilidades do CBC específico de cada disciplina.

Realizar um trabalho individualizado com esses alunos no turno ou contraturno também não foi possível na maioria das escolas devido à carência de profissionais disponíveis para ficarem à frente desse reforço escolar e pelo fato de muitos desses alunos residirem na zona rural e dependerem do transporte escolar para retornarem à escola no outro turno.

Nesse tempo, os Analistas constataram duas situações: **primeiro**, a limitação dos docentes especialistas de disciplinas, graduados em Língua Portuguesa e Matemática, para o trabalho com alfabetização e com os conceitos básicos da Matemática por meio da manipulação de materiais pedagógicos; **segundo**, sua própria limitação para orientar os professores, haja vista não serem pedagogos e a maioria nunca ter lecionado para a Etapa I do Ensino Fundamental. O fato também coloca em discussão se as políticas educacionais implantadas em Minas Gerais para os Anos Iniciais do Ensino fundamental, pautadas na progressão continuada com aprendizagem, estão sendo realmente executadas com eficácia e se a organização escolar dos Anos Iniciais por ciclos foi devidamente entendida pelos professores que lecionam naquela etapa de ensino:

Art. 62 [...]

§ 1º Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical.

§ 2º Ao final do Ciclo Complementar, na área da Matemática, todos os alunos devem dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas. (MG, 2012)

O 5º ano corresponde ao último ano dos Anos Iniciais e último ano do chamado Ciclo Complementar da Alfabetização, onde se supõe que o aluno tenha consolidado a alfabetização e ampliado o letramento, desenvolvendo sua capacidade lingüístico-discursiva e adquirido os conceitos matemáticos essenciais para uma boa continuidade de sua trajetória escolar. Pelos resultados da avaliação diagnóstica, pode-se questionar se as escolas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão realmente adotando as práticas adequadas ao regime de ciclos implantado nessa etapa de escolaridade.

É fato que, a partir do início de 2013, a SEE/MG pactou parceria com os municípios do Estado estendendo o PIP/ATC às SME o que, certamente, poderá incorrer na melhoria do desempenho dos alunos atendidos por essa rede de ensino e que serão matriculados no 6º ano nas escolas estaduais nos anos subsequentes. Mas a questão não exime as escolas estaduais que ofertam o 5º ano de sua responsabilidade de qualificar o trabalho docente, pois o diagnóstico também apresentou um número considerável de alunos do 6º ano oriundos da rede estadual em desempenho baixo na avaliação elaborada pela Equipe Regional do PIP/CBC.

Os alunos do 7º, 8º e 9º anos também foram submetidos à avaliação diagnóstica, sendo que as questões avaliavam as habilidades do CBC do ano de escolaridade anterior cursado pelo aluno. Seus professores foram orientados a planejarem suas aulas em vista das habilidades não consolidadas e consideradas relevantes para o ano em curso.

A terceira categoria **Planejamento e Escrita de diários em concordância com CBC e coerente com o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno** foi alvo de muita controvérsia entre professores, especialistas e equipe regional, justificada pela não aceitação do CBC pelos professores - especialmente por parte dos professores de História e de Geografia- que contestavam a distribuição dos tópicos de conteúdos ao longo dos quatro anos e teciam considerações de que outros conteúdos e

habilidades deveriam ser contemplados. Todo esse processo dialógico em torno do CBC gerou frentes de resistências e de confrontos por meio de diversos discursos, sejam escritos ou verbalizados, próprios do contexto da prática:

A supervisora informou que há orientação sobre a importância da implementação do Conteúdo Básico Comum, mas enfrenta muita resistência por parte dos professores do turno da manhã. (RELATÓRIO 08/09/2011)

A conversa com a professora foi muito instigante, pois a mesma, além de ser muito agradável, é crítica ao CBC de História. A nosso ver, as críticas são sempre muito produtivas, pois nos permitem dialogar [...]. Orientei a mesma que devemos seguir o CBC, que somente no espaço determinado para o conteúdo complementar existente no CBC é que esta poderá ministrar conteúdos de interesse da comunidade escolar, ou seja, o CBC compreende o que é obrigatório, não devendo ser desprezado. (RELATÓRIO 18/11/2011)

Esses limites impediram, por muitos anos, a materialização, de fato, da matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental em sala de aula, aliados a certa comodidade por parte de alguns professores que, ignorando o currículo formal e oficial, continuavam a trabalhar em sala de aula apenas com o livro didático, de forma linear, seqüencial, cujos conteúdos, em sua maioria, não coincidem com os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Esta constatação, somada ao fato de que essa Matriz Curricular de Ensino vem regulada pela Resolução SEE/MG N° 666/2005 e é utilizada para a elaboração dos itens das avaliações de rendimento do PROEB, justifica a SEE/MG empreender um processo de sensibilização e convencimento dos professores para o uso dos CBCs em todo Estado de Minas Gerais, possibilitando que todos os alunos a serem avaliados pelo Sistema tenham acesso aos mesmos conteúdos e habilidades.

Uma das grandes reivindicações dos professores junto aos Analistas e Gerente do Programa consistia em que os livros didáticos passassem a ter os mesmos conteúdos que os relacionados no CBC, o que a Equipe Regional declarava como improvável de acontecer pelo fato dos livros didáticos serem disponibilizados aos alunos de todo o Brasil pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e não pelo Governo do Estado de Minas Gerais, ou seja, os livros atendiam conteúdos em comum aos Estados-Membros e não a um deles, em particular.

Diante disso, foi preciso trabalhar o entendimento de que prender-se ao livro didático como única ferramenta de ensino não contribuiria para a formação do aluno protagonista, criativo e cidadão e que os conteúdos apresentados pelo CBC não eram

para serem vistos como um fim em si mesmo, mas como meios para que os alunos desenvolvessem as competências e habilidades exigidas pelo novo século.

Pelo exposto, a Equipe Regional passou a orientar e acompanhar como as propostas curriculares oficiais para o Estado de Minas Gerais, o CBC, estava se materializando em sala de aula. Nesse acompanhamento, orientaram os professores a registrarem no campo “matéria lecionada” dos cadernos Diários de Classe, os tópicos e habilidades do CBC trabalhadas em cada aula. Além disso, passaram a observar se o conteúdo apontado no caderno do aluno em determinada data era consoante com o que estava registrado no campo “matéria lecionada”, para a mesma data.

Não foram poucas as vezes em que foi necessário estabelecer um diálogo com professores por ter sido verificado que os registros dos dois documentos (caderno do aluno e caderno Diário de Classe) não coincidiam e que o livro didático estava sendo utilizado em detrimento ao CBC:

Os registros estão de acordo com a Matriz Curricular, porém, alguns registros não estão de acordo com as atividades do caderno do discente analisado. Verificamos também que os registros referentes ao 4º bimestre não estão de acordo com o planejamento. (RELATÓRIO 07/11/2011)

Considerando que a Gestão Pedagógica gravita em torno de um currículo formal, a obrigatoriedade da apropriação do CBC pelos professores das diversas áreas fez gerar momentos de tensões entre os professores e analistas.

Art. 59 - Na organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2197/12)

Nesse processo de convencimento, foi preciso esclarecer que materialização do CBC em sala de aula não impediria que os professores trabalhassem outros conceitos, a cultura e os conteúdos regionais relevantes, considerando o *ethos* onde a escola se insere. Essa possibilidade está prevista na organização de cada CBC. Pode-se perceber por fragmentos de relatórios do ano de 2011 numa análise comparativa a outros fragmentos de relatórios do ano de 2013, que as dificuldades em relação à materialização do CBC em sala de aula foi sendo resolvida ao longo do trabalho da Equipe Regional, o que permite declarar que a maioria dos professores, se não todos, já

planejam suas aulas em conformidade com a matriz de ensino oficial de Minas Gerais, o CBC:

Analisamos diários de classe, planejamento e caderno de alunos dos conteúdos que os alunos apresentaram maior defasagem e detectamos [...] os registros estão em consonância com as atividades no caderno do aluno [...]. (RELATÓRIO 08/11/2013)

Não obstante, atendendo a inúmeras solicitações dos professores de todo o Estado, os CBCs estão passando por um processo de revisão. Ao final do ano de 2013, uma versão preliminar do CBC de cada disciplina foi encaminhada pela SIF às 47 SREs para serem submetidas à apreciação dos Analistas, juntamente com alguns professores da regional convidados. Após a análise, as versões foram reencaminhadas à SIF. Em reunião gerencial, os Analistas foram unânimes em afirmar que as novas versões atenderam às reivindicações dos professores e, certamente, terão melhor aceitação quando forem disponibilizadas pela SEE/MG, o que se espera, aconteça ainda em 2014.

Estratégias de intervenção pedagógica, o PIP da escola, constitui-se na quarta categoria de análise, uma ação rotineira, mas prioritária no trabalho da Equipe Regional, pois analisar e acompanhar a execução das ações previstas no documento, bem como apresentar sugestões e realizar atividades coerentes na tentativa de solucionar ou minimizar situações de dificuldades no processo ensino-aprendizagem tem total consonância com os objetivos do Programa, já apresentados nessa pesquisa. Num processo de intervenção pedagógica, o professor vai com o conteúdo e volta para “buscar o aluno que ficou para trás”, mas é um voltar diferente, haja vista ter variados perfis de alunos e nem todos “aprenderem” da mesma forma:

No processo de recuperação paralela, o desempenho dos alunos teve uma significativa melhora em relação ao mesmo período do ano anterior. Isso comprova que a intervenção/recuperação paralela dá condições ao aluno de aprender e obter melhores resultados. (RELATÓRIO 29/05/2013)

Segundo [...], o aluno [...] possui um grau de dificuldade menor, que foi possível ser constatado a partir das primeiras atividades, por isso, esse aluno está sendo atendido separadamente, já os demais, ela divide em duplas e trabalha quadro dias na semana, durante 1 h, 40 min., aproximadamente. A professora organizou um horário de atendimento aos discentes [...]. (RELATÓRIO 01/10/2013)

Em conversa com a especialista [...] nos informou que seis alunos do 6º ano com deficiência em alfabetização. Constatamos que estes

alunos possuem entre 13 a 17 anos. Solicitamos que seja verificada a leitura dos demais alunos e a disponibilidade para que essas deficiências sejam sanadas com o apoio da professora excedente e da PUB. (RELATÓRIO 24/04/2013)

Através da análise dos relatórios técnico-pedagógicos e tomando como referencial as quatro categorias, foi possível fazer um paralelo de pontos de vista divergentes e coincidentes de aspectos relacionados ao ambiente escolar e ao próprio processo de efetivação do Programa nas escolas. A **Tabela 12** apresenta as categorias e a frequência do acompanhamento realizado pelos Analistas em relação a elas, identificada a partir da leitura dos relatórios de cada escola atendida.

Tabela 12 - Frequência do acompanhamento dos analistas às categorias eleitas - Relatórios de 2012/2013

Categorias	2012		2013		Biênio	
	597 Relatórios		359 Relatórios		956 Relatórios	
1. Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos quatro últimos anos do EF, especialmente no 6º ano	135 relatórios	22,6 %	107 relatórios	29,8 %	242 relatórios	25,31 %
2. Alunos dos quatro últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais	42 relatórios	7,04 %	35 relatórios	9,75 %	77 relatórios	8,05 %
3. Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno	212 relatórios	35,5 %	150 relatórios	41,78 %	362 relatórios	37,86 %
4. Estratégias de intervenção pedagógica (PIP da Escola)	378 relatórios	63,3 %	204 relatórios	56,82 %	582 relatórios	60,88 %

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos relatórios de atendimento às escolas/Abril de 2014.

Apesar do número reduzido de Analistas na Equipe Regional a partir do segundo semestre de 2013, constata-se uma evolução no percentual de frequência das categorias um, dois e três nesse ano em relação ao anterior: categoria um, em 7,2 %; categoria 2, em 2,71 %; categoria 3 em 6,28%. Em contrapartida, nota-se uma retração de 6,48% na frequência de acompanhamento da categoria 4 pelos analistas em 2013, categoria considerada basilar para o sucesso do Programa. Essa involução pode ser justificada pelo que foi relatado anteriormente, nas páginas 53 e 54.

A partir da análise da **Tabela 12** e da leitura dos relatórios, outros aspectos foram observados e são apresentados no **Quadro 6**.

Quadro 6- Evidências Observadas nos Relatórios Técnicos- Pedagógicos

Evidências	Descrição
1. Carência de conhecimento pedagógico dos Analistas para a orientação aos professores do 6º ano; monitoramento junto aos 6ºs anos poderia ter sido mais sistemático.	Com o processo de alfabetização dos alunos de 6º ano ainda por consolidar e por muitos ainda apresentarem defasagens em conteúdos básicos da Matemática, necessário se faz que os Analistas do PIP/CBC detenham conhecimentos pedagógicos que os possibilite orientar os professores. Em muitas escolas, o analista organizou, juntamente com a especialista, o reforço no contra turno para os alunos desse ano de escolaridade, contudo verifica-se que algumas escolas, por apresentarem maior número de alunos com severas defasagens de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, deveriam ter recebido um apoio mais constante por parte dos Analistas.
2. As ações realizadas pelos Analistas nas escolas eram, na maioria, ações comuns a todos eles.	O fato se explica pela pauta mensal discutida em reunião gerencial relacionar as atividades a serem empreendidas por cada analista nas escolas de seu setor naquele período.
3. A atuação de alguns Analistas era mais bem planejada que a de outros.	Alguns analistas apresentaram uma sequência de trabalho evidenciada nos relatórios pela verificação do cumprimento das solicitações feitas à equipe escolar quando do último atendimento à escola, e também por apresentarem material, sugestões e/ou respostas a questões dirigidas a ele na visita anterior
4. O cumprimento da pauta mensal e acompanhamento às prioridades do Programa nem sempre eram concretizados por todos os Analistas.	Por se envolverem em demasia com os muitos imprevistos do dia a dia da escola (fenômeno do apagar incêndio; imprevistos descritos nos relatórios), seja por falta de planejar conforme a pauta mensal seja por visitarem pouca a escola, alguns analistas não “produziam” tanto quanto outros.
5. Leitura dos relatórios pela Gerente com posterior <i>feedback</i> ao Analista não acontecia em tempo; leitura fracionada dos relatórios. Relatórios muito extensos, longos.	Atraso do analista em repassar o relatório à Gerente; grande volume de trabalho burocrático impedindo agilidade na leitura dos mesmos. Consequência: Analista retornava à escola sem que a Gerente conseguisse discutir com o mesmo questões relevantes encontradas em seu último relatório e muito menos tecer considerações a respeito de sua atuação. A leitura dos relatórios pela Gerente não era realizada fazendo um paralelo com os relatórios anteriores da escola, não percebendo assim os avanços e necessidades mais pontuais. Agravante: relatórios extremamente longos

Evidências	Descrição
6. Nem todas as orientações fornecidas pelo Analista ao EEB eram cumpridas, seja em decorrência de seu envolvimento em questões administrativas o que leva a “falta de tempo” dos EEB para a Gestão Pedagógica, ou por falta de recurso humano disponível para ajudar na intervenção pedagógica extra-classe.	É o que se constatou com a “Estratégia de Intervenção Apostila 31 Lições” para os alunos do 6º ano e alguns de outros anos que ainda não haviam consolidado as capacidades de leitura e escrita. Esta estratégia consistia em realizar um levantamento nominal dos alunos que deveriam receber atendimento individual fora da sala de aula, ou pela professora em ensino do uso da biblioteca (PUB), ou por alguma professora excedente, ou por professor afastado da regência em vista do artigo 52 ⁵⁹ , ou ainda por algum docente em situação de eventualidade. A partir da leitura dos relatórios, foram encontrados registros de 09 escolas que tiveram que interromper a implementação da atividade devido a alguns imprevistos, tais como: PUB entrou em férias-prêmio ou licença-saúde ou PUB e docente em situação de eventualidade foram dispensados para atender o quadro de escola. Em outras escolas, pela inexistência de um recurso humano disponível para a concretização da estratégia, o trabalho nem chegou a ser iniciado.
7. Os professores realizando aulas de revisão de conteúdos alegando serem aulas de intervenção pedagógica a favor dos alunos em baixo desempenho.	Para que uma aula de intervenção pedagógica atingisse com eficácia seu objetivo o professor deveria realizar um planejamento coerente: primeiro, identificar os alunos que apresentavam defasagem de aprendizagem; segundo, quais habilidades ainda não haviam consolidado; terceiro: qual ou quais as estratégias deveria utilizar; quarto, em qual aula ou quais aulas iria realizar a intervenção e, por último, que recursos materiais utilizaria. Essa orientação era insistentemente realizada pela equipe regional.
8. Ausência de sistematização da intervenção. PIP não executado.	Muitas estratégias de intervenção começavam, mas não continuavam, como reforço no contra turno. Texto do PIP servindo para fins burocráticos, não sendo executado.
9. Incidência alta de absenteísmo docente (detalhes à frente)	Professores faltando ao trabalho gerando grande rotatividade e descontinuidade do trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos relatórios de atendimento às escolas/Abril de 2014.

Todos os aspectos observados precisarão ser revistos a fim de que a equipe atual de Analistas que acompanha o Programa nos Anos Finais do Ensino Fundamental consiga realizar mais eficazmente seu trabalho e a escola, de fato, passe a incorporar ações coerentes com as reais necessidades de seus alunos. Na subseção 2.2.4., os resultados das avaliações de rendimento do SIMAVE/PROEB para o 9º ano no triênio

⁵⁹Pelo art. 52 o professor com 45 idade e 25 anos de docência tem direito a se afastar da sala de aula e realizar outros trabalhos pedagógicos na escola, com cumprimento de 24 horas (se tiver cargo completo).

pesquisado serão apresentados, com vistas a perceber se houve evolução ou involução da proficiência média em Língua Portuguesa e em Matemática.

2.2.4. Dos Resultados do PROEB/9º ano em 2011, 2012 e 2013

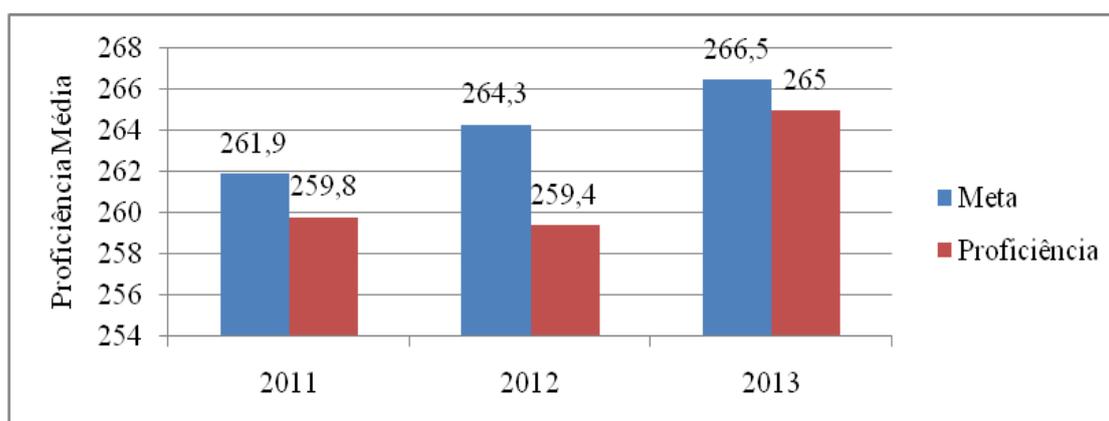
As Revistas Pedagógicas (ou Boletins Pedagógicos) elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) trazem os resultados por escola, por rede de ensino (estadual/municipal) e por Superintendência Regional, possibilitando a análise por parte de todos os atores educacionais envolvidos, desde um gestor do órgão central até o professor da escola.

O ano de 2011 será tomado como referência na análise comparativa dos resultados alcançados pela SRE/Ubá no PROEB/ 9º ano em relação aos resultados obtidos nos anos de 2012 e 2013, considerando que o PIP/CBC tem como um de seus objetivos a melhoria do desempenho dos alunos, levando a melhores índices nas avaliações externas.

2.2.4.1. PROEB/9º Ano em Língua Portuguesa em 2011, 2012 e 2013

O **Gráfico 7** aponta os resultados das avaliações em larga escala do PROEB considerando a evolução da Proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental no triênio pesquisado.

Gráfico 7 – Resultado PROEB – SRE Ubá/ 9º Ano - Língua Portuguesa – 2011, 2012, 2013



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados do site simave.caedufff.

Os resultados da última edição (2013) revelaram uma evolução de 5,6 no índice de proficiência média de Língua Portuguesa em relação ao resultado de 2012 e apesar de ter ficado a 1,5 da meta pactuada, a SRE superou a média da rede estadual, que foi

de 260,8.

De acordo com os dados do CAEd⁶⁰ que trazem os resultados por escola, em 2013, último ano de efetivo trabalho dos Analistas contratados para o PIP/CBC, do universo pesquisado das 52 escolas, 17 escolas (32,69%) cumpriram a meta estabelecida pela SEE/MG e, no todo analisado, 22 escolas (42,31%) melhoraram em relação ao seu próprio índice obtido em Língua Portuguesa na edição do PROEB do ano anterior.

O índice de proficiência média obtido por cada SRE do Estado também é considerado para classificá-las conforme os padrões de desempenho Baixo, Intermediário e Recomendado. “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.” (Revista do Sistema de Avaliação, 2012, p.18). Para cada etapa de escolaridade e para cada disciplina avaliada, foram estabelecidos intervalos de pontuação, conforme nos indica a **Tabela 13** para a disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 13- Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa

Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado
5º ano EF	até 175	175 a 225	acima de 225
9º ano EF	até 200	200 a 275	acima de 275
3º ano EM	até 250	250 a 300	acima de 300

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados da Revista do Sistema de Avaliação/2012

Com o índice de proficiência média no valor de 265 para o 9º ano em Língua Portuguesa em 2013, a SRE Ubá permanece no grupo das Superintendências Intermediárias, fato ocorrido também em 2011 (259,8) e 2012 (259,4), indicando que a maioria dos alunos do 9º ano avaliados aprendeu o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar e já iniciaram o processo de sistematização das habilidades consideradas básicas. Para ser considerada uma Superintendência com padrão de desempenho Recomendado, terá que evoluir em 15 pontos.

Quanto aos Resultados de Participação dos alunos, os índices informam o número estimado de alunos para a realização da prova e quantos, efetivamente, compareceram:

⁶⁰ Dados obtidos no site do SIMAVE. Disponível em <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em 27/06/2014.

Este percentual é importante, pois quanto mais alunos do universo previsto para ser avaliado participarem, mais fidedignos serão os resultados encontrados e maiores as possibilidades de se implementar políticas que atendam a esse universo de forma eficaz. (REVISTA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, 2012, p.45)

A **Tabela 14** apresenta os números relacionados à participação dos alunos no PROEB/9º Ano em Língua Portuguesa ao longo dos três últimos anos.

Tabela 14 – Participação dos Alunos no PROEB/9º Ano – Língua Portuguesa

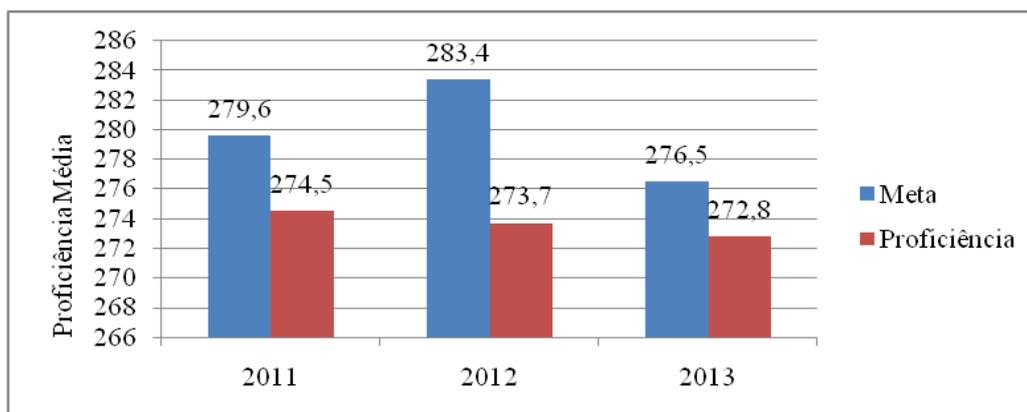
Ano	Nº Previsto	Nº Efetivo	% de Participação
2011	3566	3159	88,6
2012	3217	2842	88,3
2013	3308	3029	91,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do site simave.caeduffj.

A participação dos alunos em 2013 foi superior em relação aos outros dois anos. Constata-se que 13 escolas (25%) obtiveram uma participação de 100% em relação ao ano de 2012, ano em que 09 escolas (17,31%) obtiveram a totalidade de alunos presentes na prova de Língua Portuguesa.

2.2.4.2. PROEB/9º Ano em Matemática em 2011, 2012 e 2013

O **Gráfico 8** permite verificar os resultados alcançados pela SRE Ubá no PROEB/9º na disciplina de Matemática.

Gráfico 8 – Resultado PROEB- SRE Ubá/ 9º Ano - Matemática – 2011, 2012, 2013

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados do site simave.caedufjf.

Comparando os resultados do Proeb ao longo dos três anos, nota-se uma redução dos índices de proficiência média em Matemática da SRE Ubá para o nível avaliado (9º ano). O índice de 2013 (272,8) ficou 0,9 abaixo do índice obtido em 2012 (273,7). Essa retração também foi verificada na rede estadual e nas redes municipais do Estado de Minas Gerais para o 9º ano. Uma leitura atenta do **Gráfico 8** nos revela que a meta pactuada para o ano de 2013 (276,5) foi bem menor do que a do ano anterior (283,4). Normalmente, as metas tendem a crescer de ano a ano, mas nesse caso, como no ano de 2012 o índice de proficiência média alcançada (273,7) já estava abaixo do índice obtido em 2011, houve uma readequação da meta, partindo do resultado obtido anteriormente.

Apesar da retração dos índices da proficiência média em Matemática na Regional de Ubá ao longo dos três anos, foram registrados avanços em algumas escolas no universo pesquisado das 52 unidades que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental: um total de 18 escolas (34,6%) atingiram o índice de proficiência média estabelecida pela SEE/MG em 2013, ou seja alcançaram a meta pactuada e em relação ao ano de 2012, houve um aumento de 4,1%, quando somente 10 escolas cumpriram a meta estabelecida. No cômputo geral, em 2013 foram 22 (42,31%) as escolas que melhoraram em relação à proficiência obtida em 2012 e somaram 27 (51,92%) as escolas que em 2012 melhoraram em relação à sua própria proficiência obtida em 2011.

Concluindo, enquanto os resultados de 2013 apontam uma reação da SRE Ubá em Língua Portuguesa, evidenciada pelo crescimento de 5,6 em relação a 2012, apesar de não ter atingido a meta pactuada para 2013, o mesmo não se pode concluir em relação à Matemática. Apesar de alguns avanços individuais por escola, os resultados em Matemática demonstram que a SRE/Ubá apresenta uma linha decrescente no

desempenho, apontando para a necessidade de profundas reflexões sobre a prática docente, em especial daqueles que atuam na disciplina nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

A **Tabela 15** traz os padrões de desempenho e seus intervalos de pontuação para a disciplina de Matemática, que se distinguem dos intervalos da disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 15- Padrões de Desempenho em Matemática

Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado
5º ano EF	até 175	175 a 225	acima de 225
9º ano EF	até 225	225 a 300	acima de 300
3º ano EM	até 300	300 a 375	acima de 375

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados da Revista do Sistema de Avaliação-SEE/MG

Na edição do PROEB 2013, como em Língua Portuguesa, a SRE Ubá também se situou no grupo das SREs Intermediárias para o 9º ano em Matemática, com proficiência média de 272,8. Com esse resultado inferior aos anos anteriores pesquisados: 2011(274,5) e 2012 (273,7), a SRE/Ubá se distancia em 27,2 do nível de padrão Recomendado em Matemática.

A **Tabela 16** a seguir apresenta os dados de participação dos alunos na avaliação de Matemática.

Tabela 16 – Participação dos Alunos no PROEB/9º Ano – Matemática

Ano	Nº Previsto	Nº Efetivo	% de Participação
2011	3571	3059	85,7
2012	3213	2838	88,3
2013	3308	3012	91,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de microdados retirados do site [simave.caedufjf.net/](http://www.simave.caedufjf.net/).

Numa análise comparativa, os 91,1% superam os índices de participação dos alunos na prova de Matemática dos dois anos anteriores. Pelos dados disponibilizados⁶¹, 11 (21,15%) escolas obtiveram 100% de participação na prova de

⁶¹ Dados obtidos no site do SIMAVE. Disponível em <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em 27/06/2014.

Matemática em 2013, enquanto no ano de 2012, 08 escolas (15,38%) contabilizaram 100% de presença dos alunos.

2.2.5. Dos Questionários aplicados aos *Stakeholders*

A pesquisa coleta sistematicamente evidências a partir de diversas pessoas envolvidas com o Programa. Desta forma, foram elaborados questionários com objetivo de coletar dados relacionados aos diversos contextos citados por Ball (*apud* Mainardes, 2006). De forma especial, nosso foco se dará sobre o contexto da prática, por ser o local onde a política acontece, sofrendo as interpretações e recriações por parte dos *stakeholders*:

Os *stakeholders* podem ser chamados a participar na avaliação de programas através de uma diversidade de formas. Os avaliadores podem optar por trabalhar muito de perto com todos ou apenas com os que se revelarem mais determinantes para a avaliação do programa em causa. [...] as avaliações de programas só farão real sentido com um forte envolvimento por parte de todos os *stakeholders*. (FERNANDES, 2011, p. 202)

O questionário aplicado aos analistas do PIP/CBC proporcionou acesso a informações de percepção da Equipe Regional CBC sobre a organização de seu próprio trabalho, sobre a organização escolar e gestão e sobre o currículo formal (CBC). O questionário aplicado aos diretores das escolas e especialistas em educação básica teve por objetivo conhecer como se deu a chegada do PIP/CBC no contexto da prática e no contexto dos efeitos/ resultados, bem como averiguar avanços e entraves em sua implementação. Esse levantamento de dados por questionários é indicado pelo termo *survey*, termo inglês:

O instrumento utilizado no sorveu, o questionário, pode ser definido como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e de informação biográfica. (GÜNTER, 2003, p.2)

Para os fins dessa pesquisa de mestrado, os diretores e os especialistas em educação básica (EEB), considerados atores estratégicos para a coleta de dados, responderam a um mesmo questionário, o que gerou a comparabilidade da percepção do

Programa na ótica desses profissionais por meio dos dados coletados e apresentados em gráficos e tabelas.

2.2.5.1. Analistas da Equipe Regional PIP/CBC

O questionário aplicado a cinco (05) Analistas do PIP/CBC e não a dez (10) Analistas, se justifica pela pesquisadora ter optado, em decorrência das alterações pelas quais passou a equipe ao longo do trabalho, em consultar apenas aqueles que estiveram atuando no Programa por dois anos consecutivos, 2012 e 2013, ou seja, somente a cinco (05) Analistas. O **Quadro 7** apresenta a formação acadêmica dos Analistas que responderam aos questionários.

Quadro 7 - Formação Acadêmica dos Analistas do PIP/CBC

Analistas	Analista 1	Analista 2	Analista 3	Analista 4	Analista 5
Graduação	Letras	Matemática	Geografia	Educação Física	Língua Inglesa
Graduação Especialização <i>lato sensu</i>	Inspeção, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação	Inspeção, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação	Filosofia Contemporânea Inspeção, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação	Atividade Física em saúde e reabilitação cardíaca	Inspeção, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do questionário respondido pelos analistas.

Todos os cinco Analistas são pós-graduados, sendo que quatro deles possuem especialização em áreas pedagógicas afins, o que pode ter contribuído para sua atuação no acompanhamento do Programa em algum momento. Isso não significa que detenham conhecimentos suficientes para orientarem sobre todos os aspectos que envolvem a Gestão Pedagógica e em especial, sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e dos conceitos elementares da matemática, como já foi abordado. (Conferir p. 93).

Para o escalonamento de algumas respostas foi adotada a Escala de Likert⁶² a partir de 04 alternativas com assertivas, como se pode perceber no **Tabela 17** que traz a opinião dos analistas a respeito da capacitação recebida em serviço.

⁶²A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

Tabela 17 - Percepções dos Analistas acerca da Capacitação recebida em serviço

Assertiva	Nível de Concordância/Discordância			
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1.É necessária presença de professores habilitados em Pedagogia na equipe regional do PIP/CBC para o crescimento profissional e trabalho em campo dos analistas.	0	3	0	2
2.A formação continuada da equipe regional do PIP/CBC realizada pela equipe central e pela Diretoria Educacional da SRE foi coerente com as reais necessidades de formação dos analistas.	2	1	2	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos questionários aplicados aos Analistas.

Mesmo não concordando totalmente, a maioria dos respondentes (três) considera ser necessária para sua formação a presença de profissionais habilitados em Pedagogia na Equipe Regional. Uma hipótese da total discordância de dois Analistas pode ser em decorrência do que já citamos anteriormente, na página 45 desse estudo: “tentou-se minimizar o efeito negativo de sua ausência na equipe CBC através das reuniões de estudo em comum com a equipe ATC e Inspectores Escolares que, em sua maioria, são analistas Pedagogos no sentido *stricto sensu*. Acrescenta-se a isso, o fato da pesquisadora (e gerente da equipe), mesmo sendo graduada em Letras, ser também habilitada em Supervisão e Inspeção Escolar e possuir experiência como Especialista em Educação Básica da rede pública de ensino estadual”. Outras duas hipóteses da total discordância podem ser relacionadas: o fato de alguns analistas possuírem especialização em áreas pedagógicas e a precariedade dos cursos de Pedagogia, levando-os a pensarem que a presença de um pedagogo na equipe não seria tão valiosa.

Uma das atribuições dos Analistas da Equipe Central do PIP é realizar uma reunião com a Equipe Regional mensalmente, em vista da capacitação da mesma, e visitar escolas jurisdicionadas à SRE. Mas esses momentos de formação, estudo e avaliação das ações com a Equipe Regional aconteciam com mais frequência de dois em dois meses. No entanto, com objetivo de alinhar os trabalhos e fornecer *feedback* das visitas feitas às escolas da regional durante a semana, se reuniam com a Diretora Educacional e Gerentes do PIP/ATC e PIP/CBC, pontualmente, a cada mês. Quando os cinco Analistas sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o grau de satisfação a respeito da formação continuada em serviço, apenas dois deles apontaram que a formação recebida até então havia sido totalmente coerente com as reais necessidades da Equipe Regional, deixando claro que tanto o Órgão Central (SEE\MG) como o

Órgão Regional (SRE) precisam rever a forma e o conteúdo da formação em serviço desses profissionais.

Nas questões relacionadas aos aspectos do trabalho *in loco*, correspondente ao contexto da prática, todos os cinco Analistas foram unânimes ao afirmar que o repasse de orientações e o acompanhamento do PIP da escola eram realizados junto ao especialista. Isso se justifica pela própria atribuição deste profissional em conduzir a Gestão Pedagógica da escola. Porém, três analistas responderam que, além do (a) EEB, também conseguiam estabelecer um diálogo com o diretor da escola e professores, eventualmente.

Em relação à frequência das visitas às escolas estratégicas, apenas dois dos Analistas participantes da pesquisa disseram ser possível realizar de três a quatro visitas por mês a essa escola, enquanto os demais, três, conseguiam uma frequência de apenas duas vezes por mês, a metade da meta estabelecida pela SEE/MG. Na página 54 foram elencados alguns motivos que podem ter contribuído para o não alcance da meta de visitas às escolas. Em contrapartida, todos afirmaram que conseguiam realizar um acompanhamento seqüencial e sistemático de situações mais sérias detectadas nas escolas em visitas posteriores. Isso é questionável, haja vista as visitas não acontecerem com a frequência devida. O distanciamento entre as visitas e seu envolvimento em imprevistos do cotidiano escolar levando-os a “apagar incêndios” podem justificar o não cumprimento da pauta mensal e ausência de um acompanhamento mais sistemático às prioridades do Programa em determinado período por alguns Analistas, conforme aponta o item 4 do Quadro 6 (Conferir p. 99).

[...] não tão raramente, gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está "apagando incêndios", isto é, "está sempre correndo atrás do prejuízo" e sendo conduzido pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma "não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar". (LÜCK, 2000, p. 8)

O ato de agir e reagir no cotidiano da escola sobre situações imprevistas e sintomas dos problemas e não nas causas dos mesmos, tornou-se comum nas escolas e os Analistas não ficaram invulneráveis a situações desse porte:

Comparecemos nesta escola, na referida data, no turno matutino, para desenvolver as atividades pedagógicas de orientação às ações de

intervenção, no entanto, ao iniciarmos o acompanhamento pedagógico junto à supervisora [...], fomos solicitados pela diretora, que quis nos relatar problemas ocorridos na escola [...]. A seguir, presenciamos a discussão entre a mãe de uma aluna e a professora [...]. O acontecimento foi registrado em ata pela vice-diretora e assinado pelos presentes na sala da vice-direção. Retornamos a sala da supervisão onde presenciamos outra discussão do professor com a mãe da aluna por problemas disciplinares [...]. Outros fatos ocorreram. Entramos em contato com a gerência do PIP/CBC e a inspetora da instituição [...]. **Queremos deixar registrado nesse relatório que situações como as citadas acima têm nos atrapalhado no cumprimento de nossa pauta de trabalho e dificultado o cumprimento das orientações pedagógicas [...].** Cabe a nós registrar a não evolução na escola do processo de implementação do programa de intervenção devido também à resistência de alguns professores às novas propostas. (RELATÓRIO 07/06/2013. Grifo nosso)

O enfrentamento de situações dessa envergadura demonstra fragilidades na gestão da escola, do seu clima organizacional e de certo despreparo dos Analistas na mediação de conflitos.

Quando questionados sobre algumas atividades relacionadas à Gestão Pedagógica exercidas pelos atores escolares: Diretor, EEB, Professores, nota-se pela **Tabela 18**, que os respondentes dividiram bastante as opiniões.

Tabela 18 – Opinião dos Analistas acerca do Trabalho da Equipe Escolar na Implementação do PIP

Assertiva	Nível de Concordância/Discordância			
	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1.Os textos das diretrizes do PIP, as escalas de proficiência, os gráficos e tabelas são estudados pela Equipe da escola.	0	1	3	1
2.A Equipe Escolar reformula periodicamente o PIP em função dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE e nas avaliações internas.	0	2	2	1
3.As orientações passadas às especialistas em educação básica são prontamente executadas.	0	3	2	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos questionários aplicados aos Analistas.

No processo de implementação de todo Programa, a SEE/MG adota uma estratégia caracterizada pelo verticalismo, ou seja, da Secretaria partem as orientações para as SREs. que repassam para os Diretores e EEB, que por sua vez repassam para o corpo docente. Para que as orientações e informações cheguem aos professores, os

especialistas e os diretores fazem uso das reuniões em cumprimento de 1/3 da carga horária obrigatória do professor destinada às atividades extraclasse conforme estabelece a Resolução SEE nº 2253/2013 e orienta o Ofício GS Circular 1.801/2013.

Na opinião de três Analistas do PIP/CBC, as orientações recebidas pelos especialistas nem sempre são executadas totalmente, outras são executadas com certa morosidade, chegando a expirar algumas datas previstas para a realização de certas atividades. O trecho a seguir ilustra o atraso da equipe de uma determinada escola em operacionalizar a aplicação das provas do PAAE:

Ressaltamos que as datas para a aplicação das avaliações de língua portuguesa, ciências e matemática foram determinadas pela SEE e já foram expiradas e que no dia 26 de abril, próxima 6ª feira, encerra-se o prazo para a inserção dos gabaritos dos alunos. É necessário urgência para a aplicação, correção e inserção das avaliações de ciências. (RELATÓRIO 24/04/2013)

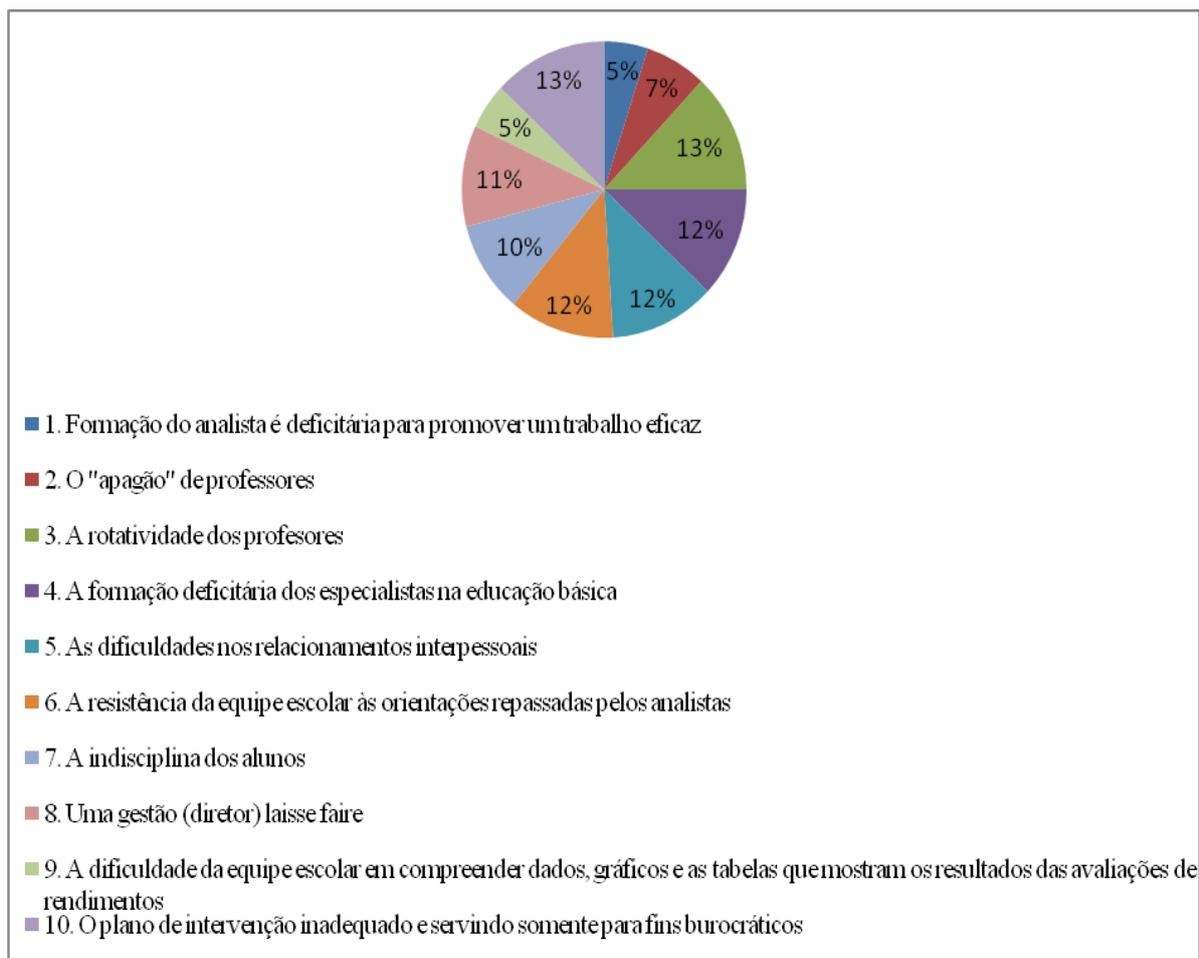
Ainda em relação à **Tabela 18**, ao cruzarmos os dados obtidos nas assertivas 1 e 2, percebemos a coerência das respostas, haja vista quatro respondentes não concordarem que os textos das diretrizes do Programa, as escalas de proficiência, os gráficos e tabelas com resultados da escola tenham sido estudados por toda equipe escolar, somado ao fato de três deles terem apontado que a equipe pedagógica da escola não reformula, periodicamente, o documento PIP da escola, buscando adequá-lo aos resultados obtidos nas avaliações externas e nas avaliações internas. Isso nos leva a concluir que a apropriação dos resultados e o constante aprimoramento daquele documento, atividades essas que deviam ser consideradas prioritárias e estratégicas para o EEB conforme estabelece a atual política educacional implantada pela Secretaria, não estavam acontecendo em grande parte das escolas da regional, evidenciando, assim, falhas na execução das orientações por parte do (a) EEB. Uma possível justificativa para o não cumprimento de ações tão relevantes pode decorrer do que já foi citado no item 6 do Quadro 6, p. 100, o envolvimento em outras atribuições, gerando acúmulo de funções e “falta de tempo” dos EEB para a condução da Gestão Pedagógica da escola.

O ato de “apagar fogo”, ou seja, realizar tarefas necessárias, mas as vezes inesperadas no cotidiano da escola pode ser mais um fenômeno ou prática com “força pedagógica negativa”, pois afasta o especialista de suas reais atribuições. Caso isso seja uma rotina, a Gestão Pedagógica da escola poderá ficar à revelia.

Três dos respondentes concordaram, mas não totalmente, que houve boa receptividade dos atores escolares às propostas do PIP/CBC. Mas a opinião desses três Analistas diverge da opinião dos diretores e especialistas em educação básica, como veremos à frente, quando da análise das respostas desses outros atores. Na verdade, a cultura das avaliações sistêmicas e a devida apropriação dos resultados, aliadas à obrigatoriedade legal da aplicabilidade do CBC e da realização de intervenções pedagógica fez gerar certo “desconforto” no ambiente escolar em torno do papel da Equipe Regional e do Programa.

No **Gráfico 9** são apresentadas as principais dificuldades encontradas na escola para o exercício de uma boa Gestão Pedagógica na visão dos Analistas da Equipe Regional do PIP/CBC.

Gráfico 9 - Opinião dos Analistas acerca dos entraves à Gestão Pedagógica nas Escolas Atendidas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos questionários aplicados aos Analistas.

Os Analistas apontaram, numa ordem crescente de valor, os dificultadores que comprometem a Gestão Pedagógica na escola. Segundo eles, a não execução das ações de intervenção relacionadas no documento PIP da escola, aliada à rotatividade dos professores, bloqueios nas relações interpessoais e resistência da equipe escolar às orientações das diretrizes do Programa foram apontados como os maiores entraves para uma boa Gestão Pedagógica, seguidos pela carência de formação técnica dos EEB. Os itens 2 e 3, “apagão” de professores e rotatividade⁶³ de professores, não são passíveis de serem solucionadas pelos gestores das escolas, requerem ações e políticas públicas urgentes por parte dos governo do Estado.

Numa comparabilidade com o diagnóstico realizado em 2011, no início do trabalho da Equipe Regional do PIP/CB (conferir p. 78), percebe-se que ainda há muitas

⁶³ O chamado apagão de professores corresponde ao déficit desse profissional, não só em Minas Gerais, mas em todo território brasileiro. A rotatividade corresponde às inúmeras substituições de professores realizadas durante o ano letivo devido à licença-saúde, licença- maternidade ou outros motivos.

escolas que não conseguem executar as ações de intervenção descritas no texto do PIP da escola. Nunca é demais destacar que o cumprimento das ações de intervenção a favor dos alunos que apresentam dificuldades na consolidação das habilidades previstas para o ano em curso é um condicionante para a garantia do princípio da continuidade da aprendizagem e da vida escolar desses alunos.

Os registros encontrados nos relatórios de atendimento às escolas sobre o absenteísmo docente e rotatividade de professores na escola acabam interferindo não só no desempenho dos escolares, mas prejudicando o trabalho do EEB que se desloca para a sala de aula na ausência de algum professor:

Ao chegarmos à escola, no turno da manhã, conseguimos contato com as especialistas apenas no intervalo, pois estavam em sala de aula cobrindo ausência de professor. Segundo informações 05 professores estavam ausentes da escola nesta manhã. Como agir? Não temos recursos humanos para “cobrir” tantas ausências. Só que não basta “cobrir”. Onde está a qualidade do conteúdo, a CH do aluno com efetivo ensino-aprendizagem? Novamente registramos as ausências em nosso termo de visita. [...] As razões são várias: facilidade na concessão de licença saúde, tornando-se uma regra (com ou sem doença) e não uma emergência; faltas sem justificativas, não importando com perda financeira,; burocracia no portal de designação (03 dias no mínimo sem aulas); ausência de candidato a professor. [...] Impossível tratar de questões pedagógicas no turno da manhã sem as especialistas. (RELATÓRIO 09/10/2013)

Outra dificuldade levantada é a carência de professores em algumas áreas do conhecimento. Editais de designação sem que apareçam candidatos, turmas sem aulas, transtornos para a escola e cobrança dos pais. (RELATÓRIO, 05/06/2013)

Ao chegarmos à escola, sempre questionamos quantos professores estão ausentes no dia, pois estas ausências são fatores complicadores da manutenção da disciplina e cumprimento da CH. Hoje, a escola está sem 03 professores. [...] Conversamos com o senhor diretor sobre a importância do trabalho das especialistas em uma escola. É essencial que a gestão fortaleça suas ações junto aos professores. Muitas das nossas solicitações (análise de planejamentos, crivo nos diários e caderno, mapeamento das intervenções, registros nos diários) não conseguem fazê-las devido, muitas vezes, às faltas de professores diariamente na escola [...]. (RELATÓRIO 14/06/2013)

O diretor [...] relatou a dificuldade em contratar professores em substituição aos professores de licença. A escola ficou 60 dias sem professor de Biologia, devido à licença saúde da professora e professor de geografia por 13 dias. (RELATÓRIO 25/10/2013)

Não se pode negar que o “apagão” de professores e a grande incidência da rotatividade dos mesmos nas escolas têm deixado lacunas irreparáveis no currículo escolar de cada aluno atendido pela escola:

Falamos sobre a grande defasagem de aprendizagem presente nas turmas de 6^{os} anos, mencionada pela professora de matemática [...]. Perguntamos sobre a professora regente dessas turmas no ano de 2012 e verificamos, através de registros da secretaria que a servidora esteve de licença em vários períodos [...] 02 a 26/05/2012; 04 a 18/07/2012; 13/08 a 11/10/2012 [...]. (RELATÓRIO 12/06/2013)

Segundo o site Educar para Crescer⁶⁴, existem 8 razões para que os responsáveis pelos alunos vigiem a frequência do professor nas escolas: 1. Faltas interrompem o contrato pedagógico entre professor e aluno; 2. Atrapalham o cumprimento do plano de trabalho do professor; 3. Prejudicam o ensino; 4. Afetam o desempenho dos alunos; 5. Faz com que os alunos percam o respeito pelo professor; 6. Afetam a credibilidade dos professores; 7. Prejudicam o trabalho coletivo; 8. Deixam os alunos soltos.

A carência de professores na rede e as constantes faltas ao trabalho, com ou sem justificativa, tornou-se um problema que precisa ser contemplado como prioridade na agenda do Governo, com vistas a solucioná-lo ou minimizá-lo, pois foge do controle dos diretores e dos Analistas do PIP/CBC, mas repercute negativamente na Gestão Pedagógica e no desempenho dos escolares.

2.2.5.2. Diretores e Especialistas em Educação Básica

Os Diretores e EEB consultados, considerados agentes implementadores do Programa na escola além dos professores, foram selecionados conforme sua atuação fosse em escolas estratégicas, escolas consolidadas ou em escolas intermediárias, critério utilizado a fim de possibilitar opiniões de profissionais de escolas com perfis distintos. Ao todo, foram doze (12) servidores atuando em doze (12) escolas diferentes e distribuídos dessa forma: 02 diretores e 02 EEB de escolas estratégicas, 02 diretores e 02 EEB de escolas intermediárias, 02 diretores e 02 EEB de escolas consolidadas.

Os questionários foram enviados a dezesseis diretores e dezesseis EEB, com um retorno de 10 questionários preenchidos por diretores e de 9 questionários preenchidos

⁶⁴ Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/index.shtml>> Acesso em 15/06/2014.

por EEB. Desses, foram selecionados os 12 respondentes. O **Quadro 8** apresenta características dos sujeitos escolares participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Caracterização dos Sujeitos Escolares Participantes da Pesquisa

Atores Escolares	Função	Graduação	Especialização <i>lato sensu</i>	Tempo de Atuação na Função	Perfil da escola onde atua
1	Diretor	Matemática	Não	Mais de 10 anos	Consolidada
2	Diretor	Matemática	Sim	Mais de 10 anos	Intermediária
3	Diretor	História.	Sim	02 a 05 anos	Estratégica
4	Diretor	Letras	Sim	Mais de 10 anos	Intermediária
5	Diretor	Letras.	Sim	02 a 05 anos	Estratégica
6	Diretor	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Consolidada
7	EEB	Pedagogia	Sim	Mais de 10 anos	Intermediária
8	EEB	Pedagogia	Sim	02 a 05 anos	Consolidada
9	EEB	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Estratégica
10	EEB	Pedagogia e Normal Superior	Sim	05 a 10 anos	Estratégica
11	EEB	Pedagogia	Sim	02 a 05 anos	Intermediária
12	EEB	Pedagogia	Sim	Menos de 02 anos	Consolidada

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do questionário aplicado aos Diretores e EEB.

Dos doze sujeitos respondentes, oito são do sexo feminino, confirmando o que muitas pesquisas mostram sobre a predominância das mulheres na área educacional⁶⁵. Em relação à formação, os seis diretores possuem graduação bem diversa (Matemática, História, Letras e Pedagogia) e apenas um não cursou especialização. A formação dos EEB é 100% em Pedagogia com especialização, o que nos leva a inferir que estes possuem habilidades e conhecimentos adequados para realizarem a Gestão Pedagógica e o acompanhamento do Programa na escola. Mas essa inferência parece não ser consistente, pois em muitas escolas da jurisdição, em decorrência de nomeações recentes para o quadro de pessoal efetivo das escolas (2013), temos EEB em início de carreira e que carecem de apoio constante dos Analistas da SRE, haja vista não

⁶⁵ As mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Dado disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>> Acesso em 21/05/2014.

apresentarem domínio de certos aspectos relacionados à Gestão Pedagógica e à legislação vigente. Não raras vezes, buscam nos Analistas respostas para questões das mais elementares. Isso reforça a necessidade de uma boa formação dos Analistas, pois são suporte para o trabalho dos EEB junto aos professores e alunos. Dos doze respondentes, apenas sete atuam há mais de cinco anos, o que significa que estavam na função por ocasião do início da ampliação do PIP para os Anos Finais, com a organização da Equipe Regional, em agosto de 2011.

Os seis Diretores, assim como os seis EEB, portanto, 100% dos respondentes, concordaram que o corpo docente das escolas onde atuam conhece o objetivo do Programa para os Anos Finais Do Ensino Fundamental e que a presença dos Analistas da SRE na escola corroborou para uma maior compreensão por parte dos professores, especialistas e diretor dos aspectos relacionados à Gestão Pedagógica, como avaliações externas, escala de proficiência, estratégias de intervenção e currículo, ou seja, a SRE forneceu orientações suficientes para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da escola (o PIP da escola) e para a implementação das diretrizes do Programa na Etapa II do Ensino Fundamental.

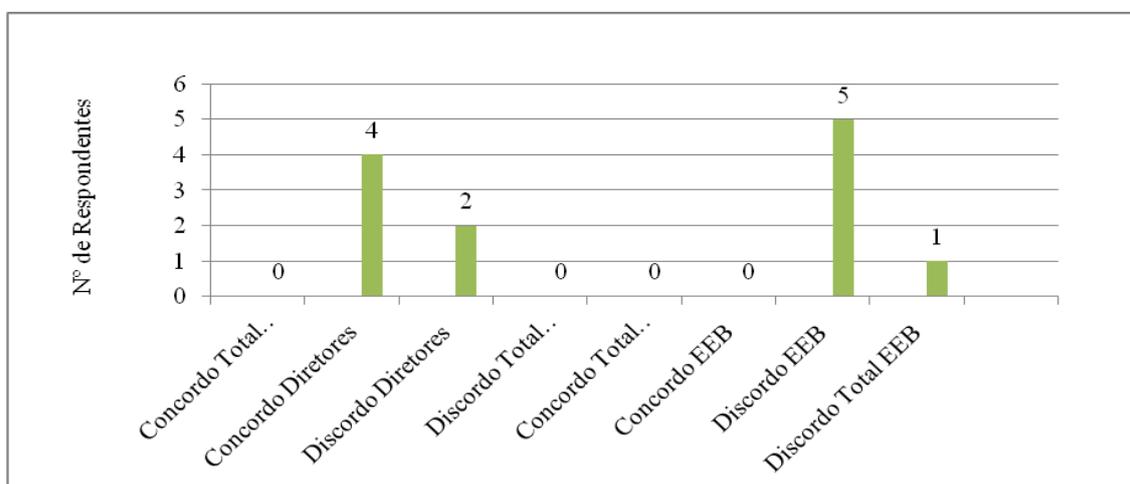
Essa concordância confirma o que mostrou a análise das atas de reuniões pedagógicas coordenadas pelos Analistas, em que ficou evidenciado o repasse pela Equipe Regional aos atores escolares de todo o histórico do Programa, suas diretrizes e a legislação que o subsidia. Pode-se concluir que a aproximação da Equipe Regional e do corpo docente das escolas através das reuniões foi relevante para que houvesse maior compreensão do PIP/CBC. Segundo cinco diretores e cinco EEB, a maioria dos profissionais da escola não exitou em expressar suas opiniões, insatisfações e dúvidas junto aos analistas que atendiam a escola. Portanto, o desconhecimento do Programa não poderá ser apontado como uma justificativa para a não realização das ações a favor da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, os doze respondentes foram unânimes em afirmar a ocorrência de inúmeros conflitos, tensões e resistências quando do início da ampliação do Programa para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, com a chegada da Equipe Regional às escolas. Apesar de já estarem um tanto minimizadas após mais de 02 anos do início do trabalho dos Analistas, tensões ainda são notadas no contexto da prática, especialmente em torno da obrigatoriedade do uso do CBC como currículo oficial:

[...] pode-se perceber que este campo da discussão curricular é o que mais gera tensão, seja porque o grupo de professores é chamado a “implementar” idéias produzidas nos órgãos intermediários da Secretaria de Educação, seja porque dentro da escola esta capacidade de implantação das idéias apresentadas pela equipe de gestão acabam sendo critérios para a avaliação de suas práticas. Estas tensões, aparentemente, revelam ainda alguma forma de resistência à essas tentativas intencionais ou não de colocá-los no lugar de “meros executores” de trabalhos planejados por outrem. (POLON, 2009, p. 300)

O Gráfico 10 apresenta a percepção dos Diretores e EEB em relação à materialização do CBC em sala de aula pelos professores.

Gráfico 10 – Opinião dos diretores e EEB: professores utilizam o livro didático em detrimento ao CBC?



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelos Diretores e EEB.

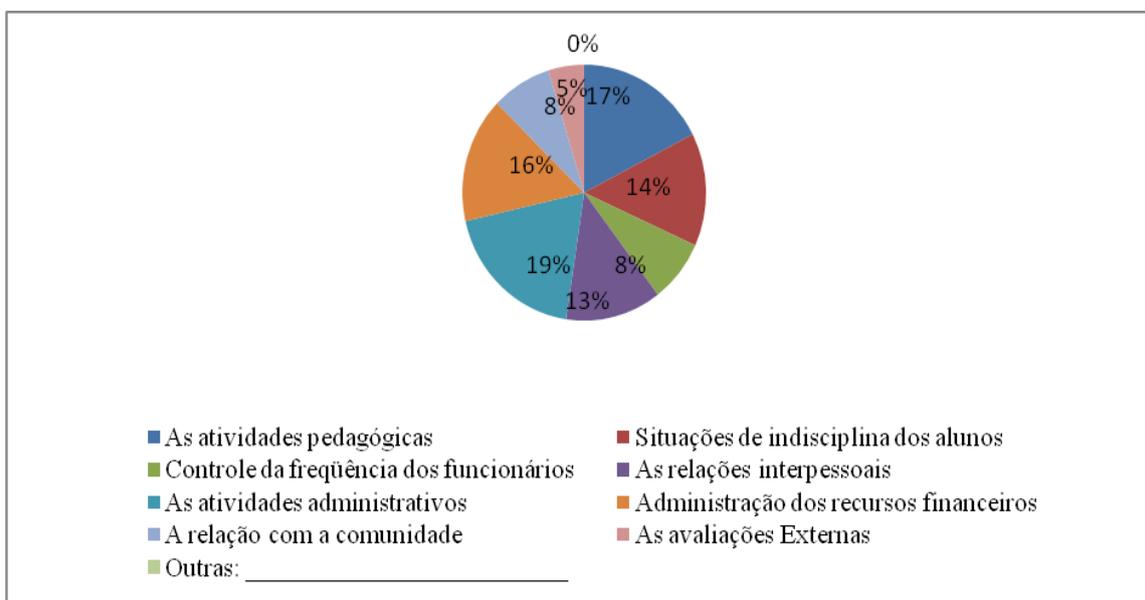
Para os seis (06) EEB participantes da pesquisa, os professores não mais se prendem à sequência dos conteúdos do livro didático para planejarem suas aulas, mas planejam a partir dos tópicos de conteúdos e habilidades apresentadas no CBC correspondente à disciplina que cada um leciona, o que é contestado por quatro, dos seis Diretores envolvidos na pesquisa. Duas hipóteses para essa divergência de opinião podem ser elencadas: os diretores realmente percebem essa realidade da não aplicabilidade do CBC por parte de alguns professores nas escolas em que são gestores ou então, por não conseguirem acompanhar a Gestão Pedagógica da escola em decorrência da grande demanda de atribuições, acabam deixando-a exclusivamente para a supervisão do EEB, não constatando os avanços quanto à materialização do CBC em sala de aula pelo corpo docente da escola. Sobre a Gestão Pedagógica:

A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo. (LÜCK, 2009, p. 94)

A presença dos diretores junto ao trabalho do EEB incorre no fortalecimento da dimensão pedagógica da gestão escolar. Pelos estudos de Polon (2009, p. 303), “a gestão escolar, quando praticada com ênfase nos aspectos pedagógicos parece contribuir para que as escolas obtenham melhores resultados”.

O **Gráfico 11** aponta as atividades exercidas pelo Diretor, de modo que podemos observar as que mais consomem seu tempo à frente da gestão da escola, numa ordem crescente de valor.

Gráfico 11- Atividades que mais consomem o tempo do Diretor na Escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelos Diretores e EEB.

De certa forma, a maioria dos diretores consultados divide seu tempo na escola de maneira bem equacionada, com variações de 1% ou 2% entre atividades administrativas (19%), atividades pedagógicas (17%) e atividades relacionadas à administração de recursos financeiros (16%). A atividade que demanda menos tempo para os respondentes diz respeito às avaliações externas (5%). Sabe-se que o diretor é o responsável pelo processo de treinamento dos professores aplicadores, recebimento dos malotes de provas, controle da aplicação, escrituração dos formulários e despacho das provas, mas sua responsabilidade vai além dessas atribuições. Como gestor, cabe a ele realizar um estudo minucioso dos índices alcançados pela escola e levar toda sua equipe

a apropriar-se devidamente desses resultados, não somente através de reuniões para análise e estudo dos boletins pedagógicos e escalas de proficiência, como também pelo direcionamento e apoio ao trabalho de intervenção realizado pelos docentes a favor de melhores resultados, ao longo de todo o ano. Pode-se inferir que ao responderem ao questionário, os diretores consideraram: ou somente o trabalho realizado na semana da aplicação da prova (o que acontece de duas a quatro vezes ao ano), ou o fato de não ser de sua responsabilidade o acompanhamento do trabalho docente envolvendo os resultados:

Se o diretor escolar não compreende e não consegue visualizar a situação de sua escola, de seus alunos, através dos gráficos, dos números, das tabelas que são produzidas, como irá estimular a apropriação desses resultados pelos professores da escola? Como irá elaborar planos de intervenção para minimizar, aperfeiçoar, transformar a realidade estampada nos resultados? Ou até mesmo como irá criticar se necessário for, os dados produzidos? (SILVA, 2011, p. 112)

Mediante o exposto, percebe-se que a análise e a apropriação dos resultados das avaliações de rendimento escolar patrocinadas pelo Sistema ainda é incipiente pela equipe escolar.

A **Tabela 19** apresenta mais alguns aspectos relacionados à Gestão Pedagógica no contexto da prática conforme percepção dos sujeitos escolares pesquisados, que consideraram os graus de Concordância, concorda (C) e Concordo Totalmente (CT), e de Discordância, Discordo (D) e Discordo Totalmente (DT), para expressarem suas opiniões.

Tabela 19 – Aspectos da Intervenção Pedagógica no Contexto da Prática

Assertivas	Nível de Concordância/Discordância							
	Diretores				EEB			
	CT	C	D	DT	CT	C	D	DT
1. Os professores dominam a interpretação dos resultados das avaliações expressos nos gráficos, tabelas e escalas de proficiência e planejam conforme os resultados.	0	6	0	0	2	3	1	0
2. Os professores treinam questões a partir das matrizes de referência de avaliação preparando os alunos p/ as avaliações externas.	1	5	0	0	1	4	0	1
3. O PIP é periodicamente reformulado a partir dos resultados das avaliações externas e internas da escola.	4	2	0	0	2	4	0	0

Legenda: Concorda (C); Concordo Totalmente (CT); Discordo (D) e Discordo Totalmente (DT),

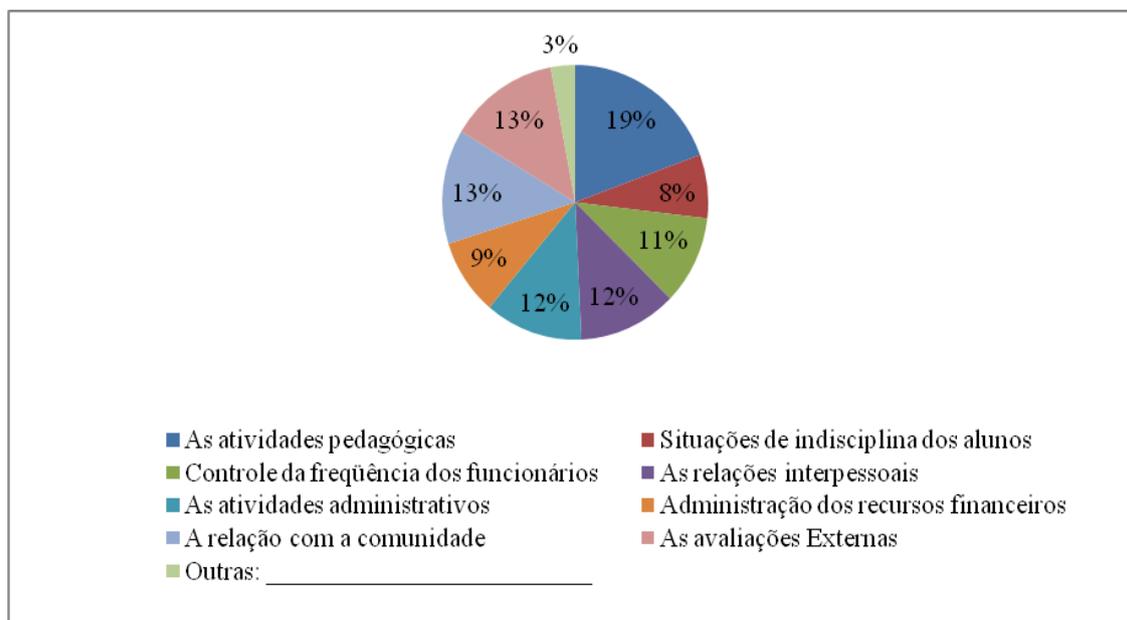
Fonte:Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos questionários aplicados aos Diretores e EEB.

Com base na **Tabela 19**, todos os Diretores e três EEB, concordaram que os professores dominam a interpretação dos resultados das avaliações expressos nos gráficos, tabelas e escalas de proficiência e que também planejam de acordo com os resultados das avaliações, opinião contrária à dos Analistas da Equipe Regional. Como essa concordância não foi total por parte dos sujeitos da pesquisa, pode-se deduzir que a apropriação correta dos resultados não é compartilhada por todos os professores da escola.

A reformulação do PIP da escola de acordo com os resultados do desempenho escolar dos alunos deve ser realizada periodicamente e não somente por ocasião do Dia “D”. O PIP da escola é um documento que detém a característica da flexibilidade, por isso pode ser desconstruído e reconstruído diante do progresso de alguns alunos e certa estagnação ou retrocesso de outros. Pelo questionário, todos os sujeitos concordaram que o documento é periodicamente reformulado a partir dos resultados das avaliações externas e internas da escola, o que também diverge da opinião da maioria dos Analistas da Equipe Regional (Conferir p. 111 e 112).

O **Gráfico 12** apresenta as atividades escolares que mais demandam tempo no exercício profissional do EEB.

Gráfico 12 - Atividades que mais consomem o tempo do EEB na Escola



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelos Diretores e EEB.

As atividades pedagógicas consomem o maior tempo na escola dos especialistas respondentes à pesquisa (19%), seguido pelas atividades relacionadas às avaliações

externas (13%) e relação com a comunidade (13%); as que envolvem as relações interpessoais (12%) e atividades administrativas (12%). Apesar das atividades pedagógicas consumirem o maior tempo dos especialistas, pode-se verificar através de uma análise mais criteriosa do gráfico, que há uma distribuição bem igualitária de seu tempo entre as demais atividades desempenhadas, o que nos leva a inferir que os EEB se desdobram em atribuições outras que não são inerentes ao cargo que ocupam. Nesse exposto, pode-se concluir que o fenômeno do “apagar incêndios” também é recorrente no dia-a-dia dos EEB⁶⁶.

Com objetivo de preparar os alunos para as avaliações externas, seis diretores e cinco EEB apontaram que os professores realizam um treinamento sistemático de questões a partir das matrizes de referência de avaliação que relacionam os descritores que serão avaliados. Este é um dado considerado alarmante, haja vista esse “treinamento” estar na contramão de uma aprendizagem significativa e consistente, pois estreita o currículo em função de uma suposta preparação dos alunos para as provas externas. Pela pesquisa, apenas um EEB parece ter compreendido que “treinar” os alunos para as provas de rendimento se configura como prática com força “pedagógica” negativa (LÜCK, 2009, p. 97).

Ao ampliar o Programa de Intervenção Pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a SEE/MG apontava não só para a necessidade da elevação dos índices de desempenho dos alunos, mas também para a implantação de uma política curricular eficiente. Mas o uso da matriz de referência de avaliação externa em substituição ao CBC infringe essa política curricular e “[...] a dificuldade que as equipes escolares têm em fazer uso mais produtivo dos resultados produzidos pelos alunos pode ser em decorrência da ausência de uma política curricular” (BROOKE, 2011, p. 35).

As orientações da SEE/MG são para que os professores se apropriem dos resultados das avaliações tanto internas como externas para subsidiarem seu planejamento, prevendo atividades adequadas aos alunos com severas defasagens de aprendizagem. Pode-se dizer que a intervenção pedagógica se estrutura a partir desse processo docente. Mas o que se percebe é que em muitas escolas, devido à responsabilização pelos resultados que vêm atrelados a mecanismos de recompensa e punição, muitos professores acabam fazendo do treino das questões de prova uma estratégia de intervenção pedagógica.

⁶⁶ Cf. página 109.

A apropriação dos resultados das avaliações é um princípio basilar para o planejamento das aulas que deve partir do patamar de conhecimento dos alunos. Caso contrário, as avaliações estarão sendo utilizadas apenas como um mecanismo de segregação e exclusão, com objetivo único de selecionar os melhores. Não se faz intervenção pedagógica a partir de treinamento, mas sim a partir de uma devida apropriação dos resultados. Se esta não é feita, não faz sentido avaliar:

Art. 71 A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - **devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).** (MINAS GERAIS, 2012, grifo nosso)

No **Tabela 20**, são apresentados dados relacionados ao trabalho dos Analistas da Equipe Regional na percepção dos Diretores e EEB consultados.

Tabela 20 - Percepções dos Sujeitos Escolares da Pesquisa acerca do Trabalho da Equipe Regional

Assertivas	Nível de Concordância/Discordância							
	Diretores				EEB			
	CT	C	D	DT	CT	C	D	DT
1. Os analistas do PIP/CBC realizaram a análise dos resultados e metas da escola.	3	3	0	0	1	4	0	1
2. Os analistas do PIP/CBC realizaram discussão sobre a implementação dos CBCs.	3	3	0	0	1	4	1	0
3. Os analistas do PIP/CBC realizaram momentos de análise e discussão sobre os instrumentos avaliativos utilizados.	2	4	0	0	1	5	0	0
4. Os analistas do PIP/CBC levaram propostas de estratégias didáticas diferenciadas para o professor .	1	5	0	0	2	4	0	0
5. Os analistas do PIP/CBC realizaram a análise do PIP da escola.	3	3	0	0	2	4	0	0
6. Os analistas do PIP/CBC realizaram “visitas” às salas de aula.	3	3	0	0	3	3	0	0
7. Os analistas do PIP/CBC conversaram c/ os professores sobre o processo de aprendizagem e outras questões.	2	3	1	0	1	5	0	0

Legenda: Concorda (C); Concordo Totalmente (CT); Discordo (D) e Discordo Totalmente (DT),

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados dos questionários aplicados aos Diretores e EEB.

Com base nos números apresentados no **Tabela 20**, pode-se concluir que há um consenso na percepção dos respondentes acerca das atividades realizadas pelos analistas nas escolas em relação ao Programa.

Questionados sobre a prática pedagógica dos professores, dos doze respondentes (seis Diretores e seis EEB), somaram onze os que concordaram que houve uma melhoria na qualidade das aulas de boa parte dos professores que lecionam disciplinas após a ampliação do PIP para os Anos Finais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que também onze deles consideraram que os professores têm dificuldades para elaborar e aplicar estratégias de intervenção pedagógica em benefício dos alunos diagnosticados em baixo desempenho. Por serem duas questões afins, nota-se certa incoerência nas respostas.

Nesta seção, a intenção foi apresentar os dados coletados e sua interpretação tendo por base o referencial teórico. Na próxima seção, serão feitas considerações a respeito da nova organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental normatizada pela Resolução SEE/MG nº 2197/2012.

2.3. Os Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva da Resolução SEE/MG nº 2197/2012

No Contexto de Produção de Textos, uma diversidade de textos legais embasou as reformas educacionais em Minas Gerais a partir de 2003, devendo ser citadas algumas resoluções que normatizaram alterações substanciais na estrutura organizacional do ensino público desse Estado, tais como a Resolução SEE nº 521, de 02 de fevereiro de 2004; a Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008; a Resolução SEE nº 820, de 24 de outubro de 2006; a Resolução SEE nº 159, de 16 de novembro de 1999, todas revogadas pelo atual dispositivo legal, a Resolução SEE/MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Mas qual a implicação da Resolução SEE nº 2.197 para o PIP/CBC? A Resolução da SEE/MG nº 2197/12 normatiza ações consideradas inovadoras e que podem garantir a construção de novos patamares da educação das escolas estaduais e a ruptura com a cultura da repetência, tais como: estabelecimento dos Ciclos em todo o Ensino Fundamental⁶⁷ (Art. 28, 29 e 30); a não reprovação entre os ciclos dos Anos

⁶⁷ Os ciclos para os anos finais do ensino fundamental já tinham sido implantados como organização pedagógica na rede estadual de Minas Gerais por seis anos, do ano letivo de 1998 até 2003.

Iniciais (Art. 12); a definição de não reprovação em Arte, Educação Física e Ensino Religioso (Art. 80 § único); ampliação do número de disciplinas para a progressão parcial nos Anos Finais e possibilidade de progressão Parcial dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (Ar t. 74 a 80)

A partir desta Resolução, a formação por Blocos Pedagógicos Sequenciais/Ciclos, realidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde a década de 1990, passa a ser também realidade para os quatro últimos anos dessa etapa de ensino demonstrando, *a priori*, que a escola pública está buscando se pautar, cada vez mais, em princípios inclusivos, característica que perpassa toda política de ciclos:

Art. 28 O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais:

I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano;

II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano;

III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano;

IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano;

Art. 30 Os Ciclos Intermediário e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio.

(MG, 2012, grifo nosso)

O ensino escolar por ciclos é uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB⁶⁸, onde a base da enturmação das alunas e alunos é realizada a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como aliada para a aprendizagem escolar.

Mesmo considerando que estudos mais aprofundados sobre os Blocos Pedagógicos/Ciclos não se configuram como objeto principal dessa pesquisa, seria incoerente não adentrar nesse tema, haja vista a proposta incidir diretamente na postura pedagógica do professor que leciona disciplinas específicas na Etapa II do Ensino Fundamental. Não se pretende, contudo, esgotar essa discussão, pois a política de ciclos é uma política curricular que necessita de um estudo a parte, tal sua complexidade.

⁶⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996- A nova LDB incorporou os ciclos como uma modalidade de organização da educação básica no art. 23.

O fato é que há uma diferença considerável em lecionar no regime seriado e lecionar no regime de ciclos. As escolas cicladas e que insistem em manter-se com as características de escola seriada, podem evidentemente fracassar, pois as formas de se conduzir o processo ensino-aprendizagem são incompatíveis. A organização seriada tem características classificatórias, seletivas, é detentora de um currículo fragmentado e dá ênfase ao produto da aprendizagem, enquanto que a organização por ciclos busca enxergar o aluno sob a ótica de suas especificidades, trabalhando dentro de uma concepção interdisciplinar e tendo sua ênfase no processo de ensino:

os estudos indicam que a implantação dos ciclos é complexa, uma vez que traz implicações para o currículo, a avaliação, as metodologias, a organização e gestão da escola. Além disso, pressupõe mudanças na infraestrutura das escolas, formação continuada de professores, além de uma série de medidas complementares, sem as quais a proposta dos ciclos fica prejudicada. (MAINARDES, 2012, p. 5)

Não obstante, é necessário esclarecer que a organização da escola em ciclos, tal qual é expressa por ARROYO (1999), vai além do que dispõe os artigos 28 e 30 da precitada resolução. Nesse sentido, importa fazer uma distinção entre ciclos de aprendizagem, ciclos de formação do desenvolvimento e progressão continuada, a partir dos estudos de Borborema (2008, p. 44)⁶⁹. O **Quadro 9** apresenta as principais características dessas três formas de organização escolar.

Quadro 9- Características dos ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e progressão continuada

Ciclo de Aprendizagem	Ciclo de Formação do Desenvolvimento	Progressão Continuada
1.A idade dos educandos como critério para agrupamento. Ciclo de dois ou três anos.	Tem como base estrutural os ciclos de desenvolvimento Humano. Escola se adequando aos tempos discentes.	Organização seriada, fragmentação do tempo em ano, bimestre.
2.Possibilidade de Retenção ao final do ciclo.	Não há reprovação dos alunos.	A reprovação é eliminada em algumas séries.
3.As concepções de currículo, avaliação e tempo escolar não sofrem alterações radicais	As mudanças curriculares são mais nítidas.	Objetiva diminuir a reprovação e a evasão, mas sem apresentar mudanças curriculares e conceituais.

Fonte: elaborado pela autora conforme Borborema, 2008.

⁶⁹ Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Práticas Curriculares, também pela UFF, Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na verdade, o que parece é que a SEE/MG está implantando a política de ciclo gradualmente, numa mistura das três formas de organização escolar. Uma evidência dessa implantação gradual está no próprio texto da Resolução SEE nº 2197/12, que prevê a progressão continuada somente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo prevalecer a progressão parcial para seus quatro últimos anos em até três conteúdos curriculares, com direito à matrícula no 1º ano do Ensino Médio para o aluno que chegar ao final do 9º ano em progressão parcial:

Art. 74 A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.

Art. 75 Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente. (MG, 2012)

Mesmo considerando que a política de ciclos ainda não tenha sido regulada pela SEE/MG em sua totalidade para o Ensino Fundamental, pela análise, percebe-se a necessidade da ressignificação da docência para os professores que trabalham nos ciclos intermediário (6º e 7º anos) e ciclo da consolidação (8º e 9º anos). Nessa ressignificação encontra-se o ponto de convergência entre o PIP/CBC e a Resolução SEE nº 2197/12. Evidente que o movimento de adaptação do professor às novas normatizações nem sempre são confortáveis e, de certa forma, essa adaptação se dá à força de dispositivos legais:

Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem. (ARROYO, 1999, 144)

A *priori*, a política dos blocos pedagógicos/ciclos exige essa desconstrução do professor, formado pela rigidez da seriação. A educação em ciclos, por ser uma política curricular, exige rupturas com o modelo de um currículo fragmentado e prescritivo, com

um sistema de avaliação classificatório e seletista e com uma prática pedagógica improvisada. O PIP/EF (ATC e CBC) e a Resolução SEE 2197/12 se harmonizam, como que “obrigando” o professor a sair de sua “zona de conforto” e a planejar suas aulas a partir do estágio de cada aluno, trabalhando a favor de seu desenvolvimento. Nesse sentido é que a Intervenção Pedagógica se constitui como um mecanismo de sustentação da qualidade do ensino na escola:

Art. 69 A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:

[...]

I - assumir um caráter processual, formativo e participativo;

II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo.

[...] Art. 78 **A Escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem definidas em seu Plano de Intervenção Pedagógica, ao longo de todo o ano letivo, após cada bimestre e no período de férias [...].**

(MG, 2012, grifo nosso)

Pelo exposto, importa perguntar: que interpretações estão fazendo os professores no contexto da prática dos artigos da Resolução SEE nº 2197/12 que normatizam a intervenção pedagógica? Os relatórios técnico-pedagógicos redigidos pelos analistas da Equipe Regional revelaram sinais de resistência, acomodações, “burles” e interpretações distorcidas do texto legal, como também sinalizaram algumas adesões:

[...] percebemos pelos registros e observação dos cadernos de alguns alunos que os professores estão confundindo intervenção pedagógica com revisão de conteúdos. Conversamos com a supervisora [...] e ressaltamos a necessidade de orientar os docentes quanto a esse trabalho e a diferença entre ambos, pois de acordo com a Resolução 2197/12, a intervenção não é opcional, é um direito e necessidade do aluno, precisamos sistematizar organizar e registrar a intervenção. (RELATÓRIO 04/07/2013)

[...] Solicitamos os Diários de Classe, as atividades de intervenção e o caderno de um aluno do 6º ano [...] Orientamos também quanto às atividades de intervenção analisadas e ressaltamos que ditado é uma atividade diagnóstica e não uma atividade de intervenção. (RELATÓRIO 10/05/2013)

Sugerimos ao professor que separe uma aula pra trabalhar a reescrita textual, registrando fragmentos de textos no quadro e questionado os alunos sobre coerência, coesão, ortografia, etc. Entregamos ao docente

uma orientação por escrito. Esclaremos também sobre a intervenção pedagógica, que não se trata de uma simples revisão de conteúdos, exercícios de fixação ou correção de provas, pois essas práticas, embora sejam extremamente importantes, já são corriqueiras. (RELATÓRIO 05/07/2013)

As situações do contexto da prática descritas nos relatórios revelam como os docentes interpretam, reinterpretem e recriam o texto da lei. A abordagem do Ciclo de Políticas, referencial teórico utilizado nessa pesquisa, enfatiza que tanto os autores da política, como os leitores inseridos no contexto da prática, interferem na materialização da política. Os atores inseridos no contexto da prática assumem, portanto, um papel ativo por protagonizarem a recontextualização da política a partir das identidades, ideologias, saberes, interesses individuais ou coletivos:

Esta abordagem, portanto, assume que 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)

Necessário se faz preparar o professor de disciplina dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental para o trabalho na perspectiva da intervenção pedagógica, seja no ciclo intermediário, seja no ciclo da consolidação, caso contrário, será professor da “progressão automática”⁷⁰, adotando práticas que, segundo Lück, (2009) “em vez de servirem como condicionantes positivos da aprendizagem e formação dos alunos servirão como força “pedagógica” negativa”. Para isso, o EEB, com o suporte e orientação dos Analistas, deverá assumir seu papel de condutor da Gestão Pedagógica na escola e formar os professores para o trabalho docente a partir da perspectiva de intervenção pedagógica.

Os Analistas, se bem preparados, ao entrarem em contato com os EEB, poderão potencializar a atuação dos mesmos à frente da Gestão Pedagógica das escolas, considerando que muitos especialistas estão iniciando na função e outros possuem uma rotina cristalizada em decorrência de longos anos no exercício da profissão e inseridos no regime seriado.

⁷⁰ Progressão automática ou promoção automática acontecem quando se conduz ou transfere o aluno com suas deficiências para as séries posteriores sem dominar o mínimo exigido. Não leva em conta o processo e evolução de aprendizagem do aluno.

Nessa linha de pensamento, a SRE deverá empreender um trabalho formativo dos Analistas da Equipe Regional que abranja as características do regime de ciclos e de uma escola ciclada; os níveis de desenvolvimento do aluno e a postura adequada do professor frente à diversidade de perfis discentes. Pelo clima escolar tenso e presença de resistências no ambiente da escola já citados nessa pesquisa, faz-se necessário também um aprimoramento de habilidades relacionais, baseadas no trabalho colaborativo, que proporciona melhores resultados do que a atuação do puro comando e controle, de modo que um clima de confiança se instale entre os Analistas do PIP/CBC, especialistas em educação básica e professores.

2.4. Percalços durante o Processo de Investigação

Como já foi citado anteriormente, o aporte referencial do Ciclo de Políticas é constituído por vários contextos: de influência, de produção de textos, da prática, dos efeitos/resultados e estratégia política. De forma específica, é no contexto da prática que a política pública sofre interpretações, recriações e alterações pelos executores da política ou até mesmo por força de adversidades advindas do contexto político-econômico. Assim, as políticas não estão prontas, elas se fazem no contexto da prática, se adaptando às circunstâncias, aos sujeitos, ao *ethos*, com riscos de perderem sua identidade inicial e ganharem uma nova identidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa com seu propósito de analisar o processo de ampliação do PIP para os Anos Finais Do Ensino Fundamental a partir da atuação da Equipe de Analistas da SRE, bem como suas implicações para o exercício da prática docente e desempenho dos escolares nessa etapa de ensino, foi caminhando de encontro à necessidade de uma formação pedagógica mais consistente da Equipe Regional do PIP/CBC, formada por professores de disciplinas. Uma formação que abrangesse aspectos da Gestão Pedagógica e aspectos da Gestão de Pessoas. Essa última pelo fato do Analista, ao entrar em contato com a escola, ter a responsabilidade de gerenciar, planejar, avaliar, mediar e diluir conflitos, fomentar um ambiente profissional harmonioso e positivo, motivando os atores escolares, apesar das adversidades presentes no exercício da profissão.

Contudo, para cumprir as metas fiscais, executar o orçamento do exercício e se precaver da perda de receita gerada por renúncias e desonerações fiscais determinadas pelo Governo Federal, o Governo de Minas Gerais decidiu por várias intervenções na

máquina administrativa. Diversas medidas foram tomadas a partir de agosto de 2013 a fim de se manter a estabilidade, como acentuados cortes no orçamento e no quadro de pessoal, levando à exoneração de servidores em cargos comissionados. A redução para 17 das 23 secretarias estaduais diminuiu em cerca de cinquenta os cargos de alto escalão. A rescisão súbita do contrato da SEE/MG com a Fundação Renato Azeredo no início de 2014 foi uma das medidas de corte orçamentário, gerando a demissão dos Analistas contratados para a Equipe Regional do PIP/CBC em todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino do Estado. “Essa redução não significa extinção de políticas públicas, é trabalhar a questão da eficiência para ter mais recursos para investimentos”, disse a Secretária de Planejamento E Gestão⁷¹. Mas percebe-se que a política pública educacional PIP se configura, nesse contexto, como mais uma política de governo e não de Estado. O discurso da secretária coloca em xeque a Reforma do Estado denominada “Choque de Gestão”, em suas três gerações, desde 2003, haja vista o tamanho do déficit e da dívida pública do Estado.

Nesse contexto, a Equipe Regional do PIP/CBC, organizada por professores de disciplinas para acompanharem o Programa nas escolas até o final de 2014, foi desfeita com a justificativa de ser uma medida econômica estratégica do Governo de Minas Gerais. A SRE/Ubá foi comunicada da rescisão do contrato e demissão dos analistas através de um e-mail enviado pela Fundação Renato Azeredo. Portanto não houve por parte da SEE/MG, nem por parte daquela Fundação nenhum pronunciamento prévio sobre a dispensa dos funcionários. Após o recebimento do e-mail e contato com a Secretaria, a Superintendente da SRE/Ubá, em reunião com a Diretora Educacional, Gerentes do PIP /ATC/CBC e os Analistas demitidos repassou a informação que tal medida decorreu em função da necessidade de cortes no orçamento público do Estado.

Pode-se colocar em discussão nesse momento a questão da descontinuidade da política tal qual foi pensada, valendo-se de professores especialistas nas diversas disciplinas para o monitoramento do PIP/CBC com o propósito de encurtar as distâncias entre sala de aula e SRE; pode-se questionar todo investimento feito na capacitação dos Analistas através de vários encontros em Belo Horizonte; pode-se questionar se houve falhas ou não no planejamento do orçamento do Governo de Minas Gerais para o período de 2011 a 2014. Mas o fato é que a Equipe Regional do PIP/CBC, organizada

⁷¹ Fala da secretária de Planejamento e Gestão, Renata Vilhena. Disponível em: <http://diariodocomercio.com.br/noticia.php?tit=governo_de_minas_gerais_deve_economizar_r_1,1_bilh_ao_ate_o_fim_de_2014&id=127936> Acesso em 22/05/2014.

por professores de disciplinas para acompanharem o Programa nas escolas até o final de 2014, foi desfeita com a justificativa de ser uma medida econômica estratégica do Governo de Minas Gerais.

Através do Ofício Circular nº 041/2014 da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a SEE/MG orientou que acompanhamento do Programa nos Anos Finais do Ensino Fundamental continuaria por meio da atuação: dos Analistas Inspectores Escolares e Analistas Educacionais do PIP/ATC e já em exercício na SRE; Analistas Educacionais **recém-nomeados** para a SRE, com habilitação específica em Pedagogia ou outra Licenciatura Plena; Analistas Educacionais detentores das habilitações precitadas e que estejam em exercício na SRE anteriormente ao concurso de 2012; Assistentes Técnicos Educacionais, habilitados em Pedagogia ou outra Licenciatura, em exercício na SRE, **desde que façam opção** por integrar as Equipes do PIP/EF. (OFICIO CIRCULAR nº 041/2014).

O Ensino Médio também passaria a ficar, conseqüentemente, sob o acompanhamento desses, a fim de que as diretrizes do Programa Reinventando o Ensino Médio⁷² da SEE/MG fossem implantadas corretamente pelas equipes das escolas.

Tendo em vista a pesquisa ter evidenciado a necessidade de formação dos professores que anteriormente integraram a Equipe Regional do PIP/CBC e de várias correções no processo de acompanhamento do Programa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em decorrência da rescisão do contrato e demissão desses profissionais, o Plano de Ação Educacional (PAE) passou a ter por público-alvo os Analistas citados pelo Ofício Circular nº 041/2014, nomeados e lotados na SRE.

Apesar da alteração do público-alvo, as fragilidades/limites observados ao longo da pesquisa não serão desprezados por fazerem parte do contexto investigado no qual a atual Equipe Regional irá se inserir. Na próxima seção, são apresentados os principais resultados da análise de dados e que colaboraram na proposição do Plano de Ação desenhado no capítulo 3, com vistas a uma melhor operacionalização do trabalho da atual Equipe Regional.

⁷² O projeto Reinventando, em 2014, estende-se a todas as escolas públicas estaduais que oferecem o Ensino Médio, no sentido de reconfigurar este nível de ensino, adequando-o às novas exigências da sociedade.

2.5. Limites e Avanços observados a partir dos dados da pesquisa

A pesquisa qualitativa possibilita a análise interpretativa e crítica dos dados numa relação com o contexto. Partindo do pressuposto de que no referencial do ciclo de políticas o contexto dos efeitos/resultados faz parte do contexto da prática, a pesquisa buscou saber também quais os efeitos surtidos no desempenho dos alunos pelos resultados do PROEB, tentando identificar também os efeitos de primeira ordem (mudança na estrutura e na prática).

Todos os dados colhidos e constados ao longo do capítulo 2 também revelaram alguns avanços e alguns limites no trabalho desenvolvido pelos *stakeholders* nas duas instâncias, SRE e Escola, durante o processo de ampliação do Programa para a Etapa II do Ensino Fundamental.

Ao lançar um olhar para o recorte temporal da pesquisa, agosto de 2011 a dezembro de 2013, foram observados os avanços a seguir:

- o amplo acesso das equipes das escolas aos objetivos e diretrizes do Programa, bem como à legislação educacional vigente através de reuniões coordenadas pelos Analistas;
- a materialização do CBC em sala de aula;
- “encurtamento” da distância entre SRE, professores e EEB que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental através de reuniões, visitas semanais e/ou quinzenais às escolas;
- capacitação em larga escala de todos os EEB e professores de disciplinas que atuam na Etapa II do Ensino Fundamental enriquecendo a prática docente.

O **Quadro 10** apresenta os limites diagnosticados que, de forma geral, incidiram sobre dois aspectos: (i) nos resultados escolares dos alunos, por meio das avaliações externas com as proficiências observadas e avaliações internas. (ii) na atuação dos agentes implementadores do PIP/CBC nas escolas: analistas, diretores, especialistas, professores.

Quadro 10 - Limites Diagnosticados

Nº	Limites
1	Ausência de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica incorporado ao trabalho docente com algo natural e rotineiro. O PIP da escola ainda não sendo executado totalmente, reduzindo-se, muitas vezes, a uma peça burocrática. Ausência de uma apropriação devida dos resultados das avaliações pelos atores da escola. Falhas na condução da Gestão Pedagógica da escola por parte do diretor e EEB.
2	Alta incidência de absenteísmo/rotatividade dos docentes.
3	Involução crescente do Índice de Proficiência Média Geral da SRE em Matemática nos últimos anos.
4	Frequência baixa de reuniões dos Analistas com a Gerente para socialização de situações envolvendo as escolas.
5	Não cumprimento do cronograma (em decorrência de alguns fatores) e planejamento inconsistente do inspetor/ analista para atendimento às escolas.
6	Relatórios demasiadamente longos e enviados pelos analistas à gerente tardiamente, retardando a leitura e análise dos mesmos. Análise fracionada dos relatórios pela Gerente do PIP/CBC com <i>feedback</i> tardio aos analistas.
7	Pauta de visitas às escolas não sendo cumprida devido aos imprevistos do cotidiano escolar; falta de agilidade do EEB no cumprimento das solicitações dadas;
8	Alta incidência de alunos chegando ao 6º ano com defasagens severas em leitura, escrita e sem o domínio das quatro operações fundamentais da Matemática.
9	Pouco entendimento dos Analistas sobre regime de ciclo, escola ciclada, diferentes perfis discentes e os níveis de desenvolvimento humano.
10	Tensões no ambiente escolar; resistências dos docentes às orientações dadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

Alguns dos limites identificados, por serem de ordem gerencial e estrutural do trabalho das instituições (Escola e SRE), deverão ser revistos por meio de um processo reflexivo-dialógico envolvendo os gestores de cada instituição e demais atores envolvidos na execução das ações do Programa. Outras situações identificadas se relacionam à necessidade de formação continuada da Equipe Regional incumbida do acompanhamento do PIP nas escolas.

Em Lück (2009) são apresentadas duas grandes áreas que agrupam as diversas dimensões de uma gestão: **Área da Organização** e **Área da Implementação**, que em conjunto, tornam possível as mudanças e o desenvolvimento dos processos educacionais:

É importante ter em mente que essas áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente apenas para efeito de estudo, uma vez que as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida. A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexas. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas das de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão. (LÜCK, 2009, p. 28)

Conforme Lück (2009), a área da **organização** compreende a garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais. Isso significa que, sem uma reorganização dos trabalhos dos *stakeholders* envolvidos, todo conhecimento e orientações a serem dadas não serão socializados e operacionalizados com a eficiência que se deseja. A área da **implementação** compreende dimensões que promovem as transformações nas práticas educacionais, como foco na aprendizagem e na formação. Nesse sentido, os Analistas, por atuarem *in loco*, deverão ser constantemente capacitados em serviço para melhor acompanharem a Gestão Pedagógica desenvolvida nas escolas.

A partir dos resultados da pesquisa, no capítulo III é apresentado um plano estratégico contendo propostas de ações direcionadas a essas duas grandes áreas, considerando a necessidade de reorganização do trabalho dos *stakeholders* (área da organização) e seu aprimoramento profissional (área da implementação).

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS *STAKEHOLDERS* DO PIP

Ao longo do capítulo I, foi descrito o contexto político educacional de Minas Gerais a partir da Reforma implantada pelo Governo do Estado, em 2003, numa relação com os resultados obtidos nas avaliações de rendimento escolar. Em seguida, deu-se a justificativa para a criação do PIP e sua ampliação para a Etapa II do E. F., com a organização da Equipe Regional do PIP/CBC, tendo a SRE/Ubá como cenário da pesquisa.

No capítulo II, a pesquisa de campo foi analisada a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, tomando a análise de atas de reuniões, relatórios, resultados do PROEB/9º ano e a aplicação de questionários como instrumentos para a coleta de dados.

Nesse capítulo III, é apresentado um Plano de Ação Educacional com foco na formação dos Analistas da Equipe Regional, responsáveis por acompanhar e monitorar o Programa nas escolas. Esses sujeitos, já acostumados a esse trabalho nas escolas que ofertam os Anos Iniciais, passaram a acompanhar as escolas que oferecem os Anos Finais do E. F. a partir de 2014, em decorrência da demissão dos analistas-professores.

Stakeholder em uma organização é, por definição, qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pela realização dos objetivos dessa empresa (Freeman, 1984). Stakeholder inclui aqueles indivíduos, grupos e outras organizações que têm interesse nas ações de uma empresa e que têm habilidade para influenciá-la (Savage, Nix, Whitehead, & Blair, 1991). Ao negligenciarem esses grupos, algumas empresas já foram devastadas ou destruídas (Tapscott & Ticoll, 2005). (LYRA ET TAL, 2009, p.42)

Apesar de serem pedagogos por formação, os Analistas do PIP/ATC precisarão conhecer os avanços e os limites que surgiram durante o trabalho da equipe que estava à frente do PIP/CBC na regional, em vista de uma atuação coerente com a realidade diagnosticada. Ignorar esses limites poderá incorrer no risco de um planejamento inoperante e um trabalho ineficaz desses atores.

3.1. Instituição Formadora Parceira

A operacionalização das ações de formação dos Analistas Educacionais enumeradas no Plano de Ação Educacional dar-se-á por meio de uma parceria com a

Magistra⁷³, nome fantasia da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, com sede na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A Magistra tem por objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Conforme dados do Site da Magistra:

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais - MAGISTRA - não pretende se limitar à organização de propostas de formação segundo esse modelo, porém ela vai mais além: propor, entre outros, projetos e cursos a partir de demanda de necessidades regionalizadas. Sua concepção pedagógica é diferenciada, pois foge ao padrão hegemônico. Parte da premissa de que o processo de aprendizagem é mais relevante do que conteúdos previamente selecionados.

Por meio de editais, a Magistra promove o credenciamento de universidades, instituições públicas e/ou privadas, com ou sem fins lucrativos, para comporem a Rede Mineira de Formação de Educadores. As instituições credenciadas nessa Rede têm a responsabilidade de promoverem as ações de formação e cursos em diferentes áreas do conhecimento, metodologias de gestão, monitoramento e avaliação da educação. A formação também pode ser realizada à distância, por meio da plataforma virtual de aprendizagem, alternativa para atingir um maior número de educadores.

Pelo exposto, cabe à Magistra não somente oferecer propostas de formação continuada para os servidores da Educação em Minas Gerais, mas organizar “projetos e cursos a partir de demanda de necessidades regionalizadas”. Diante da demanda apresentada pela regional Ubá, a Magistra viabilizará a formação dos Analistas por meio de uma das instituições credenciadas e geograficamente mais próxima à sede da SRE/Ubá. A solicitação dos serviços da Magistra deverá ser formalizada pela Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ubá através da apresentação do Plano de Ação Educacional. Nas próximas sessões, o Plano de Ação Educacional (PAE) segue apresentado em seus aspectos estruturais.

⁷³ A Magistra foi criada pela lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011 e inaugurada em 02 de fevereiro de 2012. Conferir em < <http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra> > Acesso em 24/05/2014

3.2. Justificativa do Plano de Ação Educacional

A formação continuada a ser oferecida aos Analistas Educacionais do PIP que atuam na Superintendência Regional de Ensino de Ubá servirá como via de aquisição de novas competências. *A priori*, a qualidade do ensino “acontece” pela formação e competência dos gestores educacionais, *stakeholders*, em quaisquer das instâncias de atuação. O desenvolvimento da competência profissional, segundo Lück (2009, p. 12), “se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino” e essa é a idéia central da proposta do Plano de Ação Educacional: formar em vista da qualidade do ensino, que supõe o acesso e a permanência na escola, a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.

Nessa premissa, o resultado da formação dos Analistas deve desembocar na sala de aula. A intenção é que isso aconteça por meio da instalação de uma “cadeia formativa”, pois se acredita que com uma capacitação adequada à realidade diagnosticada, os Analistas atenderão com mais competência as escolas e os especialistas em educação básica, conseqüentemente, poderão dar um suporte mais consistente aos professores, levando-os a um trabalho docente mais refinado, adequado às reais necessidades dos alunos e às normatizações da Resolução SEE/MG nº 2197/2012.

Numa proposta de formação continuada em que se pretende desenvolver competências é fundamental que se trabalhe a partir da reflexão dialógica entre teoria e prática, de forma contextualizada, em detrimento de uma metodologia conteudista, centrada na transmissão puramente de informações. Mas quais as competências se pretende desenvolver nos Analistas do PIP? Lück (2009) apresenta a competência profissional sob dois enfoques: o enfoque da função e o enfoque da pessoa

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. (LÜCK, 2009, p. 12)

A formação continuada dos Analistas Educacionais será realizada de modo a superar os limites apontados. Para uma melhor sistematização, o PAE se pauta nas duas

áreas de gestão apontadas por Lück (2009), fundamentais no trabalho do Analista: Área de Competências da Organização e Área de Competências da Implementação.

3.3. Aspectos Estruturais do Plano de Ação Educacional

- Público-alvo: Diretora da SRE, Diretora Educacional, Gerente do PIP e Inspectores Escolares e Analistas Educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá
- Duração: 10 meses
- Período de Vigência: fevereiro a novembro de 2015
- Parceria: Magistra – a escola da escola da SEE/MG (para a Área da Implementação)
- Áreas de Gestão contempladas na formação:
 - I - Área de Competências da Organização
 - II - Área de Competências da Implementação
- As Etapas de Implementação do PAE: o presente Plano de Ação Educacional deverá ser operacionalizado em três etapas.

1ª Etapa: Divulgação do PAE: Equipe gestora da SRE e Analistas conhecem o PAE. Diretora da SRE formaliza solicitação dos serviços da Magistra por Ofício.
Quando: outubro de 2014.

2ª Etapa: Implementação dos Módulos do Ciclo de Estudos
Quando: de fevereiro a setembro de 2015

3ª Etapa: Seminário do Ciclo de Estudos para os Diretores e EEB.
Quando: em novembro de 2015
- Módulos do Ciclo de Estudos
 - Módulo I- Estrutura Organizacional do Trabalho da Equipe Regional do PIP
 - Módulo II – Prática da Leitura e Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental
 - Módulo III – O ensino dos conceitos básicos da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental
 - Módulo IV – Absenteísmo Docente: desafio para o gestor escolar
 - Módulo V – Regime de Formação por Ciclos/Escola Ciclada

Módulo VI – Os níveis de desenvolvimento humano e os diferentes perfis discentes

Módulo VII – Tensões e Conflitos no Ambiente Escolar

- Quadros dos Módulos que compõem o Ciclo de Estudos

O **Quadro 11** traz a Área de Competências da Organização traduzida pelas ações do Módulo I: estrutura organizacional do trabalho da Equipe Regional do PIP.

Quadro 11 - Módulo I: Estrutura Organizacional do Trabalho da Equipe Regional

Área de Competências da Organização		
Modulo I: Estrutura Organizacional do Trabalho da Equipe Regional do PIP		
Ações	Período	Responsável (eis) pelas Ações
. Revisão da estrutura organizacional dos setores da SRE com as escolas; redistribuição das escolas de modo a cada inspetor trabalhar com um analista apenas, viabilizando a execução do cronograma de atendimentos às escolas. Divulgação dos responsáveis pelos setores	Fevereiro 1 ^a /2 ^a semanas	Diretora da SRE e Diretora Educativa (DIRE)
Elaboração de um formulário para relatório de modo a facilitar o preenchimento por parte do analista, otimizando seu tempo e agilizando o repasse para a Gerente que fará uma análise menos fracionada dos relatórios.	Fevereiro 1 ^a semana	Gerente
. Equipe de Analistas revendo o trabalho realizado com os anos iniciais no ano anterior e planejando ações para o novo ano.	Fevereiro 1 ^a semana	Diretora Educativa e Gerente
. Revisão da estrutura organizacional da escola , tendo em vista a necessidade do EEB priorizar a Gestão Pedagógica, colocando em prática as orientações recebidas da SRE.	Fevereiro 2 ^a /3 ^a /4 ^a semanas	Dupla: Inspetor Escolar e Analista
. Elaboração junto à equipe gestora do plano de trabalho a ser desenvolvido na escola pelo Diretor e EEB durante o primeiro semestre (capacitação sobre apropriação dos resultados escolares; orientação sobre a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica individual, ou seja, por cada professor; elaboração de roteiro da(s) aula(s) de intervenção/roteiro(s) de alguma(s) atividade de(s) intervenção direcionada (s) a algum (ns) aluno(s) em especial; realização de curso de formação para professores de Matemática nas escolas que não melhoraram a proficiência nessa disciplina no PROEB 2013, sob organização do EEB e do Diretor)		
.Reuniões da Gerente com os Analistas para socialização das visitas às escolas e socialização de orientações.	Semanal	Gerente

Ações	Período	Responsável (eis) pelas Ações
Reunião da dupla – Inspetor e Analista para avaliarem as visitas às escolas, lerem relatórios feitos, planejarem ações a serem executadas nas visitas posteriores.	Quinzenal	Diretora Educacional e Gerente
. SRE elaborando e encaminhando para as escolas a pauta de trabalho da equipe regional na escola, a fim de que a EEB possa organizar com antecedência o que será alvo do diálogo nas visitas do analista à escola	Mensal	Gerente

Fonte: Elaborado pela autora.

Se para Lück (2009), as competências da área da organização buscam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, a reorganização do trabalho tanto dos Analistas, quando da equipe escolar se tornam fundamentais para que a Gestão Pedagógica seja efetivamente operacionalizada apesar de entraves que, sabemos, não são passíveis de serem solucionados pela equipe escolar, como é o caso do “apagão”, do absenteísmo e da grande rotatividade de professores. Mas um bom planejamento e o estabelecimento consensual entre os membros da equipe escolar em relação àquelas ações do cotidiano da escola que vão além das atribuições específicas de cada servidor, poderão contribuir para que se instale um regime de colaboração e um ambiente proativo na escola, mesmo que minimamente.

O **Quadro 12** apresenta os Módulos de Formação (II A VII) que serão trabalhados com os Analistas por meio da parceria com a Magistra.

Quadro 12 – Módulos Relacionados à Formação dos Analistas da Equipe Regional do PIP

Área de Competências de Implementação				
Módulos	Período de Execução	Carga Horária		Responsável pelos Módulos
		Presencial	À distância	
II- Prática da Leitura e Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Março	16 h	08 h	Magistra
III- O ensino dos conceitos básicos da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Abril	16 h	08 h	
IV- Absenteísmo Docente: desafio para o gestor	Mai	16 h	08 h	
V-Regime de Formação por Ciclos/Escola Ciclada	Junho	16 h	08 h	
VI- Os níveis de desenvolvimento humano e os diferentes perfis discentes	Agosto	16 h	08 h	
VII- Tensões e Conflitos no Ambiente Escolar	Setembro	16 h	08 h	

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades à distância serão distribuídas ao longo do mês, perfazendo 02 horas de atividades na plataforma por semana, sempre partindo de estudo e reflexões de textos relacionados à temática do módulo trabalhado naquele mês.

Para finalizar o trabalho formativo dos Analistas da Equipe Regional, estes farão o repasse, em linhas gerais, para os diretores e especialistas em educação básica, do conteúdo dos módulos que integraram o Ciclo e Estudos. Nesse propósito, deverá ser organizado um Seminário para novembro de 2015.

O **Quadro 13** sintetiza a estrutura do do Seminário do Ciclo de Estudos.

Quadro 13 – Seminário do Ciclo de Estudos para Diretores e EEB

Seminário de Ciclos de Estudos			
Apresentações	Período: última semana de novembro		Responsáveis Pelas Apresentações
	Dia da Semana	Carga Horária	
Abertura do Evento			Diretora da SRE
A nova estrutura organizacional do trabalho dos Analistas e das Equipes Escolares no ano 2015: avanços e desafios/Avaliação pelos presentes	Segunda-feira	04 h	Diretora Educacional
A Prática da Leitura e Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Segunda-feira	04 h	Analistas Educacionais do PIP/ Inspetores Escolares
O ensino dos conceitos básicos da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Terça-feira	04 h	
Absenteísmo Docente: desafio para o gestor	Terça-feira	04 h	
Regime de Formação por Ciclos/Escola Ciclada	Quarta-feira	04 h	
Os níveis de desenvolvimento humano e os diferentes perfis discentes	Quarta-feira	04 h	
Tensões e Conflitos no Ambiente Escolar	Quinta-feira	04 h	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Seminário do Ciclos de Estudos com as temáticas trabalhadas nos módulos ao longo do ano terão os próprios Analistas à frente da condução dos temas, e não os agentes formadores da Magistra. Posteriormente, os diretores e especialistas em educação básica, de posse do material que será disponibilizado, poderão organizar reuniões de estudo com os docentes. O Seminário servirá não só para promover a socialização dos temas estudados, mas também para tornar os Analistas mais imbuídos dos principais conceitos estudados.

3.4. Mecanismo de Financiamento

O mecanismo de financiamento da proposição obedecerá às normas da SEE/MG, para pagamento da instituição credenciada que se responsabilizará pela formação dos Analistas.

Outras despesas em decorrência da realização do Ciclo de Estudos e do Seminário serão cobertas a partir da aprovação do ordenador de despesas do órgão central e do Pregão Eletrônico ou Cotep⁷⁴ para contrato de fornecedor de lanche e material de papelaria, realizados pelo Setor de Compras da SRE/Ubá através do Plano de Ações Articuladas-PAR.

Para as despesas de passagens rodoviárias e de alimentação dos diretores e especialistas serão acobertados por adiantamentos e diárias de viagens com recursos destinados ao Programa conforme o Plano de Ação Orçamentário.

3.5. Possíveis obstáculos à implementação do PAE

No contexto político-econômico de um Governo, cortes no orçamento poderão acontecer. O ano de 2015 se configurará como ano inaugural de gestão de Governo e, em caso de cortes no orçamento para a Educação, impossibilitando a formação dos Analistas via Magistra (Quadro 16), os módulos poderão ser coordenados por agentes formadores do próprio Órgão Central da SEE/MG, indicados pela Superintendência de Desenvolvimento de Educação Infantil e Fundamental.

No exercício da função política ou de governo, há uma ampla discricionariedade da Administração para, tendo em vista a escassez de recursos para a solução dos inúmeros problemas públicos, escolher, priorizar a alocação de recursos em certos projetos. Estas escolhas se materializam na lei orçamentária anual, fruto do processo orçamentário. (RIANI, 2008, p.3)

Incompatibilidade de agendas também poderão ocorrer em decorrência de coincidências de datas do Ciclo De Estudos na regional com encontros e/ou reuniões gerenciais em Belo Horizonte, por convocação da própria SEE/MG. Diante das coincidências de datas, a agenda da regional sofrerá ajustes com antecipação ou adiamento da realização de algum módulo.

⁷⁴ Cotação eletrônica de preços, conforme orienta o portal de compras do Estado de Minas Gerais.

3.6. Avaliação do PAE

Como o PAE buscou abranger duas áreas de gestão, a Área de Competências da Organização e a Área de Competências da Implementação, a avaliação se dará, inicialmente, pelo preenchimento de um formulário por cada dupla de trabalho a cada mês a fim de se verificar pontos de melhoria e/ou estagnação relacionados às duas áreas. A partir desse formulário, Gerente e Diretora Educacional poderão intervir para que a proposta seja melhor operacionalizada. Será preciso averiguar se a nova forma de organização do trabalho da Equipe Regional corrigiu as fragilidades encontradas, ressignificando a atuação dos Analistas.

No ano de 2015, quando serão realizados o Ciclo De Estudos e o Seminário, a Gerente e a Diretora Educacional avaliarão mensalmente, junto aos Analistas, os encontros realizados e repassarão as informações aos agentes formadores da Magistra, a fim de que tenham possibilidade de rever algum assunto, enriquecendo a discussão bem como respondendo a alguma questão no módulo subsequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para proceder às últimas considerações, faz-se necessário evocar novamente o objetivo dessa pesquisa: averiguar como se deu o processo de ampliação do Programa de Intervenção Pedagógica para os anos Finais do Ensino Fundamental na SRE Ubá por meio da constatação dos efeitos produzidos pela política no contexto da prática, a partir da atuação dos Analistas da Equipe Regional do PIP/CBC. Coube aos Analistas a orientação das diretrizes do Programa e o acompanhamento da execução das ações traçadas no documento “PIP da escola” pelos atores escolares em cada uma das 52 escolas da regional que ofertam a etapa II do Ensino Fundamental.

O Programa de Intervenção Pedagógica foi implementado inicialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e só ampliado para os Anos Finais do Ensino Fundamental a partir de agosto de 2011. Para a análise do processo de ampliação do Programa, foram utilizados como referenciais teóricos autores que tratam das temáticas Políticas Educacionais e Gestão Escolar, como Weiss (1998); Ball (1992) *apud* Mainardes (2006); Condé (2011); Draibe (2011); Souza (2003); Augusto (2010); Polon (2009); Fernandes (2011); Luck (2009); Braslawsky (1997); Arroyo (1999); Libâneo (2001).

A pesquisa apoiou-se nas contribuições do ciclo de políticas, formulado pelo Sthephan Ball, sociólogo inglês, a partir de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

A reforma de Governo do Estado, implantada a partir de 2003, foi abordada no contexto de influência, permeado pelas pressões das agências multilaterais e discursos em torno dos resultados obtidos pelo Estado nas avaliações externas da educação. Os resultados observados levaram a Secretaria de Estado da Educação a instituir o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) como uma política para alavancar os resultados educacionais em todo o Estado de Minas Gerais, primeiramente com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e num segundo momento, focando a melhoria do desempenho dos escolares dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No contexto da produção de texto, algumas resoluções e documentos oficiais foram produzidos, normatizando as diretrizes do Programa e a obrigatoriedade tanto da utilização das matrizes curriculares oficiais em todo Estado de Minas Gerais, como da execução de estratégias de intervenção pedagógica junto aos alunos com dificuldade em consolidar as habilidades previstas para o ano em curso.

O contexto da prática que se configura como o contexto onde a política acontece de fato, foi investigado por meio da metodologia qualitativa fazendo uso da análise documental e do uso de questionários, sempre numa abordagem interpretativa e analítica. O contexto da prática num processo *continuum* dialógico interage com o contexto dos efeitos/resultados e passa a sofrer reinterpretações, recriações por parte dos agentes implementadores. A partir da pesquisa foram identificadas tensões, resistências às diretrizes do Programa, dificuldades dos atores escolares na realização da Gestão Pedagógica, mas, sobretudo foram evidenciadas falhas na formação e no processo organizacional do trabalho dos Analistas da Equipe Regional do PIP/CBC. A partir dos estudos de Lück (2009), foi possível distribuir os limites observados entre as duas áreas da gestão escolar: a área das competências da organização e a área das competências da implementação. Essas duas áreas se configuram como eixos para a formulação do Plano de Ação Educacional apresentado no capítulo 3 e que busca a reorganização do trabalho da Equipe Regional e um trabalho de formação continuada desses agentes por meio de um Ciclo de Estudos, via Magistra, a Escola da Escola da SEE/MG.

O Programa de Intervenção Pedagógica/CBC, tal como foi pensado quando de seu início em 2011, passou a apresentar um novo *layout* a partir de 2014, com a demissão dos professores de disciplinas que integravam a equipe. Anteriormente, os Analistas do PIP/ATC acompanhavam somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agora, com a dispensa dos Analistas-professores, deverão atender toda a Educação Básica, que compreende também a Etapa II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contabilizando um total de 72 escolas. Como já foi citado⁷⁵, Educação não é ciência exata e, por isso, toda análise realizada em seu campo não traduz idéias acabadas, prontas, porém, negligenciar os limites observados na pesquisa poderá levar à exaustão da atual Equipe Regional e o não atendimento às reais necessidades dos *stakeholders* que atuam nas escolas.

Com objetivo de aprimorar a eficácia do Ensino Fundamental por meio de intervenções pedagógicas que garantam a elevação dos índices de desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano, com foco em Língua Portuguesa e Matemática e orientar, acompanhar e avaliar as ações de implementação do PIP/CBC e demais projetos da SEE/MG nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Programa incorpora a

⁷⁵ Conferir página 69.

proatividade de seus agentes, no intuito de provocar novos processos de trabalho do corpo docente das escolas, indo de encontro aos objetivos da qualificação da educação.

O Analista Educacional é peça fundamental na implementação de políticas públicas educacionais no âmbito da regional, é agente privilegiado no processo de convencimento dos atores escolares de que todos os alunos têm direito a aprender, mas que nem todos aprendem no mesmo tempo, por isso as técnicas, os procedimentos metodológicos e os tempos devem ser coerentes com os diferentes perfis discentes. Sua função deverá suplantar a função meramente técnica e pedagógica de suas atribuições para um estreitamento relacional com os docentes e equipe gestora, de tal modo a fomentar nesses *stakeholders* escolares a sensibilidade educativa, ou seja, o empoderamento para fazer acontecer o desenvolvimento de todos os alunos, adotando uma pedagogia “singular” que atenda a heterogeneidade presente na sala de aula, contribuindo para o sucesso daquele aluno que está “ficando para trás”.

Pelos estudos feitos ao longo dessa pesquisa, pode-se considerar irrealis as políticas que não se materializam no contexto da prática e cujas nomenclaturas são introduzidas nos cadernos e portfólios dos professores apenas para dar visibilidade aos agentes da Secretaria, mas sem jamais ganharem significado e relevância nas salas de aula. A fim de que o PIP se tornasse de fato, um Programa real dentro das escolas, a Secretaria desenhou o Programa com a participação de agentes para o acompanhamento de sua execução *in loco*. Esses agentes são os Analistas do PIP.

Sendo um profissional que atua em campo, caberá ao Analista formar os atores escolares na perspectiva de intervenção pedagógica, considerando o princípio da equidade e criando espaços de discussão para que consigam compreender as características e proposta de uma escola ciclada e suas implicações para o trabalho docente.

Conforme Ball (1992) *apud* Mainardes (2006), a política textual é como uma peça de teatro que precisa ser encenada para ganhar vida. Analogicamente, considera-se o Analista do PIP como o diretor que deverá ensaiar motivar e entusiasmar os atores escolares, mas também fornecer a eles todo suporte para que atuem de forma brilhante, o que implica em eficiência. A necessidade de sua qualificação se justifica em vista de sua própria inserção no contexto escolar levando os gestores, especialistas e professores a adotarem novas posturas mediante reflexões do tipo: não será inerente à função do

professor fazer com que todos os alunos avancem a patamares cada vez mais altos?
Para quem o professor existe? Para alunos ideais ou reais?

O Programa de Intervenção Pedagógica parece querer responder a essas questões.
Ou melhor, parece querer lembrar aos atores escolares as respostas para tais questões.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. O. G. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar.** 2010. 279 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em <www.gestrado.org/images/publicacoes/45/Tese_MariaHelena.PDF> Acesso em 10/11/2013.

ARROYO, Miguel G. . **Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. Educação e Sociedade.** Campinas, n.68, p. 143-162, 1999.

BARBOSA, L. C. de M.. **O Uso Dos Resultados Do Simave E Suas Possíveis Implicações Para Gestores Escolares E Professores: O Caso Das Escolas Públicas De Formiga –MG.** 2013. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em

<http://www.gestrado.org/images/publicacoes/74/Dissertacao_LilianeMirandaBarbosa.pdf> acesso em 25/10/2013.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Disponível em

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_caroline_duarte_lopes_de_borborema.pdf> Acesso em 26/04/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica,** 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 13/11/2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N. 20,** Dez. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB20_1998.pdf> Acesso em 07/11/2013.

BROOKE, N. (Org.) **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N. **O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional do Brasil.** In.: *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.377- 401. maio/ago, 2006.

BROOKE, N. CUNHA, M. A. A.: **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **CONSED. III**

Reunião Ordinária. Florianópolis. 2012. Disponível em <<http://www.consed.org.br/index.php/reunioes-downloads/category/20-iii-reuniao-ordinaria>>. Acesso em 25/10/2012.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR. **CRV.** Disponível em:<<http://crv.educacao.mg.gov.br> > acesso em 19/10/2013.

DRAIBE, S. M. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas.** In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

DIÁRIO DO COMÉRCIO. **Governo de Minas Gerais deve economizar R\$ 1,1 bilhão até o fim de 2014.** Disponível em <http://diariodocomercio.com.br/noticia.php?tit=governo_de_minas_gerais_deve_economizar_r_1,1_bilhao_ate_o_fim_de_2014&id=127936 >Acesso em 22/05/2014.

Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores / Organização: Jorge Luiz Teles, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas.** In D. Fernandes (Org.), **Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável**, pp. 185-208. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

FILGUEIRAS, K. F.. PROALFA (MG): **Avaliação da alfabetização em larga escala no Brasil.** Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº 13, PP. 38 – 64 Set. 2012. Disponível em <<http://WWW.acoalfaplp.net>> Acesso em 10/11/2013.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade no ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação e Sociedade.** Campinas CEDES v.28, n. 100 - Especial p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09/05/2014.

Indicadores Da Qualidade Na Educação: Dimensão Ensino E Aprendizagem Da Leitura E Da Escrita/ Ação Educativa, SB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 17/09/2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB. Resultados e Metas.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em 15/06/2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDUCACENSO.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 02/12/2013.

LARA, A. M de B., MARONEZE, L. F. Z. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III 1990: novas Configurações a partir da política neoliberal de Estado**, 2009.p.3279- 3293. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em: 07 de novembro de 2013.

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

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Gestão em rede, n. 19, abr. 2000.

Lei N. 17.600, de 1º de Julho de 2008. **Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências**. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 02 de julho de 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001.

LICÍNIO. L. VIEIRA, L. M. F. “Agora Seu Filho Entra Mais Cedo Na Escola”: **A Criança De Seis Anos No Ensino Fundamental De Nove Anos Em Minas Gerais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 775-796, out. 2006.

LYRA, M. G.; GOMES, R. C.; JACOVINE, L. A. G. **O Papel dos Stakeholders na Sustentabilidade da Empresa: Contribuições para Construção de um Modelo de Análise**. RAC, Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 3, p. 39-52, Junho 2009. Disponível em <www.anpad.org.br/rac>. Acesso em 04/07/2014.

MAGISTRA. **A escola da escola**. Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-amagistra>> Acesso em 24/05/2014.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12/03/2014.

MAINARDES, J. ; STREMEL, S. **Organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas**. *Jornal De Políticas Educacionais*. N° 11 | Janeiro-Junho De 2012 | Pp. 03–11.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das SRE de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 916, de 02 julho de 2007**. Institui o dia “TODA ESCOLA PODE FAZER DIFERENÇA” e o dia “TODOS DEVEM PARTICIPAR” na Programação Foco nos Resultados dos Alunos das escolas da rede estadual de ensino. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 08 de abr. 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 666, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os

Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estadual que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 08 de abr., 2005.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Plano Mineiro De Desenvolvimento Integrado**. Disponível em <http://www.almg.gov.br/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/em_vigor.html> Acesso em 23/03/2014.

MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo Municipal**, 2013. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf>. Acesso em 20 de out. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conhecendo o PNE**. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 17/11/2013.

UOL. Educação. **Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres** Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>> Acesso em 21/05/2014.

POLON, T. L. P.. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RIANI, F. A. D.. **Leis Orçamentárias e Vinculação do Executivo em sua Execução**. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em 10/07/2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório síntese do Programa 2006 a 2010. Belo Horizonte: SEE/MG, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização: Caderno 1: Ciclo Inicial de Alfabetização**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2013**. Minas Gerais, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Minas alcança marca histórica.** Belo Horizonte. 2014. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5911-educacao-de-minas-alcanca-marca-historica>> Acesso em 08/03/2014.

SIMAVE. **PROALFA. PROEB.** Disponível em <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-2013/>> Acesso em 27/06/2014.

SILVA, M. J. de A. **Regulação Educativa: os resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais / UFMG/FAE, 2010.**

SOUZA, S. M. Z. L. **Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar.** Cadernos de Pesquisa. N.119, 2003.

VILHENA, R.; MARTINS, H. F. (org.) **O Choque de Gestão em Minas Gerais: Políticas da gestão pública para o desenvolvimento.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.

WEISS, C.. **Evaluation.** Prentice-Hall, New Jersey. Traduzido para o português., Avaliação.1998. Disponível em:<<http://www.ppgp.caedufjf.net/>> Acesso em 23/09/2013.

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prezado (a),

Este questionário integra uma pesquisa para a **Disciplina Dissertação do Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional**, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e que tem por objeto de estudo a ampliação do PIP para os anos finais do ensino fundamental.

As informações a serem obtidas através deste questionário permitirão realizar diagnósticos e subsidiar as ações a favor do aprimoramento do trabalho profissional dos analistas educacionais lotados na SRE Ubá, bem como dos atores que integram as equipes das escolas.

Sua identidade será preservada e todas as informações colhidas por meio deste questionário serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa. Conto com a sua colaboração e agradeço.

DATA: ___/___/___

PARTE 1- PERFIL DO PROFISSIONAL**1. Cargo Atual**

- () Diretor com graduação em _____
- () Especialista em Educação Básica com formação em _____

2. Sexo

- () feminino
- () masculino

3. Formação

- Graduação
- Graduação com Especialização “*lato sensu*”
- Mestrado
- Doutorado

4. Tempo de atuação como especialista em educação básica dos anos finais do ensino fundamental

- Menos de dois anos.
- De dois a cinco anos.
- Cinco a dez anos.
- Mais de dez anos.

PARTE II – CONTEXTO DA PRÁTICA**1. Os professores da escola conhecem o objetivo do Programa de Intervenção Pedagógica para os anos finais do ensino fundamental (PIP/CBC).**

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

2. Houve conflitos, tensões e resistências quando da chegada do PIP/CBC na escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

3. A SRE forneceu suporte suficiente para a implementação do PIP/CBC na escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente

4. A presença dos analistas da SRE na escola colaborou para uma maior compreensão por parte dos professores, especialistas e diretor dos aspectos relacionados à Gestão Pedagógica, como: avaliações externas, escala de proficiência, estratégias de intervenção e currículo.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

5. A equipe escolar expressa suas opiniões, insatisfações e dúvidas com os analistas que atendem a escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

6. Você recebeu orientação suficiente por parte da equipe dos analistas da SRE para elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica da escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

7. Os professores da escola preferem usar a sequência dos conteúdos apresentada pelo livro didático em detrimento ao uso do CBC.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

8. Os professores, com objetivo de preparar os alunos para as avaliações externas, realizam um treinamento sistemático de questões a partir das matrizes de referência de avaliação (descritores).

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

9. O PIP da escola é reformulado a partir dos resultados das avaliações externas e internas da escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

10. Os professores dominam a interpretação dos resultados das avaliações expressos nos gráficos, tabelas e escalas de proficiência e planejar de acordo com os resultados das avaliações.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

11. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola, realizaram a análise dos resultados e metas da escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

12. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola realizaram discussão sobre a implementação dos conteúdos básicos comuns (CBC).

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

13. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola realizaram momentos de análise e discussão sobre os instrumentos avaliativos: provas, relatórios, apresentações orais.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

14. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola levaram propostas de estratégias didáticas diferenciadas para ajudar o professor no dia a dia de sala de aula.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

15. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola realizaram a análise do PIP da escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

16. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola realizaram “visitas” às salas de aula.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

17. Os analistas do PIP/CBC, ao visitarem a escola realizaram conversas com os professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos e outras questões, no sentido de auxiliá-lo, enquanto docente.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

18. Numere, de um a três, as três alternativas que mais absorvem seu tempo na escola.

- as atividades pedagógicas
- situações de indisciplina dos alunos
- controle da frequência dos funcionários
- as relações interpessoais
- as atividades administrativas
- administração dos recursos financeiros
- a relação com a comunidade
- as avaliações Externas
- Outras: _____

PARTE III- CONTEXTO DOS RESULTADOS

1. Os professores têm dificuldades para realizarem estratégias de intervenção em benefícios aos alunos com severas dificuldades pelos professores.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

2. A prática pedagógica dos professores de 6º ao 9º ano modificou-se no que diz respeito à qualidade das aulas após a ampliação do PIP para os anos finais do ensino fundamental.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

APÊNDICE II**QUESTIONÁRIO PARA OS ANALISTAS DA EQUIPE REGIONAL DO
PIP/CBC**

Caro Analista,

Este questionário integra uma pesquisa para a Disciplina Dissertação do Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objeto de estudo é a ampliação do PIP para os anos finais do ensino fundamental.

As informações a serem obtidas através desse questionário permitirão realizar diagnósticos e subsidiar as ações a favor do aprimoramento do trabalho profissional dos analistas educacionais lotados na SRE Ubá, bem como dos atores que integram as equipes das escolas.

Sua identidade será preservada e todas as informações colhidas por meio deste questionário serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa. Conto com a sua colaboração e agradeço.

Data: ___/___/_____

PARTE I – PERFIL PROFISSIONAL**1. Sua formação atual:**

- Graduação em _____
- Graduação com Especialização em _____
- Mestrado
- Doutorado

2. O processo de seleção que definiu os integrantes para a equipe regional do PIP /CBC a partir de análise de currículo, entrevista e prova sobre estudos de casos educacionais foi coerente e ético.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

3. Sexo

- Feminino
- Masculino

PARTE II – SOBRE A CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO DOS ANALISTAS

1. É necessária presença de professores habilitados em Pedagogia na equipe regional do PIP/CBC para o crescimento profissional e trabalho em campo dos analistas.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

2. Uma das atribuições da equipe central é realizar reuniões com a equipe regional objetivando a capacitação da mesma. Marque a frequência com que essas reuniões acontecem.

- uma vez por mês.
- duas vezes por mês.
- uma vez a cada dois meses.
- uma vez a cada três meses

2. A formação continuada da equipe regional do PIP/CBC realizada pela equipe central e pela Diretoria Educacional da SRE foi coerente com as reais necessidades de formação dos analistas.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

PARTE III – ASPECTOS DO TRABALHO *IN LOCO*

1. Marque a frequência possível de suas visitas às escolas estratégicas.

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

2. Você consegue realizar acompanhamento sistemático das situações problemas diagnosticadas na escola nas visitas posteriores a fim de verificar se houve avanços ou não.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

3. Numere, em ordem crescente de importância, o que mais dificulta a gestão pedagógica da escola que você acompanha, segundo sua opinião.

- a formação do analista deficitária para promover um trabalho eficaz
- o “apagão” de professores
- a rotatividade de professores
- a formação deficitária dos especialistas em educação básica
- as dificuldades nos relacionamentos interpessoais
- a resistência da equipe escolar às orientações repassadas pelos analistas
- a indisciplina dos alunos
- uma gestão (diretor) *laisse faire*
- a dificuldade da equipe escolar em compreender os dados, os gráficos e as tabelas que mostram os resultados das avaliações de rendimento
- o plano de intervenção inadequado e servindo somente para fins burocráticos
- outro _____

4. Marque com qual ou quais profissionais você estabelece contato mais direto durante o atendimento *in loco*.

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

5. Houve boa receptividade dos atores escolares às propostas do PIP/CBC.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

6. Pelo trabalho *in loco* realizado, verificou-se que os textos das diretrizes do PIP, as escalas de proficiência, os gráficos e tabelas são estudados por toda equipe da escola.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

7. As escolas atendidas reformulam o PIP periodicamente, em função dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE e nas avaliações internas.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

8. As orientações passadas às especialistas em educação básica das escolas de seu setor são prontamente executadas.

- Concordo totalmente.
- Concordo.
- Discordo.
- Discordo totalmente.

APÊNDICE III

CATEGORIAS DE ANÁLISE E FREQUÊNCIA DO ACOMPANHAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE PELOS ANALISTAS NAS 52 ESCOLAS PESQUISADAS 2012 E 2013			
ESCOLA ESTADUAL AVELINO CARDOSO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE/		2012	2013
		EM 15 RELATÓRIOS	EM 10 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos quatro últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	5	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	7	4
04	Execução de atividades de Intervenção.	10	5
ESCOLA ESTADUAL MENELICK DE CARVALHO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		12 RELATÓRIOS	7 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	6	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	7	3
ESCOLA ESTADUAL RAUL SOARES / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 24 RELATÓRIOS	EM 10 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	8	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	4	
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	17	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	19	5
ESCOLA ESTADUAL CESÁRIO ALVIM / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 20 RELATÓRIOS	EM 12 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	6	6
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	3	1

03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	8	8
04	Execução de atividades de Intervenção.	15	8
ESCOLA ESTADUAL ÁVARO GIESTA /CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 17 RELATÓRIOS	EM 11 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	8	5
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	3	3
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	9	6
04	Execução de atividades de Intervenção.	12	6
ESCOLA ESTADUAL MINISTRO ALOÍSIO COSTA /CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	EM 7 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	4
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	5
ESCOLA ESTADUAL EMILIO JARDIM/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 16 RELATÓRIOS	EM 15 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	5	5
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	6	4
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	7	8
04	Execução de atividades de Intervenção.	11	10
ESCOLA ESTADUAL PROF. SAMUEL JOÃO DE DEUS / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 11 RELATÓRIOS	EM 4 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	2

ESCOLA ESTADUAL DAVI PROCÓPIO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.		
04	Execução de atividades de Intervenção.		
ESCOLA ESTADUAL PREF. ANTONIO ARRUDA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 17 RELATÓRIOS	EM 10 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	7	7
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	7	4
04	Execução de atividades de Intervenção.	12	6
ESCOLA ESTADUAL CASTORINA GOMES SOARES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 9 RELATÓRIOS	EM 7 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	4
ESCOLA ESTADUAL GALDINO LEOCÁDIO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 13 RELATÓRIOS	EM 11 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	5	6
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	3
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	6
ESCOLA ESTADUAL TEN. ROBERTO S. S. LIMA / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 13 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS

01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	5	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	
ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 10 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		2
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	5
ESCOLA ESTADUAL LÍVIO DE CASTRO CARNEIRO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 13 RELATÓRIOS	EM 7 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	4
ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO MARTINS / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 16 RELATÓRIOS	EM 16 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	4
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		2
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	5
04	Execução de atividades de Intervenção.	11	10
ESCOLA ESTADUAL CEL. JOÃO FERREIRA ANDRADE/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 4 RELATÓRIOS	EM 6 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	2

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	3	4
ESCOLA ESTADUAL PROF. BORGES DE MORAES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 14 RELATÓRIOS	EM 13 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	6
04	Execução de atividades de Intervenção.	9	8
ESCOLA ESTADUAL SÃO LUIS/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	EM 6 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	4	3
ESCOLA ESTADUAL MARIANA DE PAIVA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 10 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	4
ESCOLA ESTADUAL PROF. JOÃO LOYOLA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 15 RELATÓRIOS	EM 5 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		

03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	10	3
ESCOLA ESTADUAL PROF. JOÃO PINTO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 17 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano	2	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno	7	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	12	5
ESCOLA ESTADUAL DOMICIANO ESTEVES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 11 RELATÓRIOS	EM 6 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	3
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTONIO / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 9 RELATÓRIOS	EM 3 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	1
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	2
ESCOLA ESTADUAL CORINA VIEIRA HENRIQUES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 6 RELATÓRIOS	EM 4 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	1	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	3	2

ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR VALADARES / CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	
ESCOLA ESTADUAL PROF. SOUZA PRIMO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 18 RELATÓRIOS	EM 14 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	6
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	6
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	7	8
04	Execução de atividades de Intervenção.	13	9
ESCOLA ESTADUAL OLINTO ALMADA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 7 RELATÓRIOS	EM 6 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	4
ESCOLA ESTADUAL EUNICE WEAVER/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 11 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	5
ESCOLA ESTADUAL PE. JOÃOZINHO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 18 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS

01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	4	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	13	5
ESCOLA ESTADUAL EDSON REZENDE/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 9 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	5
04	Execução de atividades de Intervenção.	4	5
ESCOLA ESTADUAL Prof.ª FRANCISCA PEREIRA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 15 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	6	
04	Execução de atividades de Intervenção.	10	
ESCOLA ESTADUAL AURÉLIO BENTO SALGADO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 11 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	
ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MAURÍLIO VALENTE/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	EM 2 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	1

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	1
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	2
ESCOLA ESTADUAL DR. CELSO MACHADO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 5 RELATÓRIOS	EM 14 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		1
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	9
04	Execução de atividades de Intervenção.	3	9
ESCOLA ESTADUAL DEP. CARLOS PEIXOTO FILHO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 21 RELATÓRIOS	EM 18 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	6
04	Execução de atividades de Intervenção.	15	11
ESCOLA ESTADUAL LAFAYETTE MAURÍCIO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 13 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita n.		
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	
ESCOLA ESTADUAL JOSÉ ALVES DE MAGALHÃES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	EM 8 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	4

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	2
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	1	4
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	4
ESCOLA ESTADUAL CÍCERO TORRES GALINDO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 14 RELATÓRIOS	EM 6 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	3	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	9	3
ESCOLA ESTADUAL CEL. TEIXEIRA ERVILHA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 9 RELATÓRIOS	EM 5 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		1
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	2
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	3
ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO LUCAS/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 7 RELATÓRIOS	EM 3 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		1
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	4	2
ESCOLA ESTADUAL CEL. CAMILO SOARES/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS	EM 16 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		2

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.		8
04	Execução de atividades de Intervenção.		8
ESCOLA ESTADUAL MÁRCIO NICOLATO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	EM 7 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	2
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	4
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	4
ESCOLA ESTADUAL BIOLKINO DE ANDRADE/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 14 RELATÓRIOS	EM 5 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	6	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	9	3
ESCOLA ESTADUAL DR. LEVINDO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 11 RELATÓRIOS	EM 9 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	2	1
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	1	
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	6	5
ESCOLA ESTADUAL TEREZINHA PEREIRA/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 14 RELATÓRIOS	EM 11 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	2

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	5	6
04	Execução de atividades de Intervenção.	9	6
ESCOLA ESTADUAL PE. VICENTE/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 14 RELATÓRIOS	EM 5 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	3	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.	2	2
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	1
04	Execução de atividades de Intervenção.	8	2
ESCOLA ESTADUAL DOM FRANCISCO DAS CHAGAS/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 08 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	
04	Execução de atividades de Intervenção.	2	
ESCOLA ESTADUAL MONS. RODOLFO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.		
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrita de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.		
04	Execução de atividades de Intervenção.		
ESCOLA ESTADUAL PROF. ALBERTO PAC.HECO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 20 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	4	

02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	6	
04	Execução de atividades de Intervenção.	10	
ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ JANUÁRIO CARNEIRO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 8 RELATÓRIOS	RELATÓRIOS NÃO ENCONTRADOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	4	
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	2	
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	
ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO/ CATEGORIAS DE ANÁLISE		2012	2013
		EM 10 RELATÓRIOS	EM 12 RELATÓRIOS
01	Alunos com severas defasagens em leitura e escrita nos 4 últimos anos do EF, especialmente no 6º ano.	1	3
02	Alunos dos 4 últimos anos do EF – principalmente os do 6º ano- com severas defasagens nos conceitos básicos da matemática, especialmente em relação às quatro operações fundamentais.		
03	Planejamento e Escrituração de diários estão em concordância com CBC e/ou coerente com a o conteúdo (matéria) registrado no caderno do aluno.	4	3
04	Execução de atividades de Intervenção.	5	6

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados dos relatórios técnico-pedagógicos.