

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

CLAUDIA CONTE DOS ANJOS LACERDA

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS:
O QUE OS FATORES CONTEXTUAIS TÊM A VER COM ISSO?

JUIZ DE FORA

2014

CLAUDIA CONTE DOS ANJOS LACERDA

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS:
O QUE OS FATORES CONTEXTUAIS TÊM A VER COM ISSO?**

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

**Orientador(a): Prof^a Dr^a Thelma Lúcia
Pinto Polon**

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDIA CONTE DOS ANJOS LACERDA

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS:
O QUE OS FATORES CONTEXTUAIS TÊM A VER COM ISSO?**

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

Thelma Lúcia Pinto Polon - Orientadora

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de 2014.

À minha família, em especial meus pais Jorge e Zezé, meu esposo Júlio, companheiro de todas as horas, meus filhos Samuel, Saulo, Cecília e minha neta Beatriz pelo apoio, fortaleza e compreensão nos momentos de ausência no transcurso dessa jornada. Dedico ainda a Casa Amigos da Paz, por toda sustentação espiritual.

AGRADECIMENTOS

A Professora Thelma Lúcia Pinto Polon, pelo valioso aprendizado.

A equipe do Núcleo de Dissertação, nas pessoas de Carla Silva Machado, André Bocchetti e Helena Rivelli de Oliveira, pela prestimosa atenção e dedicação.

A toda equipe da Escola Bela Vista e da Superintendência Regional de Ensino, por me abrirem as portas para esta pesquisa.

A todos os “alunos” que comigo construíram minha trajetória na Educação.

A minha irmã Renata Conte dos Anjos Marinato.

A toda minha família e amigos que vibraram positivamente por mim.

A Deus.

Queremos uma escola,
Onde a idéia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não repita, mas invente um
saber novo que é do povo.

Tiago Adão Lara (1998)

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, constituiu-se como um estudo de caso sobre o desenvolvimento do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em uma escola que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico de um município com aproximadamente 56 mil habitantes, na Zona da Mata Mineira. Neste cenário, uma aparente desmotivação dos docentes, que reclamam do abandono moral e intelectual das famílias em relação aos seus tutelados – alunos em que o comportamento violento e indisciplinado parece ser predominante – em meio a um contexto aparentemente conturbado, em que o resultado do rendimento educacional não tem evoluído de forma satisfatória, mesmo a escola estando sujeita ao PIP/ATC. Com base nessa realidade, delinearam-se os seguintes objetivos: (i) analisar o cotidiano da escola diante da queda dos resultados educacionais em meio a um cenário de indisciplina e violência entre os alunos e de uma aparente desmotivação generalizada entre os profissionais envolvidos; (ii) revelar os fatores que não contribuíram para a garantia de um percurso escolar de qualidade para todos os alunos; (iii) refletir sobre a natureza e a ação das intervenções pedagógicas, considerando as concepções de cultura escolar, clima educacional e eficácia na gestão educacional. A pesquisa de campo, de base qualitativa, constituiu-se pela observação na escola e na Superintendência Regional de Ensino; a análise documental de dados públicos associados aos resultados de avaliações sistêmicas estaduais e disponibilizados pelo IBGE; e entrevistas realizadas com profissionais das duas instituições. A pesquisa nos possibilitou compreender limitações do PIP/ATC não somente na escola investigada, mas também permitiu questionamentos sobre as próprias bases do Programa. Com base em tudo o que foi diagnosticado e analisado, conclui-se a dissertação com a proposta de uma ação mediadora que considere também os fatores contextuais e contribua para o desenvolvimento equitativo dos alunos e para um clima escolar mais favorável à aprendizagem.

Palavras-chave: educação, gestão escolar, cultura escolar, clima escolar, fatores contextuais.

ABSTRACT

This research is study about a school with approximately 256 students, that meets the Initial Years of the Basic Schoolings and belongs to the State Education System of Minas Gerais, in the outskirts of a medium-sized town of about fifty-six thousand inhabitants in “Zona da Mata Mineira”. As problem, falling school educational results; unruly pupils, violent and not yet literate in the 5th year and; apparently unmotivated teachers. In the analysis of this work was considered: the development of Pedagogical Intervention Literacy Program in a timely manner (PIP/ATC) of the Education Office of the State of Minas Gerais – which is a follow-up action and direct intervention on the schools; the inseparability of teaching and care – under the guidelines of the CNE/CEB 7/2010; school climate and culture; the results of the students’ performance in external evaluations and; the performance of school management. As proposed action to improve the results of student learning, the paper presents a mediation in which are considered the contextual factors - within and outside school. Among the factors that prompted the research include: the restlessness of the researcher after the change of its function in education; the perception that the school still reproducing social inequality in inequality of access to learning conditions; the questioning of the effectiveness of policies in the top/down model (DYE 2009); external intervention in the daily school to ensure institutional goals and; the apparent omission by the educational system of the influence of contextual factors on learning outcomes. The research objectives are: (i) Analyze how the school deals with the fall of educational outcomes in their day to day, in the midst of violence and indiscipline of students and an apparent lack of motivation among school personnel; (ii) Reveal the impediments for schooling quality for all students; (iii) Reflect on the nature and action of pedagogical interventions, considering the conceptions of school culture, educational climate and effectiveness in education management; (iv) Propose a mediating action, to consider the contextual factors and contribute to the equitable development of students and a school climate more favourable for learning.

Keywords: education, school management, school culture, school environment, contextual factors.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CBC	Currículo Básico Comum
CEALE/UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PIP I	Programa de Intervenção Pedagógica I – 1º segmento da Educação Básica
PIP-ATC	Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo
PIP-CBC	Programa de Intervenção Pedagógica Ciclo Básico Comum
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SRE	Superintendência Regional de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: SIMAVE/PROEB 2011: Resultados Rede Estadual – Escola	22
Figura 2: Superintendência Regional de Ensino – SEE/MG	27
Figura 3: Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP	28
Figura 4: O Programa de Intervenção Pedagógica: uma estratégia de gestão de sucesso	29
Figura 5: PIP – Estrutura de capacitação dos professores e especialistas	33
Figura 6: SIMAVE/PROEB 2010, Resultados Contextuais Rede Estadual – Escolas	45
Figura 7: Ciclo de Políticas – Produção do Currículo/Produção de Cultura	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados PROALFA 2008-2011	36
Tabela 2: Resultados PROEB 2007-2011.....	37
Tabela 3: Formação das Professoras	92
Tabela 4: Frequência de Leitura no ano	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: PIP – Proficiência em Língua Portuguesa no PROEB/5º ano, de 2009 a 2011	66
Gráfico 2: PIP – Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/5º ano, de 2009 a 2011	66
Gráfico 3: Formação das Professoras	92
Gráfico 4: Frequência de Leitura no ano	93
Gráfico 5: Preferências de Leitura	94
Gráfico 6: Atividades das Professoras na Biblioteca da Escola	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de Metas da SRE-Leopoldina	40
Quadro 2: Identificação dos Entrevistados	51
Quadro 3: Roteiro da Observação Participante	53
Quadro 4: Entrevista: Questões 1 e 2	55
Quadro 5: Entrevista: Questão 3	56
Quadro 6: Entrevista: Questão 4	57
Quadro 7: Entrevista: Questão 5	58
Quadro 8: Entrevista: Questão 6	59
Quadro 9: Entrevista: Questões 7, 8 e 9	60
Quadro 10: Entrevista: Questão 10	61
Quadro 11: Características de uma escola eficaz	109
Quadro 12: Hipóteses de eficácia na Escola Bela Vista a partir da análise de categorias	111
Quadro 13: Fatores Contextuais e Instâncias de Intervenção	114
Quadro 14: Proposta de Intervenção: Ações – Abrangência – Envolvidos	116
Quadro 15: Ações da SRE	117
Quadro 16: Ações da Escola Bela Vista	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS	15
1.1 A “Escola Bela Vista”	17
1.2 A Superintendência Regional de Ensino e o Programa de Intervenção Pedagógica	26
1.3 O desenvolvimento do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica nas SREs e nas escolas	34
1.4 Avaliações e resultados educacionais	35
1.5 Resultados Contextuais	41
1.6 Aspectos Relevantes sobre o capítulo 1	46
2. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS INTERFACES NO COTIDIANO ESCOLAR	49
2.1 Os Procedimentos Metodológicos utilizados na pesquisa	49
2.2 A Intervenção Pedagógica pelos profissionais envolvidos	54
2.3 Análise Pedagógica versus Análise Contextual – uma dicotomia ou uma mesma ação	65
2.3.1 Argumentos contextuais – cultura e clima escolar	68
2.4 A Inseparabilidade do “Ensinar” e “Cuidar”	76
2.4.1 Limites e possibilidades do currículo	86
2.4.2 A Biblioteca Escolar como espaço de desenvolvimento pedagógico	91
2.4.3 Coletividade: mais do que uma ordem nos processos educacionais	97
2.5 Onde está a eficácia e a eficiência escolar?	102
2.5.1 O princípio da eficácia na Gestão Escolar	107
3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DE “TODOS” OS ALUNOS	114
3.1 Intervenção Pedagógica: uma proposta de abordagem contextual	115
3.1.1 Ações propostas para a Superintendência Regional de Ensino	116
3.1.2 Ações propostas para a Escola Bela Vista	119
3.2 Transpondo os Muros Escolares	125
3.2.1 Intervenção Contextual nos Fatores Extraescolares – expectativas de uma gestão educacional significativa	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

A justificativa para este estudo partiu da própria vivência profissional desta pesquisadora, uma vez que, a área educacional foi o contexto em que desenvolvi meus estudos e profissão. Iniciei minha experiência no ano 1985, em um trabalho voluntário com crianças e adolescentes com histórico de ato infracional e realidade social e familiar bastante desprivilegiada. Posteriormente como alfabetizadora em escola pública, atuei também em escola especial, em escola de música e na gestão escolar e mais recentemente, assumi a Diretoria Educacional de uma Superintendência Regional de Ensino, permanecendo por nove anos – no período de 2003 a 2012 – coordenando em dez municípios da jurisdição, a execução, implantação e implementação dos projetos e programas pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Atualmente, além de atuar como Supervisora Pedagógica na Rede Municipal, retornei aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como professora na escola estadual (objeto desta pesquisa) e essa retomada na docência escolar – depois da recente experiência como Gestora do Sistema Público de Ensino – agregou novos desafios a essa trajetória.

E foi a inquietação produzida pela mudança de funções na área educacional, que se destacou entre os demais fatores que motivaram esta pesquisa, sendo eles: a percepção de que a escola ainda reproduz a desigualdade social na desigualdade de acesso às condições de aprendizagem; o questionamento sobre a eficácia de políticas no modelo *top/down* (DYE 2009); a intervenção externa no cotidiano escolar para garantir metas institucionais e; a aparente omissão pelo sistema educacional da influência dos fatores contextuais nos resultados de aprendizagem.

Por conseguinte, o trabalho é um estudo de caso sobre uma escola com aproximadamente 256 alunos, que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que pertence a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, estando localizada num bairro periférico de um município com aproximadamente 56 mil habitantes na Zona da Mata Mineira. Neste cenário, uma aparente desmotivação dos docentes, que reclamam do abandono moral e intelectual das famílias em relação aos seus tutelados – alunos em que o comportamento violento e indisciplinado parece ser predominante – em meio a um contexto aparentemente conturbado, em que o resultado do rendimento educacional não tem evoluído de forma satisfatória, mesmo a escola estando sujeita ao Programa de Intervenção Pedagógica

Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC¹, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Destacam-se como objetivos da pesquisa: (i) Analisar o cotidiano da escola diante da queda dos resultados educacionais em meio a um cenário de indisciplina e violência entre os alunos e de uma aparente desmotivação generalizada entre os profissionais envolvidos; (ii) Revelar os fatores que não contribuíram para a garantia de um percurso escolar de qualidade para todos os alunos; (iii) Refletir sobre a natureza e a ação das intervenções pedagógicas, considerando as concepções de cultura escolar, clima educacional e eficácia na gestão educacional; (iv) Propor uma ação mediadora, que considere também os fatores contextuais e contribua para o desenvolvimento equitativo dos alunos e para um clima escolar mais favorável à aprendizagem.

Nos procedimentos metodológicos, o trabalho se caracterizou como pesquisa qualitativa, com observação direta na Escola “Bela Vista”² e na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (instituições localizadas no mesmo município), sendo que, por ser professora na escola em destaque, esta pesquisadora atuou como “observadora participante”, orientando-se por um roteiro de observação (p.44). O acesso às informações foi disponibilizado por essas duas instâncias e foram coletados, também, dados públicos associados aos resultados de avaliações sistêmicas estaduais (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE)³, e; dados oficiais do IBGE, Censo Escolar, entre outros. Entre os dados correspondentes a resultados de rendimento dos alunos, através das informações editadas pelo SIMAVE, foram analisados os resultados das avaliações externas das turmas de Ensino Fundamental no 3º e 5º anos, da escola, da SRE e do Estado, entre os anos de 2008 a 2011. Considerou-se, ainda, a análise documental; na escola e na

¹ PIP: Programa de Intervenção Pedagógica, implantado desde 2007 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para acompanhamento das equipes regionais de técnicos pedagógicos, diretamente nas escolas estaduais, em trabalho junto aos professores e supervisores escolares, a partir dos resultados das avaliações externas e as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação para as escolas. O PIP nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental considera ainda, os resultados nominais (por aluno), no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA/SIMAVE). Com o foco na Alfabetização desde a sua implantação, o programa priorizou o acompanhamento às escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o título de “Alfabetização no Tempo Certo”, conhecido pela sigla PIP/ATC. Em 2011 o programam foi estendido aos Anos Finais do Ensino Fundamental e recebeu a sigla PIP/CBC, correspondente ao Currículo Básico Comum em desenvolvimento nessa etapa de ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e em 2012 a SEE também denominou o programa como PIP/EF, consolidando-o como o Programam de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental.

² Optou-se, neste trabalho, por colocar um nome fictício garantindo-se assim, o anonimato da instituição e dos atores entrevistados na pesquisa.

³ SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>>.

Superintendência, e demais materiais de referência editados e/ou publicados pelo sistema educacional estadual. Também foram realizadas entrevistas com profissionais das duas instituições, através de roteiros estruturados de autopreenchimento (p. 127-128, Apêndices I e II), direcionados às professoras do Ensino Fundamental da escola em estudo, sendo duas do 3º ano e duas do 5º ano; a diretora e supervisora escolar e na Superintendência, a Analista Educacional que acompanha a escola no PIP; a Inspetora Escolar e a Diretora Educacional, num total de nove pessoas.

Através da “escuta” dos profissionais da escola e SER – atores envolvidos diretamente nesse processo e situação – procurou-se obter elementos que subsidiassem a análise do fenômeno em ocorrência naquele cotidiano. A intenção foi entender a cultura escolar, em contraponto com a cultura organizacional da Superintendência, contrastada com o que representa para esses atores o Programa de Intervenção Pedagógica na escola.

Aprofundando na situação dessa escola de Ensino Fundamental que, nas avaliações sistêmicas estaduais, vem apresentando, desde a implantação do PIP/ATC (2007), queda nos resultados educacionais, com dificuldade de cumprir as metas estabelecidas pela SEE⁴, propõe-se uma análise e reflexão sobre os prováveis motivos que incidiram no cenário atual da escola, propondo também, ações que contribuam para uma possível reconstrução desse cenário. Procura-se apontar quais os fatores, sejam eles internos ou externos, impediram a garantia de um percurso escolar de qualidade, que promovesse o contínuo aumento da escala de proficiência dos alunos. Nesse âmbito, enfatizam-se as propostas e atividades desenvolvidas obrigatoriamente com base no Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, em que os fatores contextuais não são considerados como elementos que influenciam nos processos de ensino e aprendizagem.

Com relação ao PIP, propôs-se analisar a eficácia da implementação das políticas no modelo *top/down* (DYE, 2009 *apud* CONDÉ s/d)⁵, em que o sistema “de cima para baixo” faz valer a prerrogativa de ‘intervir’ no cotidiano escolar pela premissa máxima de garantir resultados educacionais satisfatórios: a ‘escuta’ dos atores envolvidos diretamente no

⁴ As metas, que fazem parte da dinâmica do PIP, são estabelecidas pela SEE de forma específica para cada escola, dependendo dos resultados obtidos na avaliação da alfabetização (PROALFA/SIMAVE). Nos dados são projetadas estimativas dos percentuais que as escolas precisam alcançar para melhorar o rendimento dos alunos, seja na média da proficiência, quanto no aumento dos percentuais de alunos classificados nos níveis recomendado e intermediário e a respectiva diminuição dos percentuais de baixo desempenho. No decorrer deste trabalho esses números serão apresentados nas tabelas, gráficos e outros.

⁵ Texto: Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas, do professor Eduardo Condé, na disciplina Temas e Reforma da Educação I, no curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Caed/UFJF, disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=40&topic=2>>. Acesso 28 set 2012.

processo de aprendizagem não deveria ser um fator de flexibilização dos programas? Informações apuradas na pesquisas levaram a crer que sim, principalmente quando os professores demonstram certa insegurança no trabalho, diante do que é “cobrado” deles como desempenho dos alunos e a aplicabilidade do que é apresentado nos materiais do PIP, como procedimentos e atividades a serem desenvolvidos na sala de aula.

Outra análise que este trabalho suscitou, foi o questionamento quanto a própria natureza e essência do Programa de Intervenção Pedagógica: qual seriam sua abrangência e instâncias no contexto escolar, no micro e macro sistema educacional? Percebeu-se mediante o que foi pesquisado que a abrangência e instâncias extrapolam a escola e a SRE, principalmente quando fica evidente a parcela de alunos que não avançam satisfatoriamente na aprendizagem, ao mesmo tempo em que, fatores contextuais, incluindo extraescolares, parecem incidir diretamente sobre as condições de aprendizagem desses alunos. Neste entendimento, um Programa de Intervenção Pedagógica não poderia se limitar a programadas e padronizadas atividades de sala de aula e ao monitoramento dos profissionais da SRE, precisando também considerar os demais serviços que podem assessorar o fazer escolar e também ampliar o espaço educacional a outros fazeres e outros espaços e tempos, que venham corresponder de forma mais significativa as condições de aprendizagem dos alunos.

Buscando responder a estas questões, foi preponderante trazer para esta reflexão o conceito de cultura escolar, principalmente quando se discute uma ação, como o PIP, em que se propõe intervir em um cenário subjetivado e representativo de uma cultura que, no caso da escola, é tipificada pela própria institucionalização daquele espaço – seja enquanto imaginário popular ou enquanto formalização legalista do sistema que a regula. Segundo JULIA (2001, p.10):

(...) poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Na definição proposta pelo autor, que aborda a cultura escolar como objeto histórico, percebe-se a interdependência da cultura escolar com o que JÚLIA (2011, p.10) chama de “conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”; ou seja, a cultura escolar estaria baseada em práticas e na difusão

de conhecimentos pré-definidos pelo próprio contexto social, também determinado pela conjuntura política, econômica e cultural daquele povo.

Com essas indagações e inquietações, pode-se afirmar que o trabalho não se limitou ao entendimento da situação em si, mas buscou a ampliação da própria concepção de intervenção pedagógica para além das propostas do PIP, considerando os fatores contextuais – intra e extraescolares⁶ – como dimensões do processo educacional, na expectativa de que a reflexão provocada possa repercutir positivamente na realidade da escola estudada. Nesta perspectiva de valorizar os fatores contextuais nas análises de desempenho escolar dos alunos, este trabalho também destacou algumas das abordagens e concepções organizacionais que colocam o clima escolar como ferramenta de gestão e na escola, como um dos fatores contextuais intraescolares de reconhecida importância, podendo vir a retratar os níveis de satisfação e/ou insatisfação dos profissionais e alunos na rotina escolar.

Um indicativo para esta análise foi o clima desfavorável percebido no ambiente escolar, através dos relatos de desânimo, insatisfação, frustração, esgotamento e até mesmo de tristeza entre seus profissionais. Aliado a este, observou-se também o espaço físico da escola, como se organizam os setores, a utilização dos espaços e tempos, bem como a estética local e a conservação dos equipamentos; acesso e utilização aos recursos como laboratório de informática, biblioteca, sala de multimídia, entre outros. Demais fatores contextuais como rotinas administrativas e organizacionais no cotidiano escolar também foram observadas, juntamente com a atuação do gestor e a delegação das competências entre os profissionais da escola e o acompanhamento ao trabalho destes.

Na estrutura da dissertação, no capítulo 1, o caso de gestão é apresentado com a descrição da situação em que a escola se encontra e a forma de atuação dos atores envolvidos direta e indiretamente com a instituição. É apresentado também o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e a atuação da Superintendência Regional de Ensino em sua implementação. O trabalho segue, no capítulo 2, com a análise e reflexão da situação, considerando-se também a própria percepção reflexiva dos atores envolvidos na instância escolar e na Superintendência Regional de Ensino, incluindo a análise sobre a própria Intervenção

⁶ Usou-se como referência para os fatores contextuais, o que foi considerado no SIMAVE, nas Avaliações Contextuais, aplicadas através de questionários aos alunos do 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, entre os anos de 2008 e 2010, em que, mesmo ocorrendo variações do que foi analisado no decorrer das três edições das avaliações, destacam-se como fatores intraescolares: clima; comportamento e atitudes do professor (motivação, dedicação e absenteísmo); conhecimento do professor sobre as avaliações de larga escala; organização e gestão da escola, condições físicas da sala de aula e, como fatores extraescolares: nível socioeconômico dos alunos, suas condições de vida e subsistência.

Pedagógica⁷ e a relação entre o “cuidar” e o “ensinar”⁸, bem como, uma reflexão sobre o currículo e possibilidades de desenvolvimento pedagógico além da sala de aula. Na gestão escolar procurou-se discutir principalmente, as concepções de eficácia, eficiência e efetividade e a participação da comunidade.

Considerando principalmente a escola e seus alunos como o centro de todas as propostas, o capítulo 3, baseado tanto no rendimento escolar, quanto na realidade contextual dos alunos e escola – incluindo os fatores intra e extraescolares – apresenta uma proposta mediadora entre a ação das duas dimensões educacionais, a escola e a Superintendência de Ensino, tendo o gestor escolar como elo entre estas instâncias, na efetivação das ações. Propõe-se então, um Programa de Intervenção Pedagógica que extrapole os muros escolares e que considere os diversos fatores que possam vir a interferir na vida escolar do aluno, como parte de tudo o que o configura e o constitui como pessoa em desenvolvimento. De certa forma, é uma proposta provocadora, que sugere refletir e agir socialmente/coletivamente, no sentido de encontrar os ‘fios e a forma de tecer a rede de serviços’ para que o *cuidar* e o *ensinar* possam realmente ser inseparáveis nos processos educacionais. Sendo uma proposta que tem como movimento principal a articulação, sugere-se que o gestor escolar assuma o papel de articulador de todo esse processo, ‘ligando’ as diferentes instâncias do sistema e os serviços institucionalizados, desde que, se apodere de mais autonomia na sua instância de gestão.

Ao confrontar a realidade vivenciada por esta pesquisadora na década de 1990, ao que foi percebido na escola da atualidade, ficou evidente a persistência, depois de duas décadas, de turmas com predominância de alunos em situação de defasagem de aprendizagem, com distorção de idade-série, em escolas localizadas em bairros com população de baixa renda. Faz-se necessário refletir porque a escola continua reproduzindo a desigualdade social na desigualdade de acesso às condições de aprendizagem.

⁷ O termo “Intervenção Pedagógica” quando apresentado neste trabalho em destaque, como nome próprio, designa o PIP, ou seja, o Programa de Intervenção Pedagógica da SEE/MG, já mencionado anteriormente, e que propõe para cada escola estadual, a elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica, buscando vencer as defasagens de aprendizagens e alcançar índices educacionais mais satisfatórios.

⁸ “Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” – Art. 6º, da Resolução nº 4/2010 (publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

1 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

A expressão Intervenção Pedagógica tem sido usada corriqueiramente nas escolas públicas de Minas Gerais. Desde o ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) vem desenvolvendo o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). A proposta, implantada como um dos Projetos Estruturadores da SEE/MG, e tendo como base o argumento da “Alfabetização no Tempo Certo”, carregou consigo, desde o início, o *status* de representar 70% do Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais⁹. A grande meta do Governo Mineiro desde então é: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (SEE/MG, 2007).

Para garantir que a meta fosse cumprida, o programa foi desenhado contando com uma equipe regional de técnicos, alocada em cada uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino para acompanhamento direto junto às escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que a ênfase do programa são as turmas do 3º ano desse nível de ensino. Paralelo ao desenvolvimento desse trabalho, a SEE/MG implantou, junto ao Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), para avaliar censitariamente os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Com foco nessas turmas, os resultados dessas avaliações passaram a servir de referência para o trabalho de intervenção, tanto para a análise dos resultados, quanto para o estabelecimento das metas a serem vencidas a cada ano, a partir de cada uma das edições do PROALFA.

No desenvolvimento da avaliação da alfabetização, a SEE/MG contou com um trabalho conjunto entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG). É importante, ainda, ressaltar que todo esse trabalho teve início a partir da implantação, no ano de 2004, em Minas Gerais, do Ensino Fundamental com nove anos de duração, organizado em dois ciclos de aprendizagem, com ênfase na alfabetização e no letramento. Uma das estratégias de preparação dos professores para atuarem nos anos iniciais

⁹ Desde 2007 o Governo de Minas Gerais trabalha com uma política de estabelecimento de metas a serem cumpridas por todas as secretarias do governo. O Acordo de Resultado é renegociado a cada ano com os respectivos representantes de cada pasta. No caso da Secretaria de Estado de Educação foram estipuladas metas relacionadas a resultados educacionais nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e as metas para a Alfabetização são as de maior peso, enfatizando-se os resultados educacionais nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

do ensino fundamental foi a edição, pelo CEALE/UFMG, da coleção **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**¹⁰.

Os resultados do PROALFA, desde então, demonstraram crescimento significativo na média de proficiência e no nível de desempenho dos alunos. Porém, isso não ocorreu nos resultados da avaliação do PROEB, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF). Outro fator que vale uma observação é a dificuldade, a partir de 2011, para cumprimento por parte das escolas, das metas projetadas pela SEE, em que após um período de avanços consideráveis nos últimos anos, têm obtido percentuais de crescimento bem menores nas últimas edições das avaliações.

Apesar de todo o esforço das equipes regionais e da SEE junto às escolas, percebe-se que o PIP tem suas limitações de desenvolvimento na própria realidade de cada escola, principalmente quando se leva em consideração os fatores intra e extraescolares, tais como o perfil socioeconômico dos alunos, bem como o perfil dos profissionais da escola, com destaque para a figura do gestor escolar.

Pretende-se, neste capítulo, detalhar a estrutura da Superintendência Regional de Ensino, a dinâmica do Plano de Intervenção Pedagógica e o cenário e funcionamento da Escola Bela Vista, em especial no turno da manhã, quando são atendidas as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Neste turno se concentra a ênfase deste estudo, visto que são nas turmas do 5º ano que os problemas de rendimento e desempenho dos alunos têm se acumulado e é onde se encontra o maior percentual de alunos nas faixas de desempenho baixo e intermediário. Os resultados do 5º ano, comparados aos do 3º ano, demonstram uma considerável diferença na proporcionalidade das médias de proficiências: turmas avaliadas, em 2009, no 3º ano e posteriormente já em 2011, no 5º ano, não apresentaram o mesmo padrão de desempenho – nesta afirmação cabe ressaltar a diferença entre as duas escalas de avaliação¹¹. Pode-se questionar o que ocorreu nesse percurso? Quais os fatores que incidiram diretamente na possível perda de rendimento? Ou ainda, por que os alunos não agregaram

¹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003.

¹¹ Nos estudos comparativos entre desempenho em Língua Portuguesa nas turmas do 3º ano e 5º anos do Ensino Fundamental, nas avaliações externas, convém destacar que as escalas são diferentes, desta forma, não há como fazer uma comparação direta entre os resultados da proficiência e dos níveis de desempenho de uma etapa de ensino para outra. A comparação limita-se a analisar a proporcionalidade de crescimento da proficiência entre as turmas nessas avaliações – o que será detalhado neste trabalho na seção **1.4 Avaliação e resultados educacionais**.

aprendizagem suficiente para manterem o mesmo padrão de desempenho (nível recomendado)?

De uma maneira geral, quando comparados os resultados do PROALFA com o PROEB no Estado, é possível perceber a mesma tendência observada na escola. Uma provável constatação que a pesquisa apontou foi que pelos resultados das avaliações, considerando as competências em cada uma das faixas de desempenho na escala de proficiência, a evolução da aprendizagem na leitura e escrita, no percurso do final do 3º ano para o 5º ano, foi pouca, uma vez que, turmas do 5º ano avaliadas pelo PROEB, dois anos após terem sido submetidas ao PROALFA no 3º ano, apresentaram o mesmo nível de competências, o que levou a predominância de turmas do 5º ano no nível intermediário nas avaliações. Quanto aos motivos que poderiam ter levado a pouca agregação de conhecimento, este trabalho trouxe como hipótese a omissão dos fatores contextuais nas análises escolares e no planejamento e execução do PIP.

Na descrição dos cenários – como aspecto relevante na possível validação do Programa de Intervenção Pedagógica implementado nas escolas pela SEE – também são apresentados resultados das avaliações sistêmicas; dados comparativos das metas estabelecidas pela SEE nos últimos anos, para as escolas e para a SRE e a possível utilização de avaliações contextuais como referência para o trabalho de intervenção.

1.1 A “Escola Bela Vista”

A Escola Bela Vista, nome fictício dado à escola pesquisada, é uma escola pública estadual, localizada em Leopoldina, cidade do interior da Zona da Mata Mineira, com uma população de 56 mil habitantes. A instituição atende a 265 alunos, em 12 turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e fica em um bairro periférico. Mesmo estando próxima à Delegacia de Polícia, a escola tem um histórico de arrombamentos, furtos e depredações. Além disso, há um cenário de indisciplina e violência entre os alunos e uma aparente desmotivação dos professores; nos últimos anos, vem ocorrendo queda nos resultados e índices educacionais, além da redução do número de alunos.

Instituição pública pioneira no bairro em que foi instalada, a escola hoje disputa demanda com mais duas escolas municipais próximas, que atendem até o 9º ano do Ensino Fundamental. Também é comum ouvir da comunidade e dos profissionais da educação

comentários sobre a escola de forma saudosista, fazendo referências ao seu passado; expressões como: “essa escola foi muito boa” reverberam como “ladainha” do senso comum.

Tendo sido uma das primeiras escolas do “Projeto Incluir”¹² da SEE/MG na região, a escola possui hoje uma Sala de Recursos Multifuncionais, e atende tanto a alunos matriculados na escola como aos demais alunos de outras escolas públicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com duas professoras capacitadas pela SEE para atuarem no espaço. Entre os tipos de deficiências dos alunos matriculados, a escola teve, até o final de 2012, um aluno com deficiência visual (que em 2013 vem à escola no seu contraturno para o AEE) e atualmente tem alunos com deficiência intelectual, sendo uma aluna com Síndrome de *Down*, e também duas alunas surdas, que recebem o acompanhamento na sala de aula de profissionais intérpretes de Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS. No total são oito alunos atendidos na Sala de Recursos.

A escola oferece ainda o atendimento em Tempo Integral¹³, com 64 alunos matriculados no projeto, que recebem atendimento complementar no contraturno. Dessa forma, os alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental assistem às aulas na parte da tarde e às atividades do Tempo Integral na parte da manhã. Cabe ainda destacar que, com o aumento dos alunos no referido projeto (nos anos anteriores, a escola atendia a duas turmas no PROETI), iniciando a jornada escolar matutina nas atividades do Tempo Integral, tem sido observado um baixo rendimento destes alunos nas atividades escolares no turno da tarde, fator este relatado espontaneamente pelos profissionais da escola como uma preocupação.

¹² O Projeto Incluir lançado pela SEE/MG, a princípio, como projeto piloto no ano de 2001, elegeu uma escola estadual por Superintendência, com prioridade para recebimento de materiais de apoio, recursos e capacitações, para o trabalho com alunos com deficiência. Posteriormente em 2005 o Projeto foi ampliado para uma escola por município, com prioridade para alocação de recursos específicos para acessibilidade e na formação de professores. Atualmente todas as escolas estaduais que tem alunos com deficiência matriculados, recebem materiais e capacitações específicas, como também, podem receber sala com recursos para o atendimento na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dependendo dos dados constantes do Censo Escolar e conforme a distribuição do MEC. (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino. Diretoria de Educação Especial. SEE/SD/SMTE/DESP – Projeto Incluir. Disponível em: <http://200.198.28.154/sistema44/INDEX.ASP?ID_OBJETO=208039&ID_PAI=208039&AREA=AREA&P=T&id_projeto=40> Acesso em 30 nov. 2012).

¹³ Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI/SEE-MG: “Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais deu início à implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral, como parte do programa *Escola Viva, Comunidade Ativa*, criado para atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social”. O projeto foi uma estratégia para a implantação gradativa do atendimento em tempo integral nas escolas estaduais, com a proposta de atender os alunos numa jornada de 7 horas diária, em 5 dias semanais. Em 2006 foram incluídas no projeto, 171 escolas da capital e região metropolitana e a partir de 2007 foi ampliado para as demais escolas do Estado (MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica. Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental – SEE-MG/SD/SIEF: Projeto Escola de Tempo Integral/PROETI. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B13131288-D890-4ACC-A3EA-213F0C1F47F5%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%20-%20Manoel.pdf> Acesso: 30 nov.2012).

Considerando que no caso destes alunos, sendo a parte da tarde a destinada ao desenvolvimento do currículo básico de formação, segundo relato das professoras regente de turmas do Ciclo de Alfabetização, os alunos estariam chegando cansados das atividades da manhã e em alguns casos demonstrando inclusive um possível quadro de *stress*, como na fala de uma das professoras: “é como se eles estivessem saturados, alguns têm sono, querem dormir e outros ficam ainda mais agitados e sem paciência para as atividades da sala de aula”. Entre as atividades desenvolvidas no projeto, estão atividades de educação física, oficina de arte, de leitura e de matemática, além de auxílio nos deveres de casa.

A gestora diz reconhecer o problema que tem ocorrido com os alunos do Tempo Integral, mas também ressalta a dificuldade para a troca do horário, como: número de salas de aula, disponibilidade de horário das professoras (que geralmente trabalham em outra escola no outro turno), aceitação das famílias dos demais alunos para a troca dos turnos, entre outros. Ela diz acreditar no planejamento pedagógico do Projeto de Tempo Integral, com oferta de atividades que melhor correspondam às expectativas dos alunos, diversificando e equilibrando os fazeres, para evitar possíveis esgotamentos tanto de profissionais, quanto de alunos. Outro fator que considera importante destacar, que também é confirmado pelas profissionais da Secretaria Escolar, é que o Projeto contribui consideravelmente para a manutenção e procura de novas matrículas na escola, uma vez que muitas famílias enxergam no Tempo Integral uma vantagem na rotina escolar de seus filhos e tutelados, que ao ficarem mais tempo na escola, despreocupariam os seus responsáveis que precisam trabalhar.

Sobre o atendimento dos alunos do 4º e 5º anos no PROETI, segundo informações da gestora escolar, já tiveram turma com estes alunos, no início do projeto na escola, mas a frequência não foi boa e atualmente, devido a seis turmas com alunos menores, do 1º ao 3º anos em escolaridade no turno da tarde, a escola não teria as condições físicas e estruturais para garantir uma rotina de atividades no convívio satisfatório dessas diferentes faixas-etárias no mesmo turno – visto que, os alunos do 4º e 5º anos que frequentam a escolaridade pela manhã, ficariam para as atividades do PROETI a tarde e apresentando comportamento bem mais agitado e até mesmo violento, poderiam vir a machucar algum aluno mais novo.

Percebe-se tanto pelas falas dos atores envolvidos, como pela própria estrutura de execução do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) da SEE-MG na escola, que várias são as situações que carecem de resolução e/ou adequação para o melhor desenvolvimento e eficácia do projeto. Apesar da nomeação do projeto como Projeto Escola de Tempo Integral, este ainda acontece como um projeto de aluno em tempo integral, haja vista o fato de não

estar disponível para todos os alunos matriculados na escola – 64 alunos no projeto representam 24% dos alunos matriculados. Outra situação é a melhor adequação dos tempos e espaços na rotina do PROETI, considerando os turnos da jornada escolar, contrastando ainda com o entendimento que os profissionais e famílias têm dos objetivos de um atendimento escolar em tempo integral. Para as famílias parece prevalecer a idéia de que a jornada estendida é para que os filhos tenham onde ficar durante o dia e para os profissionais, atividades mais de recreação, ocupação e reforço escolar como também, uma estratégia de garantia de matrículas – lembrando que a escola vem sofrendo queda no número de seus alunos nos últimos anos. O pouco entrosamento no planejamento entre os professores é um destes indicativos.

Da parte do gestor escolar, mesmo este enfatizando a valorosa contribuição do projeto, sua importância para a escola e alunos e a necessidade de diversificação das atividades e de mais disposição e criatividade dos professores responsáveis por estas, permanecem algumas situações que inviabilizam a integralidade desta sua fala, como por exemplo: o uso dos espaços externos que esbarra em questões constantes de horário, de não poder atrapalhar as outras turmas; o problema do turno devido a prioridade de considerar a disponibilidade de horário dos professores. Também chamam à atenção as dificuldades apresentadas para a inclusão dos alunos do 4º e 5º anos no projeto, que numa primeira análise, considerando os resultados de rendimento escolar e aspectos comportamentais, parecem ser os que mais necessitariam de um projeto diferenciado.

Outra questão que merece destaque no que foi observado na escola em relação ao PROETI, é o pouco investimento por parte do Sistema (SEE) na estrutura física e de equipamentos, em situações como: a falta de cobertura da quadra esportiva, (que fica intensamente ensolarada no decorrer do dia); reformas de outros espaços, como pátios e áreas de terra; instalação e funcionamento de um laboratório de informática (o que a escola possui é obsoleto e não funciona); banheiros apropriados para o banho dos alunos (o que tem é uma adaptação com um único chuveiro) entre outras necessidades. Em relação aos profissionais disponibilizados pela SEE para o PROETI, estão limitados em duas funções: o professor de Educação Básica (Regente de Turma) e o professor de Educação Física, sendo um Regente de Turma para cada turma do projeto e um de Educação Física para cada três turmas (como é o caso da escola em estudo). Não são disponibilizados pela SEE outros profissionais com formação específica, como professores de arte, ou monitores de atividades outras, como

também, a escola não está entre as selecionadas no Programa Mais Educação do Ministério da Educação¹⁴.

No suporte e desenvolvimento pedagógico, a escola tem em seu quadro de servidores uma professora para Ensino do Uso da Biblioteca e uma professora eventual (para a substituição de professores em breves afastamentos). Atuam, na Coordenação Pedagógica, duas Supervisoras Escolares, uma para cada turno de funcionamento da instituição, sendo que no turno da manhã funcionam as turmas de 4º e 5º anos (três turmas de cada) e no turno da tarde as turmas do 1º, 2º e 3º anos (duas turmas de cada).

No Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA/SIMAVE), apesar da média da proficiência da escola, em 2011, estar no nível recomendado, com 603,2, houve queda em comparação a 2010, quando a escola obteve 617,46 de proficiência. Também chama a atenção na avaliação da alfabetização, o aumento de alunos com baixo desempenho, de 4,2% em 2010 para 6,1%, em 2011. No caso das turmas do 5º ano – onde se concentra o maior número de alunos com defasagens de aprendizagem e problemas de comportamento – os dados são ainda mais preocupantes. Em resultados comparados da avaliação estadual do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB/SIMAVE), há uma evidente oscilação da média de proficiência dos últimos anos na avaliação de Língua Portuguesa: 204,85 pontos em 2009, aumentando em 2010 para 212,1, e reduzindo em 2011 para 200,49. Como é possível verificar na figura 1¹⁵, paralelo à redução na média da proficiência, houve um aumento no percentual de alunos com baixo desempenho, perfazendo 33,3% em 2011, contra os 27,5% em 2010; e uma redução do percentual de alunos no nível recomendado, com 30% em 2011, em contraponto aos 34,8% na edição de 2010.

¹⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e é considerado pelo Ministério da Educação como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa prevê recursos para contratação de monitores, para manutenção e custeio, entre outros e está atrelado a critérios de seleção das escolas e ao que é acordado entre os Sistemas Públicos de Ensino junto ao MEC, por ocasião do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE/MEC/FNDE. Fonte: Portal MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em Dez 2014.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces>>

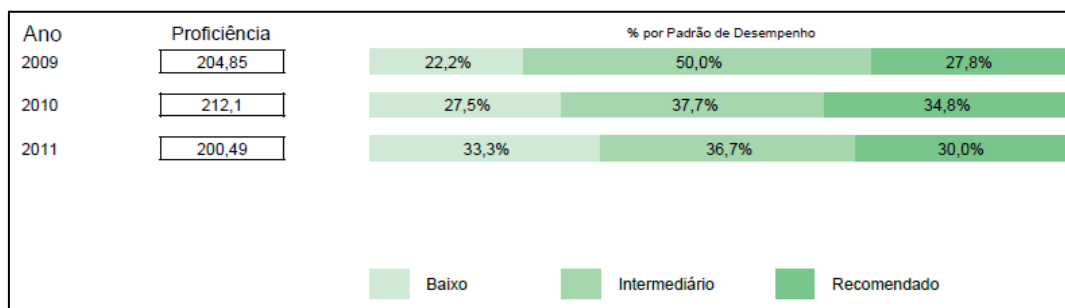


Figura 1: SIMAVE/PROEB 2011: Resultados Rede Estadual – Escola

Fonte: SIMAVE/PROEB 2011: Boletim Pedagógico da Escola

Outra análise em destaque é o fato de que, com a queda na média da proficiência na avaliação de 2011 em comparação com a de 2010, inclusive chegando a um número abaixo da proficiência de 2009, não há como dizer que as turmas mantiveram uma média de crescimento da proficiência ao ano, ou seja, se a média de crescimento foi de 3,6 pontos ao ano, confrontando com a queda de 11,61 de 2010 pra 2011, a média cai pra uma defasagem de 8 pontos negativos. Resultados neste patamar levam a hipótese de baixa agregação de conhecimento, como também de certa estagnação do desempenho da aprendizagem nas turmas do 5º ano. A baixa proficiência ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aponta para habilidades e competências essenciais a esta etapa de ensino que não foram consolidadas no tempo previsto.

Na rede física, considerando que este trabalho se desenvolveu prioritariamente pela observação e, neste caso, em especial, na dinâmica de uma observação participante – em que ao mesmo tempo em que esta pesquisadora atuou como observadora, também era um dos atores no processo observado – foi possível direcionar o olhar para a organização dos espaços escolares. É recorrente a queixa da diretora sobre o atual número de Auxiliares da Educação Básica, responsáveis pelos serviços gerais de limpeza e manutenção. Observa-se que esse serviço realmente não atende às demandas de forma satisfatória, sendo um dos fatores de reclamação por parte, inclusive, dos alunos. A diretora argumenta que a redução de pessoal prejudicou muito a manutenção da escola; a instituição tem um prédio grande, com área externa, e não possui profissionais suficientes para cuidar de todos os espaços. Ela ressalta que, no passado, com as equipes de profissionais de limpeza mais amplas, a escola ficava em melhores condições. No processo interativo de observação, foi comum escutar dos alunos expressões como “esta escola é feia”; ou, quando interpelados por danificarem ou sujarem algo, frases como “ta tudo feio mesmo e estragado” ou “olha a sujeira”.

Há também críticas nesse sentido por parte dos profissionais, que, no entanto, não discutem a situação nos momentos de reunião com a direção; não parece haver uma tentativa de abordagem dessa questão, em busca de soluções possíveis. Uns justificam que “não vai adiantar”; outros dizem “não tem espaço para tais discussões”.

Observou-se, na distribuição e ocupação das salas, que algumas situações parecem não ter ficado bem resolvidas, como o caso da biblioteca, que fica situada no 2º andar do prédio, numa sala onde a porta fica escondida em um dos corredores de acesso. Não há visibilidade daquele espaço, o que poderia inclusive dificultar o desenvolvimento de um projeto que tentasse trazer a comunidade para a biblioteca, por exemplo. Dentro dela, o espaço e acervo não estão bem distribuídos, e é comum o desinteresse ou a falta de entendimento de alunos em relação à utilização daquele ambiente de aprendizagem, de leitura, de difusão cultural.

No relato de algumas professoras, os espaços abertos, como pátio interno, não podem ser utilizados. Quando interpeladas acerca da razão dessa restrição, as educadoras não souberam explicar os motivos. A diretora atribui a restrição ao cuidado de evitar que atividades e barulhos nos pátios atrapalhem a rotina das outras turmas que estão nas salas de aula, visto que, todas as janelas das salas no 2º pavimento são voltadas aos pátios. A gestora também justifica a necessidade de planejamento, de que essas atividades sejam programadas com antecedência pelas professoras, para a administração possa se organizar, pois no caso do turno da manhã, por exemplo, há toda a movimentação da rotina dos alunos em tempo integral. Os murais da escola não são utilizados com trabalhos das turmas/alunos; são decorados de forma temática por uma das Supervisoras Escolares. Na observação desta pesquisadora, quando indagava às professoras sobre o fato, estas justificavam a ação sob o argumento de que os alunos arrancam os trabalhos uns dos outros. Nas salas também são poucos os painéis que permanecem sem depredação, e há muitas carteiras quebradas por obra dos próprios alunos que arrancam as lascas da madeira. Há ainda turmas em que os alunos se agredem com os pedaços de madeiras arrancados das carteiras.

Uma cena comum, presenciada pela pesquisadora no processo de observação participante, foi o comportamento agressivo de alguns alunos das turmas do 4º e 5º anos, sendo que a direção, diante disso, usa da estratégia de separar os recreios dessas turmas. Os intervalos ocorrem em dois momentos, separando-se também o pátio em que as meninas brincam do espaço de brincadeiras dos meninos. É comum aos meninos que brinquem de “luta”, ou algum tipo de “pique” bem violento. Na disputa entre os meninos, a sala de aula

também é cenário de algumas brigas, nas quais, rapidamente, os demais alunos se aglomeram em torcidas acaloradas. Outro fator de destaque nas turmas do 4º e 5º anos é o alto percentual de alunos não alfabetizados, ou com significativa defasagem de aprendizagem. Analisando as fichas com os resultados dos alunos do 5º ano, grande parte deles não consolidou as capacidades e competências previstas para a etapa de ensino. Ainda no 5º ano, observou-se em uma turma, através das avaliações aplicadas pela professora, que o percentual de alunos não alfabetizados chegou a 70%.

Foi possível visualizar, no processo de observação, um cenário em que parecia notável a existência de um ambiente escolar consideravelmente conturbado, e até mesmo depreciado pelos atores que ali desempenham seus papéis, sejam alunos, professores, demais profissionais, diretora e comunidade. A possível desmotivação generalizada foi percebida na fala dos agentes envolvidos, que comumente afirmavam: “pouco nos resta a fazer”; ou “não adianta chamar a família, que eles não aparecem”; “os alunos são indisciplinados e não temos a quem recorrer, já foram feitas várias abordagens junto ao Conselho Tutelar e pouco adiantou, há casos que nem retorno nos deram”. No caso da Escola Bela Vista, o fraco desempenho pedagógico, a indisciplina dos alunos e a pouca perspectiva de apoio das famílias e demais órgãos parece refletir diretamente em um clima escolar também desfavorável.

Considerando assim o clima como importante indicativo do contexto escolar, corroborando TORROBA (1993, *apud* SILVA & BRIS, 2002, p.25), quando ressalta que “podemos dizer que a análise do sangue é para o organismo como a análise do clima é para a instituição; representa o estado de saúde da coordenação, cooperação e inter-relação dos recursos humanos que fazem parte da organização” – pode-se afirmar que o clima também pode vir a ser afetado pelo desenvolvimento pedagógico dos alunos, ao mesmo tempo em que sua análise pode ajudar a indicar o bom ou mal desempenho escolar. Em correspondência a essa analogia, pode-se inferir que a escola em questão, se submetida a um ‘exame de sangue’, provavelmente receberia um diagnóstico que inspiraria cuidados, indicando uma ‘saúde institucional’ abalada. Justifica-se ainda mais essa preocupação quando, ao olhar de FERNÁNDEZ (1994¹⁶, *apud* SILVA & BRIS, 2002, p.25), nota-se que

O clima é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interativamente em um processo dinâmico

¹⁶ FERNÁNDEZ Díaz, Ma. J.. **Clima institucional. In Organización e gestión educativa**, número 01, 1994.

específico, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais.

Nesta concepção proposta por FERNÁNDEZ, é notório o entendimento de que o clima reflete os demais fatores que incidem em determinado ambiente. Importante, no entanto, é entender que o clima é constituído pela estrutura física, qualidade das relações interpessoais, condições de trabalho, normas regimentais e a própria cultura institucional, fazendo dele um clima favorável ou desfavorável ao cotidiano escolar. Buscar mecanismos para medir, avaliar o clima é como usar um termômetro, que mede sintomaticamente a saúde institucional e em que dependendo dos resultados, leva a necessidade de diagnosticar as causas do que é percebido.

Na observação do cenário – retrato do cotidiano da Escola Bela Vista – presenciou-se a necessidade de trazer para a discussão de uma proposta de Intervenção Pedagógica, que venha contribuir no desempenho dos alunos, as questões contextuais (fatores intra e extraescolares), considerando o clima escolar entre os fatores intraescolares de grande relevância nesse contexto, expandindo a reflexão do próprio conceito de intervenção, principalmente ponderando o que diz FREIRE (1996) quando afirma que o ato de ensinar “exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p.34); “a reflexão crítica sobre a prática” (p.38) e “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p.41). Pensando o processo educativo como processo dialético e dinâmico, o autor insiste que “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético (...)” (p.45). FREIRE (1996) propõe um exercício consciente e crítico na prática educacional, como uma vivência de reconhecimento de si para o reconhecimento do outro; é a proposta do “assumir-se”, em todas as suas dimensões e instâncias, ou seja, é a escola assumindo sua identidade, sua cultura, como produto de toda a sua história e dentro dela os professores se assumindo enquanto sujeitos de sua própria história e cultura articulada com a cultura da instituição escolar e os alunos, trazendo em si a sua própria assunção, que é a sua identidade comunitária, familiar, que estará interagindo com o ambiente escolar. FREIRE (1996) enfatiza que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (p.41)

O respeito à identidade cultural, segundo o autor, é de fundamental importância para o desenvolvimento do que ele intitula de “prática educativa progressista”, integrando esta identidade cultural, a dimensão individual e a de classe dos educandos. Mas FREIRE (1996) também vai ressaltar que a formação democrática é fator preponderante para ‘aparmos as arestas’ e construirmos uma “sociedade menos feia”, em que prevaleça a “*assunção de nós por nós mesmos*”; sendo incompatíveis a esta, o “*treinamento pragmático e o elitismo autoritário*” (p.42).

Ampliando esta reflexão para a análise da implementação de uma Intervenção Pedagógica proposta pelo Sistema, gestor de uma Rede de Ensino, há de se pensar no cuidado de não limitar-se a este mero “*treinamento pragmático*” ressaltado por FREIRE (1996) e acabar soando como uma proposta arrogante e autoritária, em detrimento da possibilidade de construção de um saber a partir do reconhecimento de si, através da “outredade”, ou seja, “a *assunção de nós mesmos* não significa a exclusão dos outros” (FREIRE, 1996, p.41). Nesta concepção, assumir a identidade cultural, manifestada implícita ou explicitamente naquele universo escolar, é abrir para uma construção coletiva e democrática do saber, que corresponda mais efetivamente com as peculiaridades daquela comunidade, o que seria uma atitude em si, mais ética e menos imperativa.

1.2 A Superintendência Regional de Ensino e o Programa de Intervenção Pedagógica

A Escola Bela Vista integra a Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE-Leopoldina), uma regional considerada de porte médio pela classificação da SEE/MG. A SRE-Leopoldina acompanha 10 municípios na sua jurisdição e um total de 34 escolas estaduais, das quais 22 atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As Superintendências Regionais são organizadas em três diretorias: a Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), a Diretoria de Pessoal (DIPE), e a Diretoria Educacional (DIRE), essa última, responsável pelo desenvolvimento dos projetos e programas da área pedagógica.

Assim sendo, é a DIRE que faz o acompanhamento do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas escolas. Para esse trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a SRE-Leopoldina conta atualmente com 6 técnicos para o acompanhamento nas 22 escolas, como também uma equipe de 7 inspetores escolares, que além do acompanhamento pedagógico, assistem às escolas nas questões financeira, patrimonial e de pessoal. Com base nas informações da SRE-Leopoldina pode-se considerar a organização e dinâmica de

funcionamento de uma Superintendência Regional de Ensino, conforme o seguinte organograma:

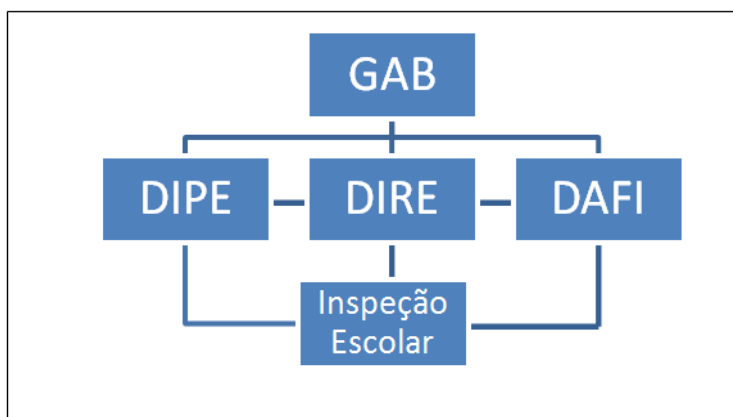


Figura 2: Superintendência Regional de Ensino – SEE/MG
Fonte: SRE-Leopoldina

Na figura 2, o Gabinete (GAB) é figurado como a instância maior de gestão na Regional, que assim representa a SEE na jurisdição, tendo como representante o Superintendente Regional de Ensino. As três diretorias (DIPE, DIRE e DAFI), correspondem às respectivas subsecretarias, superintendências e diretorias do Órgão Central, trabalhando de forma articulada, entre si e com a instância superior. O Serviço de Inspeção Escolar aparece vinculado aos demais, já que desempenha seu papel acompanhando as escolas em todas as áreas da gestão educacional.

Em 2007, quando o PIP foi implantado, a prioridade era o acompanhamento à alfabetização, tendo sido chamado posteriormente de **Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo** (PIP-ATC). Estendido aos anos finais do ensino fundamental, hoje a SEE/MG, através das Superintendências de Ensino, inclui também o **Programa de Intervenção Pedagógica Currículo Básico Comum** (PIP/CBC), com foco no 6º ao 9º ano.

Foi no ano de 2011 que as SREs, através de um processo seletivo, escolheram professores com formação nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Artes, Matemática, Geografia, História, Ciências e Educação Física para integrarem a Equipe PIP/CBC, direcionando assim, o acompanhamento às escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas diversas áreas/disciplinas.

A partir de 2012, quando o trabalho de acompanhamento às escolas estaduais se intensificou através dos Analistas Educacionais das SREs, a proposta do PIP passou a ser

considerada uma ação unificada, abrangendo de forma articulada todo o acompanhamento às escolas de Ensino Fundamental, intitulado assim de PIP/EF, ou seja, Plano de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental representado pela figura 3.

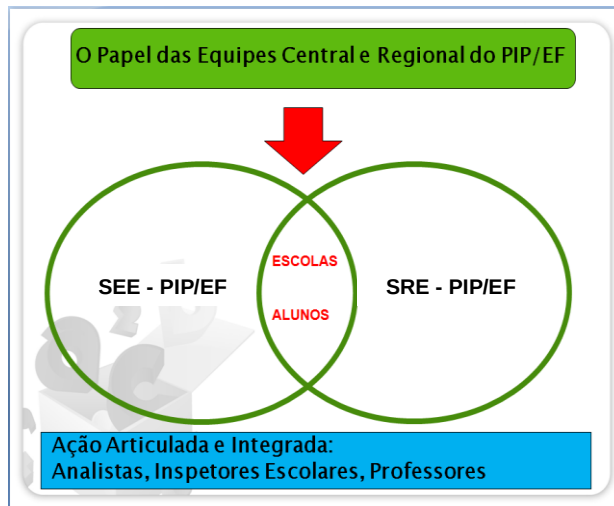


Figura 3: Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP

Fonte: SEE/MG/SD/SEIF: Encontro da Equipe Regional do PIP, BH: 07 a 11/11/2011. Slide 35

Na figura 3, fica evidente que o eixo central são as escolas e, consequentemente, os alunos, percebe-se a ideia de uma ação articulada, envolvendo os profissionais da SEE das SREs e das escolas, além da equipe central e equipes regionais atuando numa mesma ação, com os mesmos propósitos e na interseção desse trabalho entre as escolas e os alunos.

Com foco na Gestão Pedagógica, defendida como eixo norteador do trabalho em todas as instâncias de gestão do sistema educacional mineiro, o Programa de Intervenção Pedagógica ocupou lugar de destaque desde sua implementação, propondo que as metas pedagógicas fossem o objetivo maior de todos os demais setores e segmentos da administração educacional, conforme visualizado na figura 4.

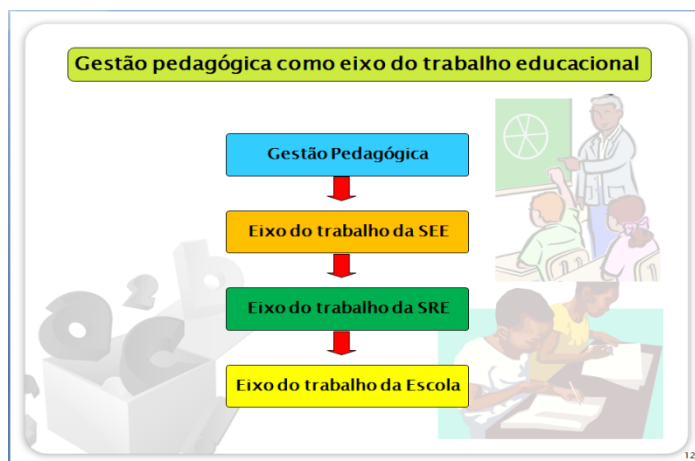


Figura 4: O Programa de Intervenção Pedagógica: uma estratégia de gestão de sucesso
 Fonte: SEE/MG/SD/SEIF: Encontro de Diretores da DIRE, BH: 23 a 25/11/2010. Slide 12

A figura 4 apresenta a intenção de estabelecer a Gestão Pedagógica como a referência maior, é dela que vão decorrer todos os demais eixos e ações, ou seja, o trabalho na SEE delineado pela Gestão Pedagógica, o das SREs e o das escolas sucessivamente. Pensando em um modelo baseado na Gestão Pedagógica, pode-se inferir que seria este um modelo delineado a partir da realidade pedagógica na instância escolar, uma vez que é na escola que os processos pedagógicos acontecem, como laboratório vivo das teorias educacionais. Esta constatação coloca a escola num patamar de primazia em relação às demais no que tange a Gestão Pedagógica, pois o que é priorizado nas demais instâncias do Sistema em termos pedagógicos deveria ser decorrente do que é vivenciado no nível escolar. Desenhar um modelo baseado na Gestão Pedagógica partindo da instância maior do Sistema, como o Órgão Central da SEE, para chegar às regionais e depois nas Escolas parece negligenciar a própria natureza e origem do trabalho pedagógico, ou seja, de onde ele emerge, se concretiza e expande.

O modelo verticalizado, apresentado na figura 4, talvez não fosse o mais apropriado para a defesa de um modelo baseado na Gestão Pedagógica, ou fosse mais apropriado inverter as posições das instâncias, apresentando o “Eixo do trabalho da Escola” acima dos demais e assim sucessivamente. No modelo assim proposto, mesmo valendo-se da prerrogativa de chancelar a Gestão Pedagógica como prioridade e referência, ainda fica evidente a prevalência de um modelo *top/down* (DYE, 2009 *apud* CONDÉ s/d), em que a instância maior do Sistema Educacional estabelece um padrão a ser seguido e desenvolvido pelas demais instâncias, inclusive a escola, que é a principal executora da política educacional, ao mesmo tempo em que, produz e reproduz o “fazer pedagógico”.

Com uma proposta desenvolvida a partir de metas pactuadas em todos os segmentos do Governo do Estado, a partir da assinatura de Termo de Compromisso do Acordo de Resultado, prevaleceu a política de responsabilização, em que os profissionais receberam prêmios por produtividade de forma discriminada, tendo como referência as metas alcançadas ou não em cada escola, nas SREs e na SEE, sendo que, para o cálculo do prêmio, o resultado de uma instância afeta diretamente a outra, com percentuais correspondentes e derivados. Segundo PEREIRA (2009, p.06)

Percebe-se um movimento das escolas e professores em busca de êxito nas diversas avaliações propostas no estado de Minas Gerais, numa tentativa de adequação local às demandas globais. Esse contexto gera ainda uma sensação de auto-responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e escolas. Essa demanda de avaliações (...) são padronizações no sistema mineiro que apontam para políticas de responsabilização ou *accountability* acontecendo no Estado.

É importante destacar que, no Acordo de Resultado 2012¹⁷: (i) os resultados mensurados a partir das avaliações do SIMAVE e dos dados do Censo Escolar, que indicam o aumento da proficiência média dos alunos; (ii) o percentual de alunos no nível recomendado no Português e na Matemática e; (iii) a diminuição das taxas de distorção idade/série, somaram 60% de peso no “Quadro de Indicadores” das SREs. Como objetivo estratégico, o Acordo de Resultados apontou a necessidade de “Universalizar a educação básica, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo a formação qualificada, permanência e sucesso dos educandos” (MINAS GERAIS /SEPLAG/ SEE. Acordo de Resultados, 2012. P.107-108).

Referindo-se a políticas de responsabilização, é interessante ressaltar segundo BROOKE (2012, p.143) que o “uso da avaliação externa como instrumento da reforma educacional, tanto no monitoramento dos avanços quanto no sentido de ser o meio principal para a divulgação e a execução das mudanças desejadas”, tem sua origem nas reformas educacionais baseadas em padrões, lembrando que o marco da “era de *accountability* (responsabilização)”, foi o relatório “Uma Nação em Risco”, lançado em 1983 nos Estados Unidos, que apontava na época, “à baixa qualidade do ensino” das escolas americanas. BROOKE (2012) destaca que

¹⁷ Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais – Secretaria de Estado de Educação – Sistema Operacional de Educação – 2ª etapa, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/>> Acesso em 30 nov. 2012.

Na sua essência, essa mudança colocou o desempenho dos alunos no centro das atenções, como objetivo primordial do trabalho da escola, e legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. (p.143)

Percebe-se que este modelo, como o próprio nome diz, responsabiliza, transfere o ônus, como diz o autor, para a escola e seus professores, lembrando ainda que, mesmo com a possibilidade de pode vir ou não acompanhada de incentivos financeiros, geralmente a política é desenhada projetando esta compensação.

Pensando no panorama brasileiro, segundo ALVES (2008, p.4), na década de 1990 a educação no Brasil passou por grandes transformações, a exemplo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a consequente redistribuição das responsabilidades e funções entre os diversos níveis governamentais e a entrada na escola de segmentos da população com perfis socioeconômicos variados (o princípio da Escola para Todos). Destacam-se ainda como momentos-chave na implantação de políticas educacionais de responsabilização no Brasil, o início em 1995 da aplicação das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a criação e institucionalização pelo Governo Federal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir de 2007, como medida nacional do desempenho educacional dos estudantes (SCHNEIDER & NARDI, 2014).

Em relação a remuneração dos profissionais da educação por desempenho, FERRAZ (2009, *apud* BROOKE 2012, p.192)¹⁸, ressalta que “os impactos dependem da maneira como esse tipo de programa é desenhado e implementado”. Ao afirmar que “aspectos fundamentais para o bom funcionamento de um programa de remuneração baseada em desempenho são a transparência do sistema e a credibilidade das regras”, FERRAZ (2009) ressalta que

Primeiro, os professores precisam entender claramente como as metas são calculadas e como seu esforço pode afetar seu desempenho. Eles também precisam saber a evolução do desempenho de sua escola em relação a outras. Segundo, eles precisam estar seguros de que, ao realizarem esse esforço, sua compensação estará garantida. (p.192)

Esta análise do autor aponta para algumas questões na política de responsabilização adotada pelo Governo de Minas Gerais e implementada por sua Secretaria

¹⁸ Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. Leitura 6, da Seção 4 do livro **Marcos históricos na reforma da educação**, organizado por BROOKE 2012, p.184-192.

de Educação. A pouca clareza no entendimento do cálculo das metas, sempre esteve presente na fala dos professores. Já sobre o entendimento da evolução do desempenho da escola em relação a outras, percebe-se que gradativamente as escolas foram se apropriando desta análise, mas não na sua totalidade; neste estudo de caso, ficou evidente que esta atitude melhorou mas ainda não se desenvolve da forma mais adequada, informação esta compartilhada pelos profissionais da SRE quando se referem a esta questão. Outra situação que parece ter provocado certo desgaste no PIP e no Acordo de Resultados é a incerteza dos profissionais em relação ao recebimento do chamado “Prêmio por Produtividade”, que acabou não fluindo anualmente em datas padronizadas, ficando os profissionais, a cada ano, na expectativa da confirmação do pagamento dessa remuneração.

Um dado interessante também apontado no estudo de BROOKE (2012), que vem de encontro a argumentação deste trabalho – informado pelo *Government Accountability Office*, EUA 2007, em pesquisa financiada pelo *Hunt Institute*, 2009 – é a constatação da realidade de um número considerável de alunos em escolas americanas intituladas como “Escolas de Baixo Desempenho”, em que o percentual de alunos “pertencentes a minoria, pobres e de ensino ginasial”, estão acima de 40% e “o desempenho acadêmico dos estudantes está sendo prejudicado por fatores externos como violência nos bairros e mobilidade estudantil” (p.182). Essa informação corrobora com evidências apresentadas nesta pesquisa sobre a influência dos fatores contextuais no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Para subsidiar o trabalho das equipes de acompanhamento, a SEE elaborou e distribuiu uma série de materiais de referência, além dos já citados **Cadernos de Orientação do CEALE/UFMG**. Em destaque, os **Boletins Pedagógicos**¹⁹ do PROALFA e do PROEB, que além dos resultados por escola – e, no caso do PROALFA, por aluno –, trazem orientações pedagógicas para a análise das informações e das escalas de proficiência e desempenho em comparação aos descritores e capacidades da Matriz de Referência. Outros materiais editados, distribuídos e disponibilizados no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)²⁰ são: 12 **Guias do Professor Alfabetizador**, para uso do professor em sala

¹⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação SIMAVE/PROEB – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual. Disponível em: < <http://www.simave.caedufjf.net/simave/home.faces> > Acesso em 29 nov. 2012.

²⁰ O CRV é um espaço virtual criado e mantido pela SEE/MG para disponibilizar materiais de referência dos projetos e programas da SEE, material para estudo e apoio as atividades pedagógicas, legislações e outros que possam subsidiar os profissionais da educação. Funciona como uma grande ‘estante virtual’, de livre acesso, onde também são divulgadas algumas ações escolares e registros de memória das mesmas. Disponível em:

de aula; o **Cantalelê**, livro distribuído para as turmas de 1º ano do EF, com foco na alfabetização pela consciência Fonológica; os **Guias do Especialista em Educação Básica e do Diretor**, direcionado às escolas; e os 7 **Cadernos de Boas Práticas**, direcionados para os profissionais das escolas, da SRE e SEE.

Todos os materiais elaborados, editados e distribuídos são objeto de referência na formação das equipes e profissionais das escolas. É utilizada pela SEE uma dinâmica de formação do tipo “pirâmide”, conforme na figura 5, em que são realizados encontros centralizados, geralmente em Belo Horizonte, com participação das equipes regionais (das SREs), que ao retornarem aos municípios/sede das Regionais, promovem a formação dos demais membros da equipe da SRE e dos profissionais das escolas, sendo Especialistas da Educação, Diretores e Professores.



Figura 5: PIP – Estrutura de capacitação dos professores e especialistas

Fonte: SEE/MG/SD/SEIF: Encontro Estadual do Ensino Fundamental, BH: 22 a 24/09/2010. Slide 1. Slide 12

O modelo de capacitação proposto pela SEE e ilustrado na figura 5 é, de certa forma, um modelo padrão para a multiplicação do que é orientado e informado a nível central. Em todos os encontros junto à SEE a orientação é repassada às SREs sempre neste formato, devendo as SREs, após receberem a formação da SEE, repassar aos demais responsáveis no nível regional e estes para os responsáveis nas Escolas, alcançando assim, o máximo de

abrangência na divulgação e disseminação das informações e conteúdos a serem apropriados pelas equipes para o desenvolvimento dos projetos e programas, já prevendo inclusive, os alunos a serem beneficiados com a ação.

Ocorre, ainda, nesses encontros, a avaliação, por parte dos participantes, de todo o trabalho e do próprio material de referência e suporte, sendo que, a cada novo encontro são apresentados os consolidados desses instrumentos de avaliação, preenchidos pelos participantes no último encontro de formação.

1.3 O desenvolvimento do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica nas SREs e nas escolas

O programa se desenvolve a partir do Plano de Intervenção Pedagógica que cada escola constrói, com base nos resultados das avaliações e na sua realidade, que inclui: dificuldades ou não entre os alunos, formação e perfil dos professores alfabetizadores, disponibilidade de pessoal, estrutura física e de material, participação ou não da comunidade, gestão pedagógica, entre outros. Nessa ótica, cada escola tem seu Plano, que é único para atender às expectativas e especificidades de cada uma: não adiantaria copiar um Plano de Intervenção de uma escola para outra, “não seria legítimo e nem confiável”, como disse uma das Analistas da SRE-Leopoldina. Cada Plano, que precisa ter como base a Proposta Político Pedagógica da escola, é estruturado considerando-se: quais os alunos que necessitam de acompanhamento diferenciado; como será esse acompanhamento; quem serão os profissionais, os tempos e espaços destinados a esses atendimentos; e tudo o mais que for preciso especificar na dinâmica do cotidiano escolar e que atenda de maneira satisfatória às necessidades de aprendizagem dos alunos, em suas individualidades. As equipes das SREs sugerem modelos norteadores, em que as equipes escolares estruturam e organizam as ideias surgidas nos momentos de discussão e planejamento do PIP (ver Anexo I: Modelo/Sugestão do Plano de Intervenção Pedagógica para a escola).

Segundo os profissionais da SRE-Leopoldina, na proposta sugerida pela SEE para o trabalho de acompanhamento às escolas, os referidos profissionais se organizam em duplas, com os Inspectores Escolares e ficam responsáveis por determinadas escolas, que recebem visitas semanais. No caso da SRE-Leopoldina, a média é de 4 escolas para cada Analista Educacional. A equipe relata que, durante as visitas, o profissional de referência na escola para o acompanhamento é o Especialista da Educação/Supervisor Escolar, que seria o elo

entre as demandas administrativas, no contato com o Diretor, e as demandas de sala de aula, no contato com o professor. Além desse contato, os técnicos da SRE se reúnem também com os professores e, quando necessário, aplicam avaliação diagnóstica aos alunos. A dupla de Analistas da SEE também participa do acompanhamento, visitando uma vez por mês a SRE para repasse de orientações e materiais do Órgão Central, discussão e *feedback* dos resultados já alcançados. Eles também visitam *in loco* as escolas, com foco para as que forem elencadas como estratégicas – aquelas que apresentam resultados insatisfatórios e que não cumpriram as metas estabelecidas pela SEE.

Como instrumento de monitoramento, os Analistas preenchem relatórios periódicos das visitas, que são elaborados a partir de prioridades elencadas nas reuniões semanais de planejamento que ocorrem às segundas-feiras. Segundo os técnicos da SRE, durante um período da implementação do PIP, a SEE manteve um formulário de monitoramento *online*, que, no momento, por questões de ordem técnica, está desativado, com perspectiva de retomada. Como já mencionado, também seguem um calendário de encontros centralizados, promovidos pela SEE, em que os profissionais que participam, ao retornarem, assumem o papel de multiplicadores da capacitação recebida, e que é repassada no nível regional para os demais técnicos da SRE e para os profissionais das escolas.

1.4 Avaliações e resultados educacionais

Na SRE-Leopoldina, desde a implementação do PIP, é possível observar uma melhora considerável nos resultados educacionais obtidos nas avaliações externas do sistema. Na avaliação da alfabetização (PROALFA), a média de proficiência dessa SRE evoluiu de 597,7, em 2008, para 618,2, em 2011; um crescimento de 20,5 em 3 anos, o que significa uma média de 6,8 pontos ao ano. Mais relevante, ainda, é considerar que, em relação ao padrão de desempenho dos alunos da jurisdição da SRE-Leopoldina, em 2008, 86,2% dos estudantes estava no nível recomendado, contra 4,9% no nível baixo; já em 2011, esse percentual passou para 95,9% de alunos no recomendado e 1,1% no nível baixo de desempenho, com a meta, projetada pela SEE, de zerar o baixo desempenho.

Em relação ao 5º ano de Língua Portuguesa, é possível observar, na SRE-Leopoldina, um crescimento nos resultados do PROEB, que aumentou a proficiência dos alunos de 196,1, em 2007, para 212,05, em 2011, com um crescimento de 15,95 pontos em 4 anos. Já em relação ao padrão de desempenho permanece um percentual expressivo de

estudantes com baixo desempenho: 34,7% dos alunos da jurisdição em 2007, e 23% em 2011, com tal percentual chegando a reduzir ao patamar de 13,7%, em 2009, voltando a crescer no ano seguinte. O percentual de alunos no nível recomendado que, em 2007, era de 28,4% na Regional, teve um ganho qualitativo também em 2009, quando subiu para mais de 40%, chegando, em 2011, a 40,4% dos alunos no nível recomendado.

Comparando os resultados da SRE-Leopoldina com os resultados estaduais, do ano de 2008 ao ano de 2011, percebe-se que, em relação ao PROALFA (tabela 1), a tendência foi para uma melhora gradativa tanto na proficiência quanto no padrão de desempenho. A exceção ficou por conta dos resultados da SRE-Leopoldina no ano de 2009, quando caiu a proficiência em comparação ao ano anterior e subiu o nível baixo e o intermediário no padrão de desempenho, em detrimento da diminuição do percentual no nível recomendado. A SRE retomou o crescimento em 2010, chegando em 2011 com proficiência superior ao Estado e um padrão de desempenho considerável, com 1,1% de alunos no baixo desempenho, em contraponto aos 4,2% da rede estadual, e 95,9% de alunos no nível recomendado, com o Estado registrando 88,9% no mesmo nível. Na proficiência média a SRE-Leopoldina chegou ao ano de 2011 com 14,4 pontos a mais que a proficiência da rede estadual, com um resultado de 618,2, mesmo assim, não superou a meta de proficiência projetada para os resultados da alfabetização na Regional, que era de 621, conforme podemos observar na tabela 1²¹.

Tabela 1: Resultados PROALFA 2008-2011

ANO	PROFICIENCIA		PADRAO DE DESEMPENHO					
	SRE LEOPOLDINA	REDE ESTADUAL DE MG	SRE-LEOPOLDINA			REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS		
			BAIXO	INTERMEDIARIO	RECOMENDADO	BAIXO	INTERMEDIARIO	RECOMENDADO
2008	597,7	550,3	4,9%	8,9%	86,2%	13,8%	13,7%	72,5%
2009	546,4	551,6	11,8%	18,1%	70,2%	11,8%	15,5%	72,6%
2010	606,6	589,8	2,0%	5,5%	92,5%	5,4%	8,4%	86,2%
2011	618,2	603,8	1,1%	3,0%	95,9%	4,2%	6,9%	88,9%

Fonte: SIMAVE/PROEB 2011: Boletim Pedagógico da Escola.

Segundo o apurado junto a SRE-Leopoldina, a queda dos resultados de 2009 provocou questionamentos na equipe pedagógica da Regional, pois o empenho na capacitação dos professores naquele ano foi intenso, a equipe da SRE, com o apoio das Analistas da SEE que acompanhavam a Superintendência na época, optaram por focar o trabalho na formação dos professores sobre os processos de alfabetização, a aquisição da leitura e escrita – que era uma demanda diagnosticada nas escolas –, apostando num trabalho mais processual,

²¹ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces>>

esperando resultados a médio e longo prazo. Mas como o resultado no PROALFA não foi satisfatório em 2009 – com queda na proficiência de 51,3 pontos em relação ao resultado de 2008 – questionada pela SEE, a SRE procedeu a uma revisão nas estratégias e mudanças ocorreram no trabalho de acompanhamento das escolas a partir de 2010, como também, a SEE mudou a dupla de Analistas que acompanhavam a SRE-Leopoldina. O que não ficou claro pra equipe no ano seguinte, por ocasião da melhora considerável dos resultados na avaliação de 2010, foi se as capacitações direcionadas aos professores no ano de 2009 renderam seus frutos em 2010, ou se os resultados de 2010 foram devido as mudanças de abordagem no acompanhamento junto as escolas.

A melhora considerável nos resultados da avaliação em 2010, em comparação a 2009, com crescimento de 60,2 pontos na proficiência e levando 92,5% dos alunos para o nível recomendado e diminuindo em 9,8 pontos o percentual de alunos no baixo desempenho, submeteu novamente a SRE-Leopoldina a questionamentos da SEE e a um processo de validação dos resultados, em que algumas escolas foram submetidas a nova avaliação, aplicada por uma equipe da SEE, tendo a Superintendência sido aprovada nesse processo de validação.

Já em relação aos resultados do PROEB, que constam na tabela 2²², os dados comparativos, das edições da avaliação do ano de 2007 a 2011, vão demonstrar que tanto na SRE-Leopoldina quanto na rede estadual de Minas Gerais, as diferenças entre as faixas de desempenho não são tão acentuadas. Em 2007, os resultados da SRE e do Estado foram quase no mesmo patamar, com um desenho de evolução muito similar. A SRE-Leopoldina evoluiu de uma proficiência média, no ano de 2007, de 196,1 para 212,0, em 2011; e a rede estadual subiu sua proficiência de 195,1, em 2007 para 214,4, em 2011. Outro dado que chama a atenção é que tanto no Estado como na SRE-Leopoldina o percentual de alunos no baixo desempenho teve uma média de variação de 34%, em 2007, para 22%, em 2011.

Tabela 2: Resultados PROEB 2007-2011

ANO	PROFICIENCIA		PADRAO DE DESEMPENHO					
	SRE LEOPOLDINA	REDE ESTADUAL DE MG	SRE-LEOPOLDINA			REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS		
			BAIXO	INTERMEDIARIO	RECOMENDADO	BAIXO	INTERMEDIARIO	RECOMENDADO
2007	196,1	195,1	34,4%	37,3%	28,4%	34,2%	39,4%	26,5%
2008	203,1	204,8	25,9%	44,6%	29,5%	25,3%	35,5%	31,5%
2009	219,3	213,9	13,7%	42,5%	43,8%	18,7%	38,4%	40,3%
2010	221,7	217,1	15,1%	38,9%	46,0%	18,3%	41,0%	43,3%
2011	212,0	214,4	23,0%	36,6%	40,4%	22,4%	43,2%	42,1%

Fonte: SIMAVE/PROEB 2011: Boletim Pedagógico da Escola.

²² *Ibid.*

Vale lembrar, conforme já referenciado, que o foco da implementação do PIP/ATC é a alfabetização. Em decorrência dessa priorização, há uma valorização dos resultados da avaliação do PROALFA – que avalia censitariamente o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, o último ano do Ciclo de Alfabetização. Essa ênfase tem sua origem nas ações advindas da grande meta do Governo do Estado: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”.

Ao analisar comparativamente o desempenho em Língua Portuguesa nas turmas do 3º ano e 5º anos do Ensino Fundamental, nas avaliações externas, cabe ressaltar, como já mencionado anteriormente neste trabalho (p.16), que as escalas são diferentes, desta forma, não há como fazer uma comparação direta entre os resultados da proficiência e dos níveis de desempenho de uma etapa de ensino para outra. A comparação limita-se à proporcionalidade de crescimento entre as turmas nessas avaliações, como por exemplo, nas avaliações do SIMAVE, em que é possível analisar o crescimento médio da proficiência das turmas do 3º ano (PROALFA) no período de 2008 à 2011, em comparação a proporcionalidade de crescimento da proficiência das turmas do 5º ano (PROEB) no mesmo período. No caso da Rede Estadual de Minas Gerais, neste período, a proficiência nas turmas do 3º ano, evoluiu em uma média anual de 17,8 pontos, enquanto as turmas do 5º ano, no mesmo período, subiram a proficiência em 3,2 pontos em média.

Outra análise possível, com base na escala proposta a cada uma destas etapas, é localizar o patamar em que as turmas estavam e em que patamar da escala chegaram, no período analisado. Cabe esclarecer que no 3º ano (PROALFA), a escala vai de 0 a 1000, em intervalos de 50 em 50 pontos, considerando como padrões de desempenho no nível baixo, até 450; no intermediário, de 450 a 500 e; no nível recomendado, acima de 500. No 5º ano (PROEB/Língua Portuguesa), a escala vai de 0 a 500, com intervalos de 25 pontos, considerando como padrões de desempenho, no nível baixo, até 175; no intermediário, de 175 a 225 e; no nível recomendado, acima de 225. No caso de avaliações em larga escala no Brasil, em geral, a referência na Língua Portuguesa é a escala do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Exemplificando: em 2008, as turmas do 5º ano da rede estadual mineira alcançaram no PROEB uma proficiência média em Língua Portuguesa de 204,8 (o que na escala caracteriza um nível intermediário de desempenho); como o crescimento ficou na média de 3,2 pontos ao ano no período analisado, as turmas chegaram em 2011 com uma proficiência média de 214,4 – ou seja, não saíram do nível intermediário de desempenho. Já no 3º ano as turmas da rede estadual apresentaram no PROALFA uma

proficiência média em 2008 de 550,3 – caracterizando um nível recomendado de desempenho. Como a evolução foi de 17,8 pontos ao ano, chegaram em 2011 com uma proficiência de 603,8 – garantindo o nível recomendado e demonstrando evolução nas competências e habilidades.

Estar na faixa de 600 a 650 de proficiência na escala das avaliações do 3º ano (PROALFA), pressupõe, entre outros, o domínio da leitura de pequenos textos e a localização de informações explícitas no texto (SIMAVE). Cruzando as informações das duas escalas, em relação a evolução das competências em cada uma das faixas de desempenho, percebe-se que no resultado do 5º ano (PROEB), permanecendo as turmas na faixa intermediária (com proficiência de 200 a 225), leva-se a inferir que de uma maneira geral, os alunos não agregaram novas competências pois ainda é preponderante nesta faixa de desempenho a leitura de palavras e a localização de informações e possíveis inferências ainda em desenvolvimento, ou seja, o chamado leitor proficiente, precisa ter alcançado no mínimo a faixa de 325 de proficiência.

Outra reflexão possível é a não manutenção do padrão entre as turmas, ou seja, o fato de uma turma do 3º ano ter alcançado na avaliação do PROALFA uma proficiência no nível recomendado, não é indicativo de que a mesma turma continue a evoluir no mesmo padrão de desempenho, garantindo o nível recomendado nas avaliações do 5º ano. Neste entendimento, pode-se dizer que fatores outros influenciam o desempenho destes alunos, já que em termos de competências, concluíram o Ciclo de Alfabetização em patamar satisfatório na leitura e escrita; é como se estivessem prontos pra prosseguir com a evolução da aprendizagem. É indicado lembrar que entre os fatores que dificultam a análise e o acompanhamento dos resultados e padrões de desempenho, está a não garantia da permanência dos alunos nas mesmas escolas estaduais no seu percurso escolar. Na posterior avaliação das turmas do 5º ano, após terem sido avaliados dois anos antes nas turmas do 3º ano, não necessariamente os mesmos alunos estarão sendo avaliados nas mesmas escolas.

Em relação às metas propostas pela SEE no Acordo de Resultados, o Plano de Metas divulgado pela SRE-Leopoldina demonstra que na alfabetização os resultados foram mais satisfatórios; já nas turmas do 5º ano EF, os resultados apontaram para possíveis dificuldades das escolas no cumprimento do estabelecido, conforme podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1: Plano de Metas da SRE-Leopoldina

PLANO DE METAS SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL E ENSINO DE LEOPOLDINA				
INDICADORES	NÍVEL DE DESAGREGAÇÃO		Meta 2011	Resultado
Proficiência Média no PROALFA	Alfabetização	3º ano EF	620,6	618,2
Distribuição por faixa de desempenho no 3º ano do Ensino Fundamental	Alfabetização	Baixo	1,5%	1,1%
		Intermediário	4,3%	3,0%
		Recomendado	94,2%	95,9%
Proficiência Média no PROEB	Língua Portuguesa	5º ano EF	225,6	214,4
		9º ano EF	257,5	249,2
		3º ano EM	284,8	271,4
	Matemática	5º ano EF	242,4	232,9
		9º ano EF	270,2	257,4
		3º ano EM	298,6	284,7
Distribuição por faixa de desempenho no 5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Baixo	12,1%	22,4%
		Intermediário	37,0%	35,5%
		Recomendado	50,9%	42,1%
	Matemática	Baixo	8,4%	14,1%
		Intermediário	26,4%	28,8%
		Recomendado	65,2%	57,1%

Fonte: SRE-Leopoldina, 2012

Observa-se, diante dos números, que apesar do intenso trabalho depreendido pelos profissionais das três instâncias do sistema – SEE, SRE e escola – no desenvolvimento do PIP, os resultados têm correspondido aos índices desejados apenas no 3º ano do EF – cumprindo-se, portanto, o principal propósito de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, mesmo assim, cabe ressaltar que as metas foram atingidas com uma diferença pequena, ou seja, os avanços não foram tão significativos. Mas, analisando o resultado das turmas de 5º ano, avaliadas em 2011 (na hipótese de serem estas as mesmas turmas avaliadas pelo PROALFA em 2009, quando seus alunos estavam no 3º ano), pode-se reafirmar – conforme o que foi constatado anteriormente, nas análises entre os resultados apresentados nas tabelas 1 e 2 – que o trabalho pedagógico do PIP não agregou conhecimentos, habilidades e competências no decorrer do percurso escolar dos alunos, não havendo diferença considerável dos resultados de 2010 para 2011.

Ao contrário do que se esperava, do ano de 2010 para 2011 os resultados do 5º ano de Língua Portuguesa na avaliação do PROEB apresentaram queda, com uma média de proficiência em 2010 de 221,76 para 212,05 em 2011. No nível recomendado, o percentual de alunos reduziu de 46% em 2010 para 40,4% em 2011; em decorrência, cresceu o percentual de baixo desempenho em 2010 de 15,1% para 23% em 2011. Pelo observado entre a equipe da SRE, esperavam-se melhores resultados, já que a expectativa era de que os resultados do 5º ano em 2011 validassem o trabalho do PIP nos últimos anos.

Percebeu-se a expectativa entre os profissionais de uma investigação mais aprofundada do ocorrido, comparando inclusive de forma mais pormenorizada as matrizes de referência da avaliação e de aprendizagem tanto do 3º quanto do 5º ano do EF.

1.5 Resultados Contextuais

Outro elemento preponderante, no acompanhamento das instituições e na própria elaboração e execução do Plano de Intervenção Pedagógica na escola, mas pouco disseminado e utilizado, é a Avaliação Contextual, que poderia também ser utilizada como referência nas discussões sobre a intervenção pedagógica, abrindo o leque da dimensão dessa intervenção para além das atividades e sequências didáticas trabalhadas com os alunos, uma vez que as próprias escolas atribuem o desempenho insatisfatório dos estudantes a outros fatores. Desde o ano de 2008, a SEE divulga o chamado Boletim Contextual²³, como parte integrante da avaliação do PROEB/SIMAVE. As informações são geradas a partir do questionário preenchido pelos alunos, professores e diretor escolar na ocasião da aplicação das avaliações do 5º e 9º ano do EF e 3º ano EM.

Na avaliação contextual foram destacados, entre os fatores que interferem nos resultados educacionais, os fatores extraescolares e os fatores intraescolares. Nos fatores extraescolares a SEE considerou o nível socioeconômico²⁴ dos alunos, suas condições de vida e subsistência. Já nos fatores intraescolares, relacionados ao cotidiano escolar, a disciplina em sala de aula, atenção e participação do aluno, nível de absenteísmo, motivação, dedicação e atuação dos professores e conhecimento destes sobre avaliação em larga escala e a organização e gestão da escola. A questão do currículo não foi abordada mais detalhadamente nessas avaliações, não constando desta forma, entre os dados editados nos boletins de resultados.

²³ SEE/MG, Boletim Contextual – SIMAVE/PROEB, disponível em:

< <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/oficinaResultados.faces> > Acesso em 29 nov. 2012.

²⁴ O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua **renda, ocupação e escolaridade**, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. O NSE é um valor numérico, convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto”, “Mais Alto”. Os dados são apurados mediante aplicação de questionários contextuais junto com avaliações educacionais, como é o caso do material aplicado conjuntamente com a **Prova Brasil** para os alunos de 5º e 9º ano, sendo que, o **ENEM** e **SAEB** também possuem questionários e conjuntamente ao questionário da Prova Brasil, compõe o NSE (Fonte: QEdu, disponível em: < <http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/163482> > Acesso em 30 jun 2014).

Segundo informações da SRE-Leopoldina, em 2011, foi realizada, pela SEE, uma avaliação por amostragem nas escolas estaduais, por meio da ação de 5 observadores por instituição, focada nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Entre as conclusões da pesquisa estão algumas que, aqui, merecem destaque:

- O professor perde muito tempo com outras atividades que não o ensino;
- 40% da aula é perdido com outras atividades;
- Apenas 2% dos professores utilizam as TICs na sala de aula;
- Mais de 90% das atividades do professor é realizada apenas com o quadro e o giz.

Mas, pelo que foi possível perceber junto a equipe da SRE, essa pesquisa não chegou a ser divulgada amplamente nas escolas, que acabaram por não se apropriar destes resultados, ou seja, os resultados não chegaram a ser analisados pelos profissionais, nem mesmo os das escolas utilizadas na amostra da pesquisa. Percebe-se que os educadores e profissionais da SRE e das escolas buscam respostas a indagações como: “Esses fatores explicariam os maus resultados de algumas escolas?”. E trazendo para a proposta do PIP, replicam: “Quais ações, além das atividades pedagógicas, deveriam ser incluídas no Plano de Intervenção Pedagógica de uma escola?”

Ao analisar os Boletins Contextuais²⁵ disponíveis, referentes às edições de 2008, 2009 e 2010 das avaliações do PROEB, verifica-se que a cada uma dessas edições a apresentação dos resultados se deu de forma diferenciada, variando inclusive a escala e os indicadores, o que parece ter dificultado ainda mais a análise desses resultados na comparação de um ano para o outro. Considerando, ainda, a pouca utilização desses dados na reflexão e estudo dos resultados da escola, pode-se inferir que a inconstância na apresentação dos dados – e até mesmo a ausência destes, uma vez que, em 2011 e 2012, os dados não foram apresentados – contribuiria para a pouca importância imputada a estes.

Na edição de 2008, os resultados contextuais foram organizados em: (i) Índice Socioeconômico Médio; (ii) Percentual de defasagem Idade-Série nas séries consideradas; (iii) e nos fatores associados ao desempenho, ou seja, “se a escola faz a diferença”, o Índice de Eficácia Escolar. O Índice Socioeconômico foi apresentado na forma de “quadrantes”, relacionados à Proficiência geral média, considerando:

²⁵ CAEd/UFJF/SIMAVE/SEE-MG, Resultados Contextuais. Disponível em:
< <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-contextuais/>>. Acesso em 07 ago. 2013.

- Quadrante 1: Escolas de **maior** proficiência média e **menor** índice socioeconômico médio – consideradas como as de melhor eficácia, pois conseguem compensar a defasagem socioeconômica dos alunos garantindo um ensino de qualidade acima da média;
- Quadrante 2: Escolas de **maior** proficiência média e **maior** índice socioeconômico médio – no caso destas, o desempenho dos alunos acima da média poderia ser explicado parcialmente pelo índice socioeconômico também acima da média;
- Quadrante 3: Escolas de **menor** proficiência média e **menor** índice socioeconômico médio – aqui os alunos estariam abaixo da média no desempenho, o que seria previsível, uma vez que o índice socioeconômico também estaria abaixo da média;
- Quadrante 4: Escolas de **menor** proficiência média e **maior** índice socioeconômico médio – consideradas como as escolas de menor eficácia escolar, uma vez que a situação dos alunos abaixo da média no desempenho, estaria agravada pelo fato de estarem estes mesmos alunos acima da média no índice socioeconômico. Considerando principalmente a relevância do índice socioeconômico no desempenho escolar.

Foi estabelecido um índice geral médio de 100 para o Estado e a partir dessa média variavam os índices das escolas. Já o dado referente à defasagem idade-série foi caracterizado de forma percentual a partir dos dados oficiais (Censo Escolar).

No caso da Escola Bela Vista, o percentual de defasagem idade-série, em 2008, foi de 16% e o resultado contextual indicou um índice Socioeconômico de 108 (acima do índice geral médio de 100, estabelecido pela SEE para o Estado), com um índice de Eficácia Escolar de 80 (abaixo da média), sendo a escola enquadrada no Quadrante 4, já que a proficiência geral foi abaixo da média. Com este enquadramento, percebe-se que o rendimento foi discrepante em relação à situação socioeconômica dos alunos, levando a escola ao quadrante mais crítico, em que a escola demonstraria sua pouca eficácia, já que pelos dados apresentados, os alunos não teriam a condição socioeconômica como agravante ao desenvolvimento da aprendizagem.

Ocorreu que uma interrogação, desde essa primeira análise contextual, pairou sobre a escola, que manifestou na época, em reuniões na SRE-Leopoldina, o descontentamento em relação aos resultados, uma vez que, não reconheceram como válido um índice acima da média na situação socioeconômica dos alunos, que segundo a argumentação da direção escolar, deveria ter sido configurado abaixo da média. Essa primeira

experiência parece ter contribuído para o descrédito da escola em relação aos resultados contextuais.

Em relação aos resultados contextuais de 2009, a escola manteve o índice Socioeconômico acima da média, caracterizando inclusive um aumento em comparação a 2008, que era de 108 e subiu para 111,4 em 2009.

Na edição de 2009, ainda, os resultados não foram mais apresentados no quadrante da edição anterior, passando os dados a serem apresentados considerando como Fatores Intraescolares: (1) Clima na Sala de Aula; (2) Comportamento e Atitudes dos Professores – indicando a Dedicação, a Motivação e o Absenteísmo; e (3) Conhecimento dos Professores a cerca das avaliações em larga escala. Nesses indicadores, a escola não obteve resultados satisfatórios.

No caso do Clima Escolar, caracterizado em três níveis: negativo, intermediário e positivo, a escola ficou no nível negativo. Na questão do Comportamento e Atitudes dos Professores, foram caracterizados os níveis baixo, intermediário e alto, ficando a escola no nível baixo no indicador Dedicação (para a Motivação e o Absenteísmo não aparece resultado). E no Conhecimento dos Professores acerca das avaliações em larga escala, também caracterizado pelos níveis baixo, intermediário e alto, a escola ficou no nível baixo.

Mesmo com a mudança na forma de apresentação dos resultados, percebe-se que de certa forma, permaneceu uma média alta de índice socioeconômico para fatores intraescolares negativos, em contraste com uma proficiência média um pouco abaixo da esperada – esperava-se 208,2 de proficiência média e a escola obteve 207,7. A partir da observação da realidade socioeconômica dos alunos, tanto pela convivência com eles e com seus familiares, quanto pelo próprio relato dos educandos, é notório que o instrumento utilizado para apurar o índice socioeconômico dos alunos, não foi eficiente, uma vez que elevou este patamar, aumentando o contraste com os baixos resultados da proficiência. Esta constatação leva a crer que seria necessária uma revisão no instrumento e também na forma de aplicação dos questionários.

Por fim, em 2010, os Resultados Contextuais ganharam nova roupagem, nova escala e novos indicadores intraescolares, tendo também sido apresentados, dados como gênero e raça. A escala do índice socioeconômico passou a configurar como uma escala de 10 pontos e o índice da Escola foi apresentado como 6,2 em comparação ao do Estado que foi de 5,8. No dado referente à raça, a Escola foi caracterizada com um percentual de 86,9% de alunos não brancos e 13,1% que se declararam brancos. Dados estes bem distintos dos dados

Estaduais que foram de 66,8% de não brancos e de 33,2% de brancos. No dado relacionado a sexo, em comparação ao Estado, os dados se caracterizaram inversamente, a Escola apresentou 52,2% de meninos e 47,8% de meninas, já o Estado 47,3% de meninos e 52,7% de meninas. Nos fatores intraescolares os índices foram organizados em: Organização e Gestão da Escola e; Enfoque Pedagógico, indicando os seguintes dados, conforme a figura 7²⁶:

	Estado	Escola
• Organização e gestão da escola:		
Índice de atuação do diretor, segundo os professores	8,5	9,9
Índice do uso do PPP, segundo os diretores	7,5	10
Índice de autonomia do diretor frente à pressões	7,8	10
• Enfoque pedagógico:		
Índice de envolvimento do professor, segundo os alunos	8,2	9,7
Índice de atuação dos professores	8,1	10

Figura 6: SIMAVE/PROEB 2010: Resultados Contextuais Rede Estadual – Escola
Fonte: SIMAVE/PROEB 2010: Resultados Contextuais.

Percebe-se na figura 6, que os dados de 2010 se apresentaram de forma mais satisfatória que os resultados de 2009, mesmo que os indicadores não sejam os mesmos, o que dificulta uma comparação mais direta. Mas, para explicar melhor, tomaremos como exemplo, o Índice de envolvimento do professor, que na figura 6 aparece como 9,7 (numa escala de 10), e, em 2009, apresentava um indicador de dedicação no nível baixo. Vale ainda salientar os resultados relacionados à Gestão Escolar, que na figura 6 variaram de 9,9 a 10 – índices altos em comparação ao resultado do Estado, que variou de 7,5 a 8,5. Portanto, se a escola apresenta resultados contextuais de fatores intraescolares relacionados ao Índice de atuação do Diretor, Índice de uso da Proposta Político Pedagógica (PPP), Índice de autonomia do Diretor frente às pressões, Índice de envolvimento e atuação do professor, em níveis altos, variando de 9,7 a 10; e considerando ainda que o Índice Socioeconômico dos alunos estão acima da média estadual, por que a Escola ainda apresentaria dificuldades para melhorar significativamente e definitivamente os rendimentos educacionais?

Em relação a fatores contextuais, além das indagações que esses resultados suscitaram, na análise da Escola, objeto deste trabalho, pode-se enfatizar que o percurso desses resultados no Estado talvez não tenha oferecido consistência para uma abordagem mais

²⁶ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-contextuais/>>

efetiva na realidade escolar tendo estes dados como referência. Admite-se como hipótese que a modificação na apresentação, nas escalas e nos indicadores parece indicar que os mesmos não contribuíram para a consolidação da Avaliação Contextual no Estado. Outro fator a ser destacado é o fato do Clima Escolar ter sido apresentado como um indicador numa das edições (2009) e depois ter sido abandonado na edição posterior (2010).

1.6 Aspectos relevantes sobre o capítulo 1

A partir da contextualização do Plano de Intervenção Pedagógica, buscou-se descrever as duas instâncias/objetos dessa pesquisa – a SRE-Leopoldina e a Escola Bela Vista – detalhando a dinâmica do trabalho das equipes da SRE e da própria organização proposta pela SEE/MG para a implementação e desenvolvimento do PIP nas escolas. Falar de um programa como o PIP pressupõe a discussão de uma proposta que declara pretender sistematizar o assessoramento e monitoramento às escolas nos processos de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com o objetivo de promover uma educação equitativa, em que todos os alunos tenham a mesma garantia de oportunidades de acesso a uma aprendizagem de qualidade; que garanta aos estudantes, além da matrícula, a permanência, o percurso qualitativo e a conclusão significativa da aprendizagem. Para isso, a SEE, por meio das SREs e escolas, propõem a elaboração e execução de planos escolares que intervenham nas necessidades de aprendizagem de cada aluno, considerando as especificidades de cada um e os diferentes contextos escolares.

A proposta do PIP se descortina quase como um ‘mutirão’, em que todos os profissionais da escola precisam se sentir envolvidos e comprometidos com a proposta. Sejam Especialistas/Supervisores e Orientadores Escolares, professores de biblioteca, professores eventuais, além da equipe gestora, tais como, vice-diretores, diretor e membros do Colegiado Escolar; em revezamento nas ações que forem necessárias organizar com os alunos; na forma de aulas de reforço, agrupamentos temporários, atividades de leitura, entre outros.

Na descrição da escola foram destacados aspectos da organização administrativa e pedagógica, da relação e comportamento dos alunos e professores em relação à escola e também os resultados educacionais, obtidos através das avaliações externas, promovidas pela SEE/MG. Ainda sobre os resultados foi destacada a política de “responsabilização” do Governo de Minas Gerais, que estabelece através de um “Acordo de Resultados”, as metas a serem cumpridas para todas as instâncias do serviço público estadual, inclusive na Educação.

Os profissionais são, assim, levados a planejar seu trabalho com base nas metas a serem alcançadas a cada ano, com a expectativa de receberem prêmios por produtividade alusivos aos percentuais alcançados em comparação ao que foi projetado. Como instrumento de medição para as metas estabelecidas para a SEE – e em decorrência, para as escolas e SREs – são considerados os resultados das duas principais avaliações sistêmicas estaduais: o PROALFA (que avalia as turmas de alfabetização – o 3º ano do EF), e o PROEB (que avalia as turmas do 5º e 9º anos do EF e o 3º ano do EM).

Procurou-se também destacar as informações dos chamados Resultados Contextuais, elaborados com dados e indicadores além dos mensurados pela avaliação de Língua Portuguesa e Matemática. A Avaliação Contextual considera os fatores extraescolares (situação socioeconômica dos alunos) e fatores intraescolares (que vão desde as condições físicas da sala de aula, até ao nível de assistência do professor aos alunos), mas que são pouco utilizados na análise dos profissionais da SRE e das escolas, como também, não são considerados na definição das metas institucionais a serem alcançadas.

Os dados forneceram informações que desenharam um cenário de escola conturbado, com resultados educacionais em queda, professores desmotivados se configurando como um grande desafio à gestão escolar, que por um lado tenta equacionar a perda da qualidade de uma escola que já foi referência no município e, por outro lado, precisa responder às demandas da SEE, bem como corresponder às metas que foram estabelecidas para sua escola. A equipe gestora ainda precisa fazer ‘acontecer’, na escola, o Programa de Intervenção Pedagógica implementado pela SEE/MG – através da SRE – como um programa governamental de grande relevância para o sistema de ensino, definido como o programa referência de Minas Gerais na Educação. É por meio do PIP que a SRE intervém na escola, acompanha, monitora, orienta e espera sanar todas as defasagens de aprendizagem com a intervenção pedagógica, direta na sala de aula.

Diante de desafios, incertezas, expectativas, metas a cumprir e alunos a aprender, questiona-se o processo de intervenção pedagógica, seus caminhos e descaminhos em meio às ações de uma SRE (enquanto representante regional da SEE, responsável pela implementação da política de intervenção), e dos profissionais da escola que enfrentam diariamente um cotidiano escolar ‘movimentado’ e pouco receptivo, em que os fatores contextuais parecem ecoar bem mais alto que as abordagens consideradas como atividades pedagógicas nas salas de aula.

Dessa forma, abre-se para o Capítulo 2, a análise dessas informações e situações à luz de um referencial teórico escolhido para fundamentar as afirmações, buscando-se assim, entender melhor o caso de gestão e as prováveis hipóteses de suas ocorrências.

2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS INTERFACES NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, destinado à análise dos dados e à transposição destes em informações significativas para a reflexão do Caso de Gestão em pauta, busca-se o diálogo com referenciais teóricos que sustentem as argumentações sugeridas em relação à intervenção pedagógica e sua interação com o cotidiano e a cultura escolar, em especial, da Escola Bela Vista. Para tanto, pretende-se analisar os dados das entrevistas mais detalhadamente, buscando informações implícitas e explícitas fornecidas pelos profissionais da SRE-Leopoldina e da Escola Bela Vista. Segue-se o capítulo com a análise comparativa a partir de resultados das avaliações sistêmicas, em que se pretende confrontar a avaliação pedagógica com a avaliação contextual, e na sequência, a reflexão sobre esses aspectos observados e dados coletados à luz da inseparabilidade do ‘ensinar’ e do ‘cuidar’ nos processos educacionais, trazendo a análise das noções de “intervenção”, “pedagógico” e “clima” no cotidiano escolar. Propõe-se, com essas análises, subsidiar, para o capítulo seguinte, a proposta de uma intervenção mediadora capaz de promover as mudanças necessárias e significativas na escola, para o pleno desenvolvimento dos alunos, visando à equidade nas ações educacionais e maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

2.1 Os Procedimentos Metodológicos utilizados na pesquisa

Tendo este trabalho se proposto a analisar a situação de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental da SRE-Leopoldina que, nas avaliações sistêmicas estaduais, vem apresentando queda nos resultados, com dificuldade de cumprir as metas estabelecidas pela SEE, indaga-se quais os fatores que não contribuíram para a garantia de um percurso escolar qualitativo que promovesse o contínuo aumento da escala de proficiência dos alunos, mesmo estando a escola sujeita a um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) desenvolvido pela SEE/MG. Para a descrição do caso de gestão, optou-se por uma coleta de dados do tipo observação direta²⁷. Como instâncias de observação estão a Escola Bela Vista e a Superintendência Regional de Ensino (SRE), localizadas no mesmo município.

²⁷ MICHEL, Maria Helena. Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais. Atlas: Belo Horizonte, 2009. Disponível em: < <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2769> > Acesso em 12 abr 2012.

A coleta dos dados foi realizada na SRE a partir de visitas e através da revisão de materiais organizados pela pesquisadora por ocasião de sua atuação na Superintendência; e na escola pela observação participante. Foram realizadas sete entrevistas de autopreenchimento, com roteiro estruturado envolvendo os atores das duas instituições. Na análise documental, foram analisados os documentos e instrumentos utilizados no PIP para registros de visitas, monitoramento, orientações e outros, tanto na escola quanto na Superintendência, como: os relatórios de visita dos técnicos da SRE; algumas planilhas de monitoramento de projetos; sugestão de modelo do Plano de Intervenção; sugestões de sequências didáticas, textos para leitura e avaliações diagnósticas, assim como os demais materiais de referência editados e/ou publicados pelo sistema educacional estadual para o desenvolvimento do programa.

Na escola, foram observados os seguintes documentos: a Proposta Político Pedagógica, o Regimento Escolar, o Plano de Intervenção Pedagógica e os registros do serviço de supervisão escolar sobre o programa, com as planilhas de alunos inseridos no PIP, de alunos de baixo desempenho, avaliações diagnósticas e planejamento semanal dos professores. Outras fontes de dados incluem também os dados públicos: resultados de avaliações sistêmicas estaduais (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE)²⁸, dados oficiais do IBGE, Censo Escolar, entre outros.

Sendo uma pesquisa qualitativa, que buscou entender a cultura escolar, em contraponto com a cultura organizacional da Superintendência, contrastada com o entendimento que esses atores têm do próprio Programa de Intervenção Pedagógica na escola, foram realizadas entrevistas nas duas instâncias, cenários da observação, utilizando-se como instrumentos dois roteiros estruturados, para autopreenchimento dos entrevistados (com 10 questões cada) aplicados, o primeiro, aos profissionais da escola (Apêndice I), e o outro para os profissionais da SRE (Apêndice II). Como amostra para as entrevistas foram selecionadas nove pessoas, entre profissionais das duas instâncias, sendo quatro professoras das turmas do Ensino Fundamental da “Escola Bela Vista”, duas do 3º ano e duas do 5º ano – turmas/alvo das avaliações sistêmicas estaduais. Ainda no cenário escolar, foram também entrevistadas a diretora e a supervisora. Na SRE, foram entrevistadas a Analista Educacional do PIP/ATC e a Inspetora Escolar, responsáveis pelo acompanhamento da escola, como também a Diretora Educacional. Entre as professoras da escola, as duas que lecionam no 5º ano do Ensino

²⁸ SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>>.

Fundamental não fizeram a devolutiva da entrevista, totalizando assim, sete roteiros respondidos, conforme quadro 2.

Quadro 2: Identificação dos Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO ENTREVISTADO	FUNÇÃO	INSTÂNCIA
A	Professora 3º ano do Ensino Fundamental	Escola
B	Professora 3º ano do Ensino Fundamental	
C	Professora 5º ano do Ensino Fundamental	
D	Professora 5º ano do Ensino Fundamental	
E	Diretora Escolar	
F	Supervisora Pedagógica	
G	Analista Educacional/PIP-ATC	SRE
H	Analista Educacional/Inspetor Escolar	
I	Diretora Educacional/DIRE	

Fonte: Esta pesquisadora.

Na observação participante foram analisadas as dependências da escola, observando-se em especial o funcionamento no turno da manhã, quando são atendidas as turmas do 4º e 5º anos em que as reclamações em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos é mais frequente. Foram observadas as salas de aula, buscando-se analisar o ambiente alfabetizador que promovem; a biblioteca, observando-se sua organização, acervo, material, local, acesso e utilização pelos alunos e professores; e outros espaços escolares, como a cantina, a sala da supervisão, o laboratório de Informática, o acesso à diretoria, o pátio, a quadra esportiva e outros. A ênfase dessa observação não ficou restrita aos espaços físicos, mas, principalmente, à qualidade do uso e acesso dos alunos e profissionais a esses ambientes.

Na SRE foi possível observar as instalações e recursos que a equipe do programa dispõe para a realização de seu trabalho, considerando-se os recursos tecnológicos e o espaço para estudo e preparação de material. Também foi possível participar de uma reunião semanal, em que os técnicos se reúnem junto com a coordenação do PIP para *feedback* das ações desenvolvidas no acompanhamento às escolas, planejamento dos trabalhos da semana,

socialização de informações e dos materiais que serão utilizados, esclarecimentos de dúvidas, alinhamento das ações, demais orientações e capacitações da equipe.

Conforme já mencionado, em relação à observação na escola, pode-se considerar que foi uma “observação participante”²⁹, uma vez que esta pesquisadora atua nessa escola, como professora de educação básica em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, estando assim inserida no cenário da pesquisa. Segundo VALLADARES (2005, p.154), “Uma observação participante não se faz sem um ‘Doc’, designação que a autora intitula ao intermediário, ao mediador da observação, ou seja, aquele que “abre as portas” e dissipa as dúvidas junto às pessoas da localidade”, sendo assim, foram ‘eleitas’ como mediadoras do processo de observação as supervisoras escolares, figuras essenciais para o direcionamento do ‘olhar’ e da ‘escuta’ no ambiente educacional, na articulação entre os demais profissionais e alunos. A autora destaca que são essas pessoas importantes colaboradoras da pesquisa, “desempenhando, além de mediador, a função de *assistente informal*” (VALLADARES, 2005, p.154).

A pesquisa (levantamento de dados e observação) foi realizada entre os anos de 2012 a 2013. Também foram considerados na análise, os dados apurados pela pesquisadora em 2012, através de um questionário específico sobre a utilização da Biblioteca Escolar e a formação dos profissionais (Diretora e Professores) e seus hábitos de leitura.

Para uma melhor organização do processo de “observação participante” e um direcionamento mais apurado e produtivo do “olhar” da pesquisadora ao cenário escolar – incluindo a salvaguarda do filtro necessário entre a “observadora/profissional da escola” e a “observadora/pesquisadora” – foi estabelecido um roteiro de observação, destacando os pontos e ações observáveis, bem como a rotina desta observação e os sujeitos envolvidos, conforme especificado no quadro 3. Em relação ao registro da observação participante, esta foi realizada através de anotações em um bloco de notas (manuscrito e digital), que configurou como um “Diário de Bordo” e também através de gravações de relatos da própria pesquisadora após os momentos de observação, sendo estes transcritos posteriormente para um arquivo digital.

²⁹ Fonte: VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 22 Nº 63. Resenha sobre o texto de Willian Foote Whyte: *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas. Disponível em <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3152>> Acesso em 08 set 2012.

Quadro 3: Roteiro da Observação Participante

AÇÃO	LOCAL	SUJEITOS ENVOLVIDOS	ROTINA DE OBSERVAÇÃO
Fila na entrada dos alunos à aula e saída	Pátio interno e áreas de circulação	Professores, Assistente Técnico Educacional (ATE), Supervisora, Diretora, Vice-diretora, Alunos, Família	Diariamente
Rotina das aulas	Sala de aula	Professores, Alunos, Família	Diariamente, no decorrer da aula
Merenda e Recreio	Refeitório, Sala dos Professores, áreas de circulação e pátios	ATE, Supervisora, Diretora, Vice-diretora, Ajudantes de Serviços da Educação Básica (ASB), Prof. Eventual, Prof. AEE, Professor pra Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), Alunos, Professores	Diariamente
Educação Física	Quadra	Prof. Educação Física, Alunos	Semanalmente
Aula na Biblioteca	Biblioteca Escolar	PEUB, Prof. Regente, Alunos	Semanalmente
Escrituração Escolar e Funcional	Secretaria da Escola	Secretária Escolar, ATE, Diretora	Diariamente
Atendimento ao Público e aos Servidores da Escola	Secretaria, Diretoria, Recepção, Sala da Supervisão	Diretora, Vice-diretora, Secretária Escolar, ATE, Supervisora, Família	Diariamente
Reunião Pedagógica	Sala de Reuniões	Diretora, Professores, Supervisora	Semanalmente
Movimentação e acesso dos Alunos aos banheiros e bebedouros	Áreas de circulação, banheiros e bebedouros	Professores, Alunos, Diretora, Vice-diretora, ATE, ASB	Diariamente, no decorrer da aula
Reforço Escolar e Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sala Recurso, Biblioteca, Sala de Reforço	Professores da Sala Recurso (AEE), Professor Eventual, PEUB, Supervisor, Alunos, Família	Diariamente, com rotinas de duas vezes por semana para cada aluno, ou grupo de alunos
Atividades do Tempo Integral	Salas do Tempo Integral, pátios, quadra	Professores do Tempo Integral, Prof. Educação Física, Supervisora, Alunos, Prof. Eventual, PEUB, Professor AEE, Família	Diariamente
PIP	Salas de Aula, Biblioteca, Sala Recurso, Sala Reforço	Prof. Regentes, Supervisora, Diretora, Prof. para o Reforço Escolar, Analistas da SRE, Alunos, Família	Diariamente
Manutenção e limpeza	Todo o prédio escolar	Diretora, ASB	Diariamente
Reunião com Responsáveis	Sala de Reunião	Diretora, Supervisora, Professores, Família	Bimestralmente

Fonte: A própria pesquisadora.

2.2 O Programa de Intervenção Pedagógica pelos profissionais envolvidos

Nesta seção buscou-se analisar de forma mais pormenorizada as respostas da equipe da Escola Bela Vista e da SRE-Leopoldina, procurando identificar os pontos de convergência e de distanciamento na relação entre as duas equipes em confronto com a própria proposta do Programa de Intervenção Pedagógica. No diálogo epistemológico destaca-se o texto de FURLANI (1991), que discutindo as relações de autoridade e poder, contribui para a reflexão dos diferentes papéis entre essas equipes. Outra contribuição relevante nessa análise é o que traz FREIRE (1996), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática do educador, faz um contraponto com o que os profissionais da escola e da SRE entendem como parte de seus fazeres.

Uma primeira análise que a leitura das entrevistas aos profissionais da Escola e da SRE suscitaram foi a predominância de respostas que se pode chamar de “institucionais”. Percebe-se uma tendência a falar formalmente o que já está prescrito institucionalmente, dificultando uma análise mais individualizada, que expresse a visão de cada profissional sobre a Proposta de Intervenção Pedagógica e a rotina das Avaliações Externas. Esta constatação se pauta principalmente no que esta pesquisadora pôde observar no cotidiano escolar, em que o posicionamento das professoras da escola foi mais de crítica em relação ao PIP, o que não se confirmou nas entrevistas.

Os resultados das entrevistas serão apresentados a seguir em quadros organizados por instância de pesquisa – escola e SRE – e os itens questionados, lembrando que entre os profissionais da escola foram respondidos quatro questionários entre os seis distribuídos, uma vez que no caso das professoras, somente as duas do 3º ano fizeram a devolutiva das entrevistas, as professoras do 5º ano não devolveram. Ainda na escola constam as entrevistas da diretora e da especialista. Na SRE as três pessoas selecionadas para as entrevistas fizeram a devolutiva, sendo a Analista Educacional que acompanha o PIP/ATC, a Inspetora Escolar e a Diretora Educacional.

Quadro 4: Entrevista – Questões 1 e 2

(1) O que é o PIP? O que você acha dessa proposta? (2) Como você vê o desenvolvimento do PIP na escola?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	O PIP “é o Plano de Intervenção Pedagógica” ; “é uma proposta válida porque a professores e demais profissionais da escola trabalham para que todos os alunos tenham um bom desempenho”; e sobre o desenvolvimento do PIP na escola, que este se desenvolvia bem, “acontecendo de maneira progressiva”; “ é Programa de Intervenção Pedagógica”, mas sou nova na escola e ainda não conheço as metas traçadas para a melhora no processo de aprendizagem dos alunos”.
DIRETORA	“É o Plano de Intervenção Pedagógica e um recurso importante que busca melhorar o desempenho dos alunos, considero que o PIP está em desenvolvimento, percebendo-se o envolvimento e comprometimento da equipe gestora e pedagógica da escola”.
ESPECIALISTA	“Um Programa de Intervenção Pedagógica, que objetiva implementar estratégias pedagógicas que promovam impactos positivos (qualitativos e quantitativos) no processo de aprendizagem, é uma proposta válida e vejo o desenvolvimento do PIP na escola como um trabalho em equipe, que atribui responsabilidade a todos na escola”.
SRE	
ANALISTA	“Programa criado para atingir o nível recomendado de alfabetização e melhorar o desempenho dos alunos, por meio de intervenção pedagógica, capacitação e acompanhamento dos profissionais da educação. Considero que é um programa de sucesso porque está conseguindo atingir os objetivos propostos. Na implantação houve resistência por parte de algumas escolas, mas hoje o trabalho vem crescendo a cada ano e as escolas já abraçaram a proposta”.
INSPETORA	“O PIP é um Programa de Intervenção Pedagógica que muito contribui no processo ensino aprendizagem. A proposta veio oportunizar momentos de estudo, acompanhamento e orientação, visando a melhoria do processo. Seu desenvolvimento é uma estratégia, um recursos a mais no processo educativo”.
DIRETORA EDUCACIONAL	“É o Programam de Intervenção Pedagógica instituído pela SEE em virtude dos baixos resultados apresentados pelas escolas nas avaliações externas. Foi recebido no início com certa resistência pelos professores, mas devido a um trabalho de conquista dos analistas desta SRE, aos poucos ele foi mais bem aceito por todos. O PIP tem seus fundamentos na análise dos resultados das avaliações externas e internas e no levantamento das dificuldades de cada aluno a fim de fazer intervenções adequadas para sanar as dificuldades evidenciadas”.

Fonte: Pela pesquisadora

Foi possível perceber que para as professoras entrevistadas, o PIP diz respeito ao Plano de Intervenção, que no caso é uma das ações do Programa de Intervenção Pedagógica desenvolvidas pela escola. A resposta da diretora corroborou com a Inspetora, em que

ressaltaram que é uma estratégia e recurso importante. Já a Especialista, a Analista e a Diretora Educacional, foram as que detalharam sobre o PIP, destacando a questão das avaliações externas, sendo que as representantes da SRE, falaram sobre a resistência das escolas no início do desenvolvimento do programa.

Quadro 5: Entrevista – Questão 3

Quais as mudanças que ocorreram na sua rotina e no cotidiano escolar a partir da implementação do PIP?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	“reforço escolar mais intenso para os alunos, o uso da sala de recursos, atividades semanais da intervenção pedagógica, oficinas para os alunos do Tempo Integral como suporte para a aprendizagem, o trabalho integrado com a Educação Física e com os demais conteúdos”.
DIRETORA	“O acompanhamento semanal das atividades desenvolvidas em sala de aula, com olhar voltado para as necessidades individuais de cada aluno e a prioridade nas reuniões pedagógicas de trabalhar estratégias para serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula”.
ESPECIALISTA	Maior direcionamento de suas ações na supervisão e dos demais envolvidos, destacando que com isso, “o cotidiano escolar torna-se mais norteado e produtivo”.
SRE	
ANALISTA	“A principal mudança foi a questão do ‘olhar atento’ para aqueles que não aprendem”. (...) Precisamos preocupar com aquilo que nosso aluno não sabe, o que vai direcionar o planejamento”.
INSPETORA	“Para todos os profissionais (escola e SRE) existiram momentos de reflexão e análise e, conseqüentemente, mudança de paradigmas”.
DIRETORA EDUCACIONAL	- “Rotina de trabalho mais intensa; - Valorização do pedagógico em todas as instâncias da gestão educacional, principalmente em função do Acordo de Resultados; - As avaliações externas passaram a ser levadas mais a sério pelas escolas, incentivando mais os alunos a participarem; - Mais estudos sobre a matrizes de referência e análise dos itens das avaliações; - Mais alinhamento entre o que se ensina e o que se cobra”.

Fonte: Pela pesquisadora

Todas as respondentes destacaram mudanças a partir da implantação do PIP. No caso das profissionais da escola, o destaque foi em relação a rotina semanal e diária, em que pontuaram mais as atividades. Vale ressaltar o fato da especialista afirmar que o cotidiano “fica mais norteado e produtivo”. Demonstrando uma visão mais sistêmica e estratégica, as

profissionais da SRE, destacaram principalmente a análise sobre as avaliações externas, o ‘olhar atento’ para os alunos que não aprendem e a mudança de paradigma.

Quadro 6: Entrevista – Questão 4

Liste três elementos que considera fundamental para o bom desenvolvimento do programa	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	- “estudo, planejamento e rotina; - a análise de dados quantitativos e qualitativos; - a crença no trabalho realizado; e - compartilhamento de um ponto de partida comum entre os envolvidos.”
DIRETORA	“a análise dos resultados das avaliações externas com o planejamento de estratégias que garantam a aprendizagem dos alunos, o trabalho em equipe e as reuniões com a supervisora para capacitação e troca de experiências”.
ESPECIALISTA	“Diagnóstico de forma mais abrangente, direcionado ao aluno, a turma e a escola e também o levantamento de práticas eficazes, o que considero ser uma implantação responsável, como o devido acompanhamento e avaliação das ações planejadas”.
SRE	
ANALISTA	- “Análise dos resultados das Avaliações Internas e Externas; - A elaboração do PIP com ações coerentes com os resultados e dificuldades apresentadas; - Visitas periódicas nas escolas para acompanhamento da execução das atividades.”
INSPETORA	- “Conhecimento real dos objetivos da proposta; - Estudo das matrizes a serem trabalhadas; - Interesse/motivação.”
DIRETORA EDUCACIONAL	- “Visitas periódicas às escolas com entrega de material para o professor; - Capacitação para todos os professores; - Resgate das reuniões do Módulo II e atualmente o acréscimo de mais duas horas destinadas a estudo.”

Fonte: Pela pesquisadora

Ocorreu na questão quatro o que pode-se intitular de unanimidade, uma vez que todas ressaltaram a análise dos resultados das avaliações externas, como também os diagnósticos sobre os alunos. As profissionais da SRE procuraram valorizar o trabalho de acompanhamento dos profissionais da regional às escolas, como uma das ações fundamentais. É provável que tal fato resida principalmente na necessidade da SEE-MG em monitorar os programas implantados.

Quadro 7: Entrevista – Questão 5

O que é pra você uma “Intervenção Pedagógica”?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	“é introduzir o conteúdo, trabalhar, fixar, retomar os conteúdos não consolidados”; “ação que busca elevar o desenvolvimento, a alfabetização e o letramento de todos, principalmente dos alunos com baixo desempenho”; “é analisar os dados qualitativos e quantitativos para uma melhor abrangência e eficiência no nosso processo pedagógico”; “visar sempre mais motivação e praticidade para elevar o grau de aproveitamento dos alunos”.
DIRETORA	“uma equipe com olhar diferenciado para cada aluno, buscando estratégias que permita que todos os alunos consigam crescimento em sua vida escolar”.
ESPECIALISTA	“Ação desenvolvida após diagnóstico, para sanar ou reduzir, à medida do possível, defasagens no processo pedagógico, ela pode ocorrer em relação ao especialista, ao docente ou aos alunos”
SRE	
ANALISTA	“Resume-se num conjunto de ações significativas, planejadas e desenvolvidas por toda equipe pedagógica, com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem no momento que elas surgem”.
INSPETORA	“Momento, oportunidade, situação na qual se propõe, elabora, constrói atividades ou projetos que irão contribuir de forma significativa no processo ensino-aprendizagem”
DIRETORA EDUCACIONAL	“É a operacionalização da recuperação prevista na LDB, quando as dificuldades são levantadas e uma intervenção é feita imediatamente sem se esperar para o fim do ano, como era de costume entre os educadores – é fazer com que o aluno seja o centro das atenções”.

Fonte: Pela pesquisadora

Percebe-se na questão cinco interpretações diferenciadas, sobre o que seria para as profissionais uma “Intervenção Pedagógica”, enquanto as professoras direcionaram o termo Intervenção Pedagógica às atividades, com foco na tarefa, a diretora colocou o foco nos atores envolvidos e no objetivo. Já a especialista da escola e a Analista da SRE, colocaram o foco no processo, nas ações e a Diretora Educacional, encontrou similaridade, fazendo uma analogia com a recuperação prevista na legislação escolar. Já para a Inspetora parece ter um caráter momentâneo, ou seja, do que está sendo realizado na ação pedagógica num dado momento.

Quadro 8: Entrevista – Questão 6

Como você avalia a intervenção de profissionais externos ao ambiente escolar?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	“é bem vinda desde que seja para nos ajudar, acrescentar algo, ser parceiros”; “intervenções internas ou externas só trazem benefícios se os membros envolvidos acreditam no trabalho realizado e compartilham um ponto de partida comum”.
DIRETORA	“De grande valia, pois acrescentam valores ao trabalho desenvolvido pela escola, através de acompanhamento das ações e capacitação”.
ESPECIALISTA	“Interessante e, as vezes, necessária, se realizada de forma responsável e respeitosa. Toda ação que vise ajudar o processo pedagógico a se tornar melhor qualitativamente é válida, seja ela interna ou externa.”
SRE	
ANALISTA	“é de grande importância porque vem contribuir com o trabalho desenvolvido nas escolas. Somos integrantes de um mesmo sistema (SEE, SRE e Escolas) e todos nós buscamos uma educação de qualidade”.
INSPETORA	“De forma positiva, mas lembramos que a experiência dos profissionais da escola precisa ser sempre considerada”
DIRETORA EDUCACIONAL	“importante desde que não sufoque a escola. O professor tem que ter autonomia para trabalhar se não ele se sente incapaz e inseguro e fica só esperando receber as orientações”. Já ouvi professores reclamando e outros que gostam do trabalho realizado pelos analistas que se tornam conhecidos pela escola, pelos alunos e se sentem parte desta”.

Fonte: Pela pesquisadora

Ao responder a questão seis sobre a intervenção externa na escola, os posicionamentos das profissionais, tanto da escola quanto da SRE, foram mais positivos, com algumas ressalvas em relação a garantia da autonomia do professor, o cuidado pra não ‘sufocá-lo’ e não deixá-lo inseguro. Chama a atenção que esta ressalva veio da Diretora Educacional e da Inspetora da SRE e não das profissionais da escola, uma vez que, seriam as professoras as que poderiam, caso fosse essa a situação, se sentirem incomodadas.

Quadro 9: Entrevista – Questões 7, 8 e 9

(7) Quais os fatores facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos? (8) Quais as maiores dificuldades que enfrenta no seu cotidiano, para o desenvolvimento de seu trabalho e o que sugere para melhorar essa situação? (9) Se você pudesse sugerir mudanças no PIP, qual seria sua proposta?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	- Facilitadores: “Uma família estruturada; ambiente escolar propício, muita dedicação e trabalho”; - Dificuldades: “motivar e conseguir a concentração dos alunos; diferentes dificuldades de aprendizagens na mesma turma”; - Sugere: “a presença constante de um profissional capacitado para nos acompanhar, começando o trabalho no 1º ano”; - Mudança no PIP: “Ainda não é hora de mudanças”.
DIRETORA	- Facilitadores: “Material pedagógico diferenciado, planejamento das ações individualizado, capacitação da equipe pedagógica”; - Dificuldades: “Falta recursos humanos para atender os alunos no contraturno”; - Mudança no PIP: “Não é hora de mudanças”.
ESPECIALISTA	- Facilitadores: “Um planejamento adequado das aulas, atividades envolventes, o respeito à individualidade de cada aluno, a afinidade/afetividade na relação professor/aluno, o envolvimento e comprometimento da família”; - Dificuldades: “A defasagem dos alunos na aquisição das habilidades de leitura e escrita de muitos alunos do 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização”; - Sugere: “Um trabalho mais intenso de diagnóstico para a identificar a origem do problema e atuar junto aos professores e alunos na implantação de medidas para superá-las”; - Mudanças no PIP: “Ampliar as estratégias de diagnóstico da defasagem de aprendizagem na aquisição das habilidades de leitura e escrita ao longo do ano letivo e a Intervenção em todo o Ciclo de Alfabetização”.
SRE	
ANALISTA	- Facilitadores: “Utilização de avaliações diagnósticas sistemáticas, o planejamento coerente com as dificuldades apresentadas e o desenvolvimento de ações estratégias diferenciadas para os alunos com dificuldades, trabalho em equipe”; - Dificuldades: “O fato de algumas escolas não implantarem, ainda, as ações e sugestões que levo, por diversas razões”; - Sugere: “Investir mais no aprimoramento da Gestão Pedagógica”; - Mudanças no PIP: “Ter na equipe Assistência Social e Psicólogo”.
INSPETORA	- Facilitadores: “planejamento efetivo, contextualizado na aprendizagem e necessidades dos alunos, focando em estratégias diferenciadas”; - Dificuldades: “A demora para recebermos orientações que necessitamos com certa urgência”; - Mudança no PIP: “Sem sugestões”.
DIRETORA EDUCACIONAL	- Facilitadores: “Empatia entre professor e aluno, um bom planejamento anual e um plano de aula inovador, que instigue o aluno a aprendizagem, avaliação periódica com retorno aos alunos, atividades extra-classe, uso de novas tecnologias”; - Dificuldades: “A desmotivação de alunos, professor desmotivado”; - Mudança no PIP: “Atendeu bem aos objetivos”.

Fonte: Pela pesquisadora

Foi possível observar tanto entre as dificuldades quanto nas facilidades, a prevalência de fatores contextuais como família, ambiente escolar, relação professor/aluno, motivação, interesse, como também, a necessidade de inovações didáticas como o uso de tecnologias e trabalhos extra-classe. Chamou a atenção que cinco dos sete respondentes destacaram o planejamento escolar como fator facilitador e três das entrevistadas apontaram o diagnóstico e avaliação como importante estratégia. Sobre mudanças no PIP, cinco entre as sete respondentes não apontaram necessidade de mudanças, sendo que a analista da SRE sugeriu que possam ter suporte de profissionais de outras áreas, como a assistência social e psicologia.

Quadro 10: Entrevista – Questão 10

Você considera que incorporou na sua rotina a análise de resultados de avaliações externas e a utilização dessas informações como referência para o planejamento de seu trabalho? Como?	
ESCOLA	
PROFESSORAS “A” e “B” (02 – 3º ano EF)	“Sim. Estou sempre revendo minhas práticas pedagógicas individualmente, em reuniões pedagógicas para estudo e planejamento do meu trabalho”; “através da análise quantitativa e qualitativa dos dados”.
DIRETORA	“Sim, com base nos resultados das avaliações é que montamos nossas ações”.
ESPECIALISTA	“procuro identificar junto às professoras os resultados obtidos pelos alunos e discutir as formas de sanar as defasagens ou dificuldades levantadas”
SRE	
ANALISTA	“Sim, temos o “Dia D” nas escolas com o objetivo de analisamos resultados e elaborar o PIP e nós da equipe do PIP já analisamos estes resultados bem antes e é a partir deles que orientamos as escolas e planejamos as ações do nosso trabalho. Percebo que nem todos incorporaram esta ação que é fundamental”.
INSPETORA	“Sim, planejamos nosso trabalho com foco no aspecto pedagógico, contribuindo com a melhoria do sucesso escolar”
DIRETORA EDUCACIONAL	“O objetivo do PIP é exatamente este, que os profissionais incorporem essa ação em sua prática, já trabalho nessa perspectiva, mas acredito que apenas 20% das escolas incorporaram essa nova maneira de trabalhar. Acho que o PIP é o melhor programa que a SEE já implantou, pois ele foca o processo ensino aprendizagem e no sucesso de todos os alunos”.

Fonte: Pela pesquisadora

Todas as respondentes disseram que já faz parte de suas rotinas a análise dos resultados das avaliações externas e a utilização destes no planejamento da intervenção pedagógica, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Chama a atenção a

fala da Diretora Educacional, quando afirma que pela sua prática acredita que só 20% das escolas trabalham nessa perspectiva, anseio compartilhado pela Analista, que também diz não ser uma prática de todos os profissionais nas escolas.

Desta forma, o referido instrumento de coleta levou esta pesquisadora a mais indagações. Seja questionando o próprio instrumento em si e as condições de aplicação dele (em que os entrevistados responderam sozinhos as perguntas, sem a intervenção da pesquisadora), ou pelo que supostamente poderia estar sendo demonstrado através dele, ou seja: as respostas com caráter institucional teriam sido uma opção consciente dos profissionais, obedecendo a uma lógica das próprias relações de poder nas instituições pesquisadas ou; corresponderam a própria condição de entendimento dos profissionais sobre os temas e até mesmo caracterizaram o pouco aprofundamento e envolvimento destes profissionais com o assunto em si?

Cabe ressaltar em termos de “relação de poder”, a relação de forças aparentemente ocultas, que se entrecruzam continuamente, numa constante troca de papéis, em que a autoridade é exercida pela interdependência e entrelaçamento de papéis nas relações e não simplesmente por nominação de cargos e posições institucionais. A possibilidade de alguém exercer poder sobre o outro numa determinada situação pelo fato de dominar um saber e/ou uma prática que o outro não domina, devolve a esta mesma pessoa a condição de numa outra situação estar subjugada a outro que detém outra condição de autoridade sobre ele. É como uma rede de conexões, que ligam e desligam os fios da autoridade, ampliando as conexões em direção a uns e diminuindo em relação a outros, sempre na interdependência de um tempo e espaço. Na Escola, estas relações parecem ser ainda mais conflituosas, dependendo do que caracteriza aquela cultura institucional. Estar na direção não garante ao diretor o pleno exercício de sua autoridade, assim como alguns professores, no caso de turmas com muitos alunos indisciplinados, podem ter sua condição de autoridade subjugada ao ‘poder’ dos alunos, alimentado pelos seus aparentes desvios de comportamento.

Segundo FURLANI (1991, p.17), “uma relação de influências verifica-se quando alguém adere a interesses, valores, crenças ou modos de comportamento de outrem”. A autora destaca ainda que essa adesão pode ou não ser consentida, mas ressalta que:

(...) com ou sem o consentimento da(s) pessoa(s) sobre quem ele é exercido, o poder, que é uma relação de forças, torna-se possível porque quem o exerce possui a capacidade de aumentar ou diminuir a satisfação das necessidades de outrem. (FURLANI, 1991, p.17)

E é nessa complexidade que FURLANI (1991, p.16-18) vai buscar em FOUCAULT (1979)³⁰ “a polêmica idéia de que o poder não existe (...) existem práticas ou relação de poder, sendo ele algo que se exerce, que se efetua, que funciona”. Seria o PIP um instrumento de controle na rede de conexões das relações de poder entre SEE, SRE e escolas? Os professores, ao serem superficiais nas respostas da entrevista, estariam na condição de subjugados ao poder institucional, através do controle exercido pela SRE ao PIP, ou estariam denotando um poder oculto, levando-os a manterem-se mais distantes da política, que de certa forma os oprime, pelo excesso de cobrança no cumprimento de metas? Esses questionamentos afloram principalmente quando se confronta as respostas às questões da entrevista e a ‘fala’ informal das professoras, através de depoimentos espontâneos, em que demonstram a crítica ao programa em questão (PIP), deixando escapar uma fala queixosa sobre a pressão dos profissionais da SEE e da SRE para que cumpram o proposto, como também as interferências na rotina da sala de aula.

Um dos pontos importantes a serem destacados nas questões que as professoras da Escola Bela Vista responderam, é a contradição entre as informações e opiniões, ou até mesmo a aparente desinformação sobre o PIP. A professora ‘A’, por exemplo, na questão sobre “o que é o PIP e o que acha da proposta?”, respondeu que considera válida a proposta “porque a professora e uma equipe de profissionais da escola trabalham para que todos os alunos tenham um bom desempenho”. Com essa fala não fica evidente que equipe de profissionais é esta e as dificuldades para se formar essa equipe, em meio ao número limitado de profissionais na escola, como também a professora não explica mais claramente o que seria o PIP. Ao ser questionada sobre o que seria para ela uma Intervenção Pedagógica, a mesma professora diz que é “introduzir o conteúdo, trabalhar, fixar, retomar os conteúdos não consolidados com trabalhos diversificados”. Ela traduz o PIP como uma rotina básica do próprio professor no desenvolvimento do currículo, das habilidades e competências. Ressalta ainda que a intervenção de profissionais externos ao ambiente escolar “é bem vinda desde que seja para ajudar, para acrescentar algo, para ser parceiros”. Quando responde sobre quais seriam os fatores facilitadores no processo de aprendizagem, a professora coloca em evidência “uma família estruturada, ambiente escolar propício, muita dedicação e trabalho”, que são fatores contextuais.

Na questão que discorre acerca da apropriação de resultados das avaliações externas e a consequente utilização dessas informações como referência para o planejamento

³⁰ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

do trabalho e como isso se deu, entre as profissionais da escola (professoras, diretora e supervisora), as respostas foram superficiais, ou seja, responderam de forma positiva mas sem detalhamento do “como”, limitando a dizerem que procuram “rever as práticas com base nos resultados das avaliações”. Pode-se inferir que avaliação externa, ainda é um assunto sem aprofundamento na escola.

Essa mesma questão, respondida pela equipe da SRE, demonstrou um maior aprofundamento no tema, com exceção do inspetor escolar, que seguiu a linha da escola. Na visão dos profissionais da SRE, “apenas 20% das escolas incorporaram essa maneira de trabalhar”, afirmam ainda que “o PIP é o melhor programa que a SEE já implantou”, necessitando “apenas de alguns ajustes” e a manutenção da equipe da SRE nas escolas, para garantir que essa “prática vire um hábito”.

Pensando no desenho dessa política, cabe indagar, mais uma vez, se a prevalência das equipes da SRE periodicamente nas escolas, não seria mais para controle do processo em si, garantindo a continuidade da política nos moldes propostos, do que como um suporte ao trabalho escolar? Por que no decorrer do tempo de implantação do PIP as escolas parecem não terem adquirido mais autonomia, demonstrando que se apropriaram dos processos relacionados ao programa, assim como, as demais ações decorrentes deste? A necessidade da manutenção da equipe da SRE nas escolas denotaria a não sistematização e consolidação do PIP nas escolas ou esse acompanhamento é intrínseco e inerente ao programa?

Apontando para um movimento de certa forma estratégico no exercício do poder estatal sobre a instância escolar, enquanto instituição de ponta na execução das políticas educacionais, vale o destaque que FURLANI (1991, p.18) faz da teoria de FOUCAULT (1979: 8), na citação: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. A prevalência das equipes de Analistas das Superintendências Educacionais nas escolas, direcionando o trabalho na sala de aula, vem revestida de um discurso motivador no sentido de trazer à argumentação, o compromisso social da escola e dos professores em incluir todos os alunos, através de afirmativas como: “nenhum aluno a menos”; “fazer a diferença”; “toda comunidade participando”, entre outras. Nesse sentido, seria válido afirmar que tanto os profissionais da escola quanto os da SRE estariam vivendo um processo “indutivo”, em que o PIP possibilitaria ao macrossistema (SEE), além dos demais objetivos propostos intrínsecos ao programa, o controle das práticas escolares.

Essa oculta relação de poder exercida através do PIP parece ir além do monitoramento, acompanhamento e padronização de atividades escolares, uma vez que, ao ressaltar o cumprimento das metas que devem ser alcançadas no advento das avaliações sistêmicas estaduais, o PIP tem nas entrelinhas, “ditado” o currículo nas escolas a partir de uma redução e limitação deste mesmo currículo às matrizes de referência e aos itens dessas avaliações, que são por muitas vezes, no decorrer do ano, exaustivamente repetidos com os alunos como atividades na rotina da sala de aula. Ao interferir nessa rotina escolar, delimitando o que ensinar e quando, esperam-se resultados satisfatórios nas avaliações e alcance de metas, não como resultado natural dos processos educacionais, mas como resultado do que poderia ser intitulado como ‘preparação prévia’ dos alunos para a avaliação externa. Esse movimento é traduzido ao final de todo esse processo em números e percentuais comparativos entre um ano e outro na mesma escola e entre uma escola e outra. Mas há de se questionar o percentual de alunos realmente incluídos plenamente nos processos de aprendizagem, principalmente quanto aos resultados na avaliação correspondente à etapa seguinte a da alfabetização, ou seja, no 5º ano do Ensino Fundamental, que não são tão satisfatórios, ou não o são na mesma proporção dos resultados alcançados ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano).

2.3 Análise Pedagógica *versus* Análise Contextual – uma dicotomia ou uma mesma ação

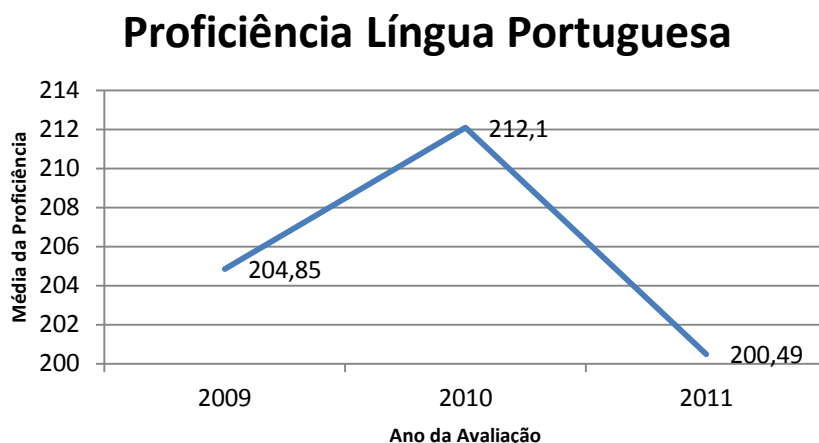
A proposta, nesta seção, é analisar os dados relacionados aos resultados pedagógicos em contraponto aos dados de análise contextual, considerando os Boletins Contextuais editados pela SEE/MG, a partir das avaliações do PROEB/SIMAVE e o próprio resultado de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa na mesma avaliação.

Destaque para a reflexão dos dados considerando o texto **Linguagem e Escola – uma perspectiva social** de SOARES (2000), em que a autora destaca que as teorias que relacionam linguagem e classe social fazem uma opção política, muito mais do que uma opção técnica, e lembra, ainda a autora, que ensinar a língua é uma opção política “na luta contra as desigualdades sociais” (p.79).

Ao retomar os dados referentes aos resultados de rendimento da Escola Bela Vista, é possível perceber que, no caso específico do 5º ano, a escola não conseguiu garantir um percurso qualitativo, que caracterizasse um avanço nos processos de aprendizagem dos alunos. Se, em 2009, a escola obteve uma proficiência média de 204, 85 no PROEB, 5º ano

do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, ela chegou, em 2011, com uma proficiência de 200,49. Com o agravante de ter aumentado o percentual de alunos no Baixo Desempenho de 22,2% para 33,3% no mesmo período. A seguir, o gráfico 1 aponta o padrão irregular do desempenho:

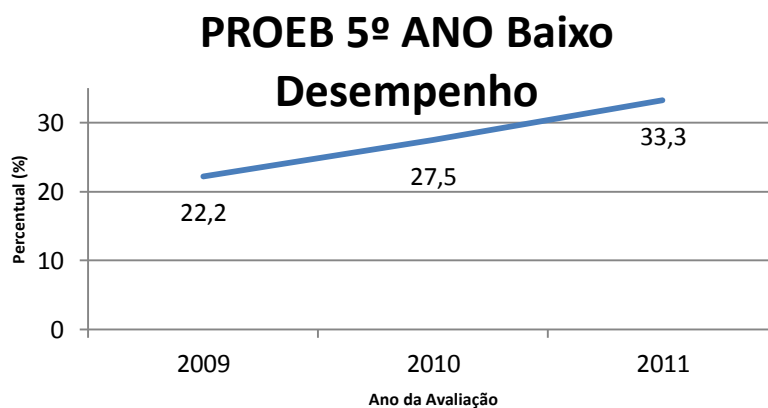
Gráfico 1: Proficiência em Língua Portuguesa no PROEB/5º ano, de 2009 a 2011



Fonte: SIMAVE/PROEB 2011

O gráfico demonstra que, após o aumento da média da proficiência na avaliação de 2010, o resultado caiu consideravelmente na edição de 2011, para um patamar menor que o da avaliação de 2009. Paralelamente, ao analisar os Resultados Contextuais, percebe-se em 2010 – ano em que a proficiência subiu – altos índices nos fatores intraescolares e nos fatores socioeconômicos. Porém, quando se analisa os padrões de desempenho, considerando os níveis Baixo, Intermediário e Recomendado, percebe-se que o aumento da proficiência, em 2010, não chegou a significar necessariamente melhores resultados no rendimento dos alunos. Observando a gráfico 2, vê-se o quanto aumentou o número de alunos no Baixo Desempenho.

Gráfico 2: Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/5º ano, de 2009 a 2011



Fonte: SIMAVE/PROEB 2011

Em contrapartida, apesar do aumento do percentual de alunos do 5º ano no Baixo Desempenho, no ano de 2010, a Escola conseguiu diminuir o percentual de alunos no Intermediário, que era de 50%, em 2009, e foi para 37,7%, em 2010, juntamente com o aumento de alunos no Recomendado, que foi de 27,8% em 2009 para 34,8% em 2010. Mas com maior percentual de alunos no Baixo Desempenho em 2011, o percentual de alunos no Intermediário e no Recomendado voltou a cair.

Como a SEE/MG não divulgou, até o momento da realização desta pesquisa, os Resultados Contextuais do ano de 2011, não é possível fazer o comparativo desses resultados na referida edição do PROEB, mas quando compara-se os resultados do ano de 2009, primeira referência na análise do desempenho dos alunos, e considerando os demais pontos que suscitaram interrogações nos Resultados Contextuais, parece que o contexto que a avaliação buscou demonstrar em 2009, foi a mais próxima de uma relação com o rendimento escolar, uma vez que, foram esses resultados que apresentaram um Clima Escolar negativo e um nível baixo no fator de dedicação do professor, isso numa Escola que apresentou, nesse mesmo ano, 22,2% de Baixo Desempenho, 50% de alunos no Intermediário e 27,8% no Recomendado, com uma média de proficiência de 204,85.

Se os Resultados Contextuais fossem realmente colocados em evidência nessa análise do rendimento dos alunos da Escola Bela Vista, talvez não fosse possível considerar a prerrogativa destacada por SOARES (2000) de que pelo nível social, os alunos estariam sendo negligenciados no desenvolvimento de sua aprendizagem, por pensar-se erroneamente que as dificuldades apresentadas pelos alunos, considerando, principalmente, o pouco acesso das classes menos favorecidas ao mundo letrado, seria indicador de facilitação, ou mesmo de redução de conteúdos ou da qualidade do ensino. Isso porque nas três edições das Avaliações Contextuais, a Escola não apresenta baixo índice socioeconômico.

No entanto, quando se reporta aos dados colhidos nesta pesquisa durante a “Observação Participante”, inclusive no relato da Direção Escolar, a realidade socioeconômica de grande parte dos alunos é precária, principalmente nas turmas de pior rendimento do 5º ano. Sendo esta a real condição dos alunos, a fala de SOARES (2000) ecoa e descortina uma verdade dura, que será muitas vezes mais camuflada, que evidenciada.

Se é legítimo, então, considerar a influência dos fatores contextuais (extra e intra escolares) no desempenho e rendimento dos alunos, como destacam os próprios Boletins Contextuais dizendo que os Fatores Intraescolares “são fatores diretamente relacionados ao

cotidiano escolar que podem interferir no desempenho dos alunos” (SIMAVE/PROEB, Resultados Contextuais, 2009) e que em relação aos Fatores Extraescolares:

As pesquisas da área da educação têm exaustivamente demonstrado que o desempenho escolar possui correlação positiva com o nível socioeconômico dos estudantes e correlação negativa com o atraso escolar. Ou seja, quanto maior o nível socioeconômico dos estudantes, maiores os resultados de desempenho, e quanto maior o seu atraso escolar, ou defasagem idade e série, menores os resultados de desempenho. (SIMAVE/PROEB, Resultados Contextuais, 2009)

Pode-se afirmar que os instrumentos que medem os fatores contextuais precisam ser aprimorados e consolidados como ferramenta de análise e acompanhamento dos resultados escolares, melhorando inclusive o próprio planejamento e elaboração das propostas de Intervenção Pedagógica, identificando experiências já desenvolvidas em sistemas educacionais, que tenham considerado a análise contextual na elaboração e implementação da proposta de intervenção, como também, referências das teorias do desenvolvimento.

2.3.1 Argumentos contextuais – cultura e clima escolar

Ao refletir sobre a relação entre análise pedagógica e contextual e considerando a relevância dos fatores contextuais no desenvolvimento do trabalho pedagógico, duas concepções seriam preponderantes, a cultura, o clima escolar e a estreita relação entre estes. Ao falar em cultura escolar, integra-se nesta idéia o conjunto de valores, crenças, símbolos que caracterizam determinada instituição, tipificada pelas pessoas que ali se relacionam. Mas quando se refere ao clima escolar, fala-se de sintomas, ou seja, daquilo que é possível medir naquela instituição em termos de interações, seja com o meio, as condições, ou entre as pessoas.

As teorias organizacionais vão considerar o ‘clima’ como fator preponderante no desempenho dos atores envolvidos institucionalmente. E sendo o núcleo da investigação uma escola em que o clima não parece estar favorável, tanto para os profissionais quanto entre os alunos, justifica-se buscar compreender melhor esse conceito de clima escolar e a contribuição para a própria abordagem contextual.

No caso das referências conceituais de clima nas organizações de trabalho, BRUNET (2011, p. 125) destaca que “a definição deste conceito tem sido imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o clima do que nas suas características epistemológicas”. Mas o autor ainda identifica três definições: (i) a medida

múltipla dos atributos organizacionais – dimensão da empresa, tecnologia, níveis hierárquicos, produtividade dos empregados, absenteísmo, entre outros; (ii) a medida perceptiva dos atributos individuais – satisfação das necessidades de cada indivíduo, avaliação baseada nas emoções dos trabalhadores e; (iii) a medida perceptiva dos atributos organizacionais – percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho – percepção como filtro de interpretação da realidade. BRUNET (2011, p. 126) lembra que há uma tendência nas recentes teorias de centrar “na medida perceptiva dos atributos organizacionais”, enfatizando a terceira definição, ele aponta para a concepção de clima organizacional com “características relativamente permanentes”, ou seja, cada escola tem sua “personalidade própria”, seu clima; é resultante “dos comportamentos e das políticas dos membros da organização”; é referência na interpretação de uma situação e; funciona também como um “campo de força” (BRUNET, 2011, p. 126).

Nessa complexidade do que é “percebido” entre os sujeitos envolvidos no cotidiano desse ou daquele ambiente estruturado e organizado para um determinado propósito, que, neste caso especificamente, é a escola e nela os atores que transitam entre os núcleos e subnúcleos, que por natureza já definem o papel de cada um, é comum que ocorram variáveis, das quais BRUNET (2011, p. 127) destaca três, como sendo variáveis determinantes: “a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais”. Considerando esse movimento de variáveis como um processo cíclico, poder-se-ia inferir que não há uma preponderância entre as citadas variáveis, mas a ocorrência simultânea delas, intervindo mais ou menos em determinados momentos dependendo de fatores externos e internos.

No caso das variáveis comportamentais, há de se considerar os comportamentos individuais dos agentes envolvidos na organização escolar, que dão caráter personalista às relações e atitudes e também aos comportamentos grupais, em que cada um exerce seus papéis no grupo e necessitam de normas de regulação (espontâneas ou pré-estabelecidas) para que o próprio grupo possa ser identificado como grupo de trabalho. Na medida em que as variáveis incidem na “organização”, os efeitos são percebidos e vivenciados na forma do que chamamos de “resultados”, que também vão se caracterizar em três tipos de resultados: os “resultados individuais”; os “resultados de grupo” e os “resultados organizacionais” (BRUNET, 2011, p.127). Para BRUNET (2011), os efeitos individuais contribuiriam com resultados do tipo satisfação e qualidade de vida e, no nível organizacional, o tão almejado rendimento escolar, a eficácia escolar e assim a evolução do trabalho.

Quando se aprofunda no tema “clima escolar”, parece ficar cada vez mais evidente a necessidade de considerar a análise desse clima como uma das imprescindíveis referências no estudo sobre a realidade escolar, o que poderia vir a contribuir para o planejamento de uma possível intervenção mais eficaz no ambiente escolar. FOX (1973, p.5-6), referenciado por BRUNET (2011, p. 1238), ressalta que:

Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento.

Considerando assim, a afirmativa de FOX de que “o clima pode ser um fator de desenvolvimento”, numa reflexão sobre o que contribuiria para melhores resultados na escola, não há como negligenciar o clima escolar. Trazendo LIKERT³¹ (1961,1974, *apud* BRUNET, 2011, p. 130-131) para esta argumentação, ao identificar dois tipos de clima, sendo cada um com duas subdivisões, o autor especifica uma “escala contínua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto)”, sendo no autoritário os sistemas de autoritarismo explorador e o benévolo e; no participativo, os sistemas de caráter consultivo e o de participação de grupo. Nessa ótica, BRUNET (2011, p. 132) ressalta que as relações entre os membros da escola serão melhores, quanto mais se aproximarem da “participação de grupo” e quanto mais estiverem perto do “autoritarismo explorador” pior será esse relacionamento, o que consequentemente repercutirá no desenvolvimento desses mesmos atores e no rendimento escolar. Coroando as ideias até aqui apresentadas sobre a importância do clima escolar, BRUNET (2011, p. 138) ressalta que:

O conhecimento do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, deste modo, facilita a planificação dos projetos de intervenção e de inovação. Finalmente, é importante sublinhar que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional.

Reportando ao subtítulo desta seção, na dualidade entre análise pedagógica ou contextual, o conceito de clima parece abrir claramente para uma complementariedade entre essas análises, ou seja, ao considerarmos o aspecto multidimensional do clima nas organizações, descortina-se a peculiaridade das intervenções escolares como um processo

³¹ LIKERT, R. *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill, 1961.
 _____. *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Dunod. 1974.

criterioso, que não deveria ser “pasteurizado”, num movimento homogeneizante. Se “cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros” (BRUNET, 2011, p.138), pensar e planejar uma intervenção, mesmo que partindo de resultados de uma avaliação em larga escala, precisaria ser cada vez mais, um processo particularizado, de cada unidade escolar, respeitando sua personalidade, sua identidade, as subjetividades que ali convivem e consequentemente favorecendo o seu clima organizacional. No estudo **Escola Eficaz** (UFMG/FAE/GAME, 2002), coordenado por José Francisco Soares, em que foi realizado um estudo de caso em três escolas, considerando inclusive o resultado de avaliação externa (PROEB/SIMAVE, 2000), percebe-se a constatação de que a necessidade de estudar mais detalhadamente as escolas, para compreender a sua realidade seria um “segundo passo em direção a avaliação dos sistemas de ensino” e que para compreender os resultados das avaliações sistêmicas nas escolas, seria necessário “se embrenhar no funcionamento e na realidade cotidiana de cada uma” (p. 109). O estudo revelou ainda que:

Essa experiência de partir dos números de um sistema de avaliação para chegar a uma análise qualitativa de uma escola mostrou que o aprendizado está intimamente ligado a categorias que geralmente não aparecem nas pesquisas e nas análises realizadas no Brasil. A liderança e o clima de uma escola são dois elementos que se mostraram extremamente importantes para a compreensão do resultado das escolas no PROEB/SIMAVE-2000, mas que não são usualmente tratados quando o objetivo é a avaliação de desempenho. (SOARES, 2002, p. 109)

Considerando que a pesquisa foi divulgada em 2002, e trabalhou com os resultados do PROEB/SIMAVE do ano de 2000, pode-se dizer que após dez anos, esse “segundo passo” continua restrito a pesquisas de menor escala. Não chegamos a evoluir para instrumentos mais eficientes de avaliação contextual e consequentemente que considere e contemple, mesmo que em parte, as dimensões do clima escolar. Seria válido afirmar que o trabalho do PIP nas escolas, mesmo tendo como base os resultados das avaliações externas (SIMAVE – PROALFA e PROEB), se considerasse a abordagem contextual e a concepção do clima enquanto fator preponderante no desenvolvimento escolar, estaria de portas abertas a um trabalho mais particularizado, em que cada escola fosse abordada a partir de um diagnóstico próprio, que assim delineasse um programa mais específico de intervenção.

Fazendo o paralelo com a concepção de cultura escolar, em uma análise sobre as abordagens do cotidiano escolar com base no texto **A Cultura Escolar como Objeto**

Histórico, JULIA (2001) discorre historicamente sobre a cultura escolar na modernidade e na contemporaneidade, levando à compreensão da cultura escolar como um objeto histórico, constituído por normas e regras que regem a escola como também o próprio currículo e os profissionais que atuam nela, em seus diferentes papéis. Mas, além dessa cultura absorvida e assimilada pela escola, que passa a ser agregada como uma cultura da própria instituição educacional, temos uma expressão que é peculiar daquela escola, dos sujeitos que ali interagem e que também recebem influência da comunidade em que se encontram. Usando da metáfora da “teia de aranha”, LARA (1998, p.28-29) expande o conceito de cultura como sendo **produção humana**³² (grifo nosso) que, ao mesmo tempo, produz o próprio homem – assim como a aranha tece a teia, e ao mesmo tempo é essa teia que lhe garante a vida: “Não há teia sem aranha. Mas a teia torna possível a vida da aranha, condiciona seu modo de ser. Não lhe é possível existir, como aranha, a não ser situada em uma teia”.

Destacando o reconhecimento que LARA (1998, p.30) faz da limitação da sua comparação, considerando a aranha como animal já programado, o autor destaca que:

No caso do ser humano, a ação geradora da cultura é evidente. Cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; melhor, que o penetra e o tece, de tal maneira que não há como pensar o ser humano como simples produto da natureza. Cada ser humano é socioculturalmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados.

Considerando todas essas especificidades e possibilidades de produção, em meio a todos os ‘fios’ que tecem o emaranhado da ‘teia escolar’, seria oportuno afirmar, corroborando a análise de ALVES (2002, p.63-64), que há uma certa “impossibilidade de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola”, de modo que “certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem”. Segundo a autora, as intervenções nos sistemas, na ‘imaginária’ interpretação da cultura escolar, tendem a acontecer sobre os chamados “planos de entrada (*inputs*), a partir de uma realimentação com dados obtidos na finalização do processo anterior (*feedback*), possível

³² Referenciando Marx (1978, 129-30), quando afirma que “não é a consciência humana que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”, o Professor Thiago Adão Lara (1998, p.24-25), destaca que “o materialismo histórico e dialético foi responsável por uma inteligibilidade maior desse mundo, produto e produtor de homens-mulheres concretos”, ressaltando que “pelo trabalho o ser humano não só produz as condições materiais de vida, mas se produz, se forma e se realiza”. Nessa concepção, Lara (*op.cit.* p.28), sugere que aprofundemos na afirmação de que “a educação é concebida como produção social do ser humano, pelo mesmo movimento que produz *mundo* humano correspondente”. O autor sugere ainda que se considerarmos *cultura* num sentido mais amplo, poderíamos chamar essa produção de “cultura de determinado grupo humano”.

através da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída (*outputs*)”. É nesse modelo, segundo ela, que reside a prática da aplicação das avaliações de final de ciclo e curso, a exemplo das avaliações externas na alfabetização.

Complementando essas proposições, ALVES (2003), referenciando FOUCAULT, destaca, no que se refere ao “acontecimento”, que:

(...) é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT³³, 1996 *apud* ALVES, 2003, p.65)

A autora infere, com base na concepção de “acontecimento” proposta por FOUCAULT, que há uma imprecisão naquilo que vai transcorrendo no dia a dia, mesmo com tentativas de previsão daquilo que se realiza, o que acabaria por ocorrer é uma sucessão de acontecimentos que surgem a partir do momento, do imediato, da interação entre as pessoas envolvidas em lapsos de tempo e espaço, interações estas que poderíamos até mesmo classificar de improváveis em algumas das situações cotidianas. É como se as mudanças fossem simplesmente “acontecendo” (ALVES, 2003, p. 66). Nessa reflexão sobre a momentaneidade do que consideramos como “mudanças na história”, ALVES (2003, p.66) ressalta:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro.

A autora argumenta que primeiro integramos em nosso contexto e em nosso corpo “as novas formas de ser e de fazer”, que criamos a partir da reprodução do “que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico” e só depois é que são “apropriadas e postas para consumo”, e na medida em que se acumulam, vão

³³ CHARTIER, Roger. **Escribir las prácticas**; Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manancial, 1996. P.21.

mudando a sociedade e suas relações. Mas essa ação seria “mascarada”, ou seja, acontece sem a nossa percepção clara desse processo no momento em que este se dá (ALVES, 2003, p.66).

Expandindo para as relações entre os profissionais, o texto de MAIA (2012), ao discutir a relação do educador profissional com o cotidiano escolar, aponta para a necessidade do conhecimento por parte desses profissionais desse cotidiano, buscando sua própria compreensão de suas ações enquanto sujeitos naquele ambiente.

Nessa teia de relações entre subjetividades, na ética do educador profissional, foi preponderante a contribuição de LARA (1998) na compreensão da relação da cultura escolar com o processo de produção humana através da educação, em que ao mesmo tempo que produzimos cultura, somos também produzidos pela cultura em que estamos inseridos e da qual somos parte – simultaneamente construtores e produto.

O cenário principal deste estudo é a escola e pensar nessa instituição é pensar em um organismo complexo, em que convivem núcleos diversos, de certa forma distintos em sua representação, mas que, ao mesmo tempo, se intercomplementam para fazer funcionar a instituição escolar. Podem-se destacar os núcleos: alunos, famílias, profissionais – subdividindo este em subnúcleos: professores, equipe gestora (Diretora, Especialistas) e equipe de apoio (secretaria, auxiliares de serviço). Nessa concepção, destaca-se a cultura escolar e nela, as peculiaridades do seu cotidiano. As relações advindas dessa engrenagem que move a institucionalização da educação são relações de poder, de hierarquia e de produção cultural. Em especial, no caso da Escola Bela Vista, um cenário tipificado por uma indisciplina e uma aparente resistência às regras de convivência por parte dos tutelados pela escola enquanto instituição formadora.

Elemento também fundamental nesta análise e reflexão, o currículo – seja ele objetivado de forma implícita ou explícita – pode, segundo FREITAS (2008), revelar sobre a cultura escolar, sobre as intencionalidades dos processos de ensino e aprendizagem e até mesmo explicar parte dos conflitos entre professores e alunos. Ao falar sobre o currículo oculto o autor ressalta:

É pelo currículo oculto que a relação opressora *versus* oprimida em sala de aula, entre outras, estabelecida por Paulo Freire, faz-se presente e operacional, pois, sem reflexão problematizadora ou mesmo crítico social, em geral estaremos reproduzindo as mazelas, questões, encontradas na sociedade que gerou tal sistema educacional. (FREITAS, 2008, p. 141)

Considerando que o currículo oculto é oriundo do que implicitamente está institucionalizado como prática pedagógica, como senso comum nas relações entre os envolvidos no processo educacional, FREITAS (2008, p.142), confrontando currículo oficial e oculto, afirma que “aprendemos muito mais coisas do que está previsto no programa oficial, como, por exemplo, protocolos de comunicação – quem pode, quando pode e como falar na relação entre professor e aluno –, os lugares físicos de cada um no ambiente escolar, etc.”. A partir desta constatação, há de se questionar sobre o que estaria implícito nas práticas curriculares da Escola Bela Vista e que podem acabar por não corresponder as expectativas dos professores e dos alunos e demais envolvidos nos processos escolares.

Assim sendo, entender que aquilo que permeia implicitamente o processo educacional, pode influir diretamente nas questões comportamentais, tanto dos professores quanto dos alunos, pressupõe que, em grande parte, residiria na ação do docente, a ruptura com o que FREITAS (2008, p. 145) intitula de “situação-limite”, ou seja, que a aprendizagem significativa responsabiliza o professor a “guiar e mediar o processo de construção do conhecimento do aluno” deflagrando um “processo de questionamento relacional”, discutindo com o aluno “o contrato didático que estão estabelecendo”.

Dessa forma, eleger um programa que venha a mudar significativamente os resultados de rendimento dos alunos é também pensar em ações que tenham impacto no contexto escolar, melhorando inclusive a relação entre professores e alunos. Considerando que o PIP propõe a elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica nas escolas, pode-se inferir que no caso da Escola Bela Vista este plano precisa prever procedimentos que ultrapassem a simples rotina didática da sala de aula – o uso deste ou daquele material, atividade ou sequência didática – possibilitando assim, ações integradas que envolvam a gestão escolar, os profissionais, alunos e comunidade, a partir de um diagnóstico claro dos resultados escolares e dos fatores contextuais (intra e extraescolares).

Na organização de um trabalho que direciona profissionais para acompanhar cada uma das escolas estaduais (a exemplo do PIP), o tempo e o trabalho destes poderia estar voltado ao conhecimento mais detalhado do universo escolar, otimizando inclusive a articulação de serviços para auxiliar nas questões contextuais, ultrapassando a limitação de visitas para simples distribuição de materiais didáticos padronizados. A padronização, necessária a um trabalho de monitoramento e acompanhamento em correspondência ao macrossistema, poderia ficar a cargo dos instrumentos de registro, e de coleta dos dados no diagnóstico conjunto da equipe escolar.

2.4 A Inseparabilidade do “Ensinar” e “Cuidar”

Tendo como principal referência nesta análise o Parecer CNE/CEB 7/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, numa interface com as informações obtidas nas instâncias da pesquisa – escola e SRE – busca-se discutir o conceito de educação nas vertentes do ensinar e cuidar, discorrendo sobre as atuais estruturas na nossa sociedade para essa prática, questionando a suposta rede de serviços necessária ao desenvolvimento de uma proposta de educação tão abrangente.

A argumentação do próprio Parecer direciona para uma das indagações iniciais deste trabalho: o que realmente seria uma Intervenção Pedagógica, quais os limites dela; se essa intervenção, na lógica de uma educação que não separa o “ensinar do cuidar”, já não pressupõe por si, uma abordagem escolar que vai além das atividades didáticas na sala de aula, para abordagens mais contextuais no processo de formação humana, que venha a incidir positivamente no próprio desempenho dos alunos e consequentemente na qualidade do acesso à educação.

Em relatos da diretora da Escola Bela Vista, na observação participante feita por esta pesquisadora, mais especificamente em relação à turma do 5º ano do Ensino Fundamental, caracterizada pela indisciplina dos alunos e a baixa participação das famílias na rotina escolar, provocando pouca assiduidade dos alunos; não cumprimento de tarefas escolares; não manutenção do material escolar; entre outros, ficou evidente o descontentamento da gestora em relação ao trato com os órgãos citados no texto da Lei nº 10.287/2001³⁴.

Verifica-se que, mesmo cumprindo os protocolos de praxe, especificado na citada lei, enviando ofícios ao Conselho Tutelar, Juizado, Promotoria de Justiça; a diretora disse não ter o retorno dos mesmos e, na maioria das vezes, quando o Conselho Tutelar se pronunciava, não passava de uma única abordagem, sem um trabalho de acompanhamento aos casos em questão. Em relatos espontâneos, a Diretora dizia que enviava os ofícios para cumprir a legislação, mas não tinha esperança de que esse procedimento viesse efetivamente a contribuir para alguma ação positiva em prol do aluno. Segundo a gestora, até mesmo os casos mais graves, em que era do conhecimento da escola e do próprio Conselho Tutelar (CT) da situação

³⁴ Lei 10.287/2001, que alterou dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 12 “VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.” Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em Dez 2013.

de precariedade da família e das relações conturbadas entre seus membros, não era apresentada nenhuma sugestão, ou até mesmo a intenção de um trabalho em conjunto do CT com a escola.

Quando interpelada se a situação seria pontual em sua escola, a diretora argumentava exemplificando situações em que colegas diretoras de outras escolas também vivenciavam e que não eram diferentes da sua; situações estas, também confirmadas pela equipe da SRE. No caso da SRE, a inspetora escolar relatou que a ela cabia orientar a escola sempre em conformidade ao que a lei exige, e dessa forma, a escola deveria sempre fazer formalmente os encaminhamentos dos casos que assim exigissem uma intervenção dos outros órgãos competentes, mas não esperava também uma devolutiva desses órgãos, já que era muito rara esta decorrência.

Esse paradoxo entre o que preconiza uma lei e o que se efetiva na prática, ou ainda, o distanciamento de instituições que seriam fundamentais na rede de serviços para a concretização do processo de *educar e cuidar* em meio à diversidade multifacetada com a qual convivemos – seja por realidade econômica, social, cultural e até mesmo uma pouca visibilidade e entendimento de valores éticos, nas regras básicas de convivência – parece manter o isolamento escolar, ou seja, a manutenção e a legitimação do cenário de uma escola, cercada por seus muros, envolvida solitariamente com os problemas que carrega como “seus”, numa sociedade que parece não querer enxergar a formação humana como compromisso de todos.

Entre o que o Parecer CNE/CEB 7/2010 traz como “ideias-força” (p.3), além da concepção de que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos – sociais, econômicos, civis e políticos – e é papel do Estado a garantia do direito à educação de qualidade, destaca-se três “ideias” (III; IV; V; p.3) que pode-se considerar como balizadoras para a argumentação deste trabalho:

III- a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

IV- a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar e educar*;

V- a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

É relevante ressaltar que as chamadas “ideias-força”, foram, na construção do Parecer, os temas considerados pertinentes como objeto do documento em si, sendo fruto de toda a trajetória que culminou na constituição desse documento/referência, ou seja, estudos promovidos pelo MEC, o trabalho das comissões do CNE designadas para esse fim, seminários nacionais e as próprias discussões e estudos que antecederam e culminaram na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), que teve como tema central: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação – Suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

As “ideias” III e V são claras na questão de pensar a política educacional de forma integrada, considerando realidades sociais, históricas, de forma contextualizada e articulada nas múltiplas instâncias que formam o sistema educacional, ou seja, a escola não está e não pode estar sozinha no chamado “Plano Nacional de Educação” enquanto “projeto de Nação”, elevado a esse *status* pela própria concepção básica de que é a educação “condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos”. E a “ideia” IV mais que legitima a educação como um processo que *educa* e *cuida*, de forma contínua, simultânea, como movimento de um mesmo processo, indissolúveis na sua aplicabilidade, mas específicas nas suas ações, competências e responsabilidades, sendo que, para que esse processo aconteça, ele depende da articulação pontuada anteriormente entre as múltiplas instâncias da sociedade que podem e devem se articular para o desenvolvimento equitativo do processo educacional.

O Histórico do Parecer pontua que, em mais de dez anos de vigência, foram várias as alterações ocorridas nos últimos anos, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas que essas modificações, em sua maioria, tiveram “relevância social, porque além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado (...)” (p.6). Contribuindo para esta análise, destaca-se a própria Lei nº 10.287/2001, que além da escola, responsabiliza o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público no “acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens”. Com mais de uma década da publicação da referida lei, reportando-se ao estudo de caso objeto deste trabalho, percebe-se a pouca aplicabilidade do instrumento legal.

Ao discorrer sobre o seu Mérito, o texto do Parecer CNE/CEB 7/2010, destaca que a necessidade de considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, de forma inseparável, é exatamente pela oportunidade de recuperar, com essa premissa básica, a centralidade da função social da Educação: “o estudante” (p.12). O texto evidencia a relação do processo

educativo com a formação humana em todo o seu contexto e essência, como na afirmativa: “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (p.12); e considera “cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos”, sem distinção. Nesse entendimento, não haveria uma separação ou um momento de cuidar e outro de educar, mas um único processo, em que ambas as ações e movimentos se autocomplementam, sendo que:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (p.12)

Com uma argumentação que beira à poesia, em que o “aprender a amar” é destacado como conceito e significação do “educar com cuidado” e ao reportar a “teia de relações humanas”, em sua imprevisibilidade pela diversidade, vale a lembrança da já citada metáfora da “teia de aranha”, proposta por LARA (1998, p.28-29), ilustrando a interdependência entre os homens na produção de seu meio e ao mesmo tempo sendo produzidos por ele, expandindo o conceito de cultura como produção humana, em que “cada ser humano é socioculturalmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados” (p.30). Nessa vertente, pode-se indagar que “teia” está sendo tecida na educação hoje? Este questionamento fica ainda mais preponderante quando o cenário escolar analisado mostra uma realidade quase disforme em comparação ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dissertadas pelo Parecer 7, quando diz que educar com cuidado é “desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena”. É provável que este trabalho não chegue a responder na totalidade qual seria a “teia” que se tece hoje na educação brasileira, mas é possível afirmar, que ainda não é o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, com todo o “cuidado” necessário para essa formação humana plena.

Outra situação que chamou a atenção, no processo de observação participante desta pesquisadora, principalmente entre os alunos da turma do 5º ano com o rendimento mais baixo de aprendizagem, foi a prática de alguns alunos em pular janelas, disputar com professores quem “fala mais alto”, agredirem-se mutuamente, depredarem o ambiente e equipamento escolar, acompanhado de um comportamento dispersivo na sala de aula, mostrando-se desatentos as atividades e abordagens das professoras, suscitando o questionamento sobre as possíveis causas de tais atitudes por parte dos discentes, inclusive sobre como essas pessoas estão sendo socioculturalmente marcadas, uma vez que, parecem já carregar o estigma de serem “os alunos problema” da escola. Foi presenciado pela pesquisadora, na observação a reuniões pedagógicas, quando tal situação era trazida a discussão, as professoras relatando que não sabiam mais como lidar com essas ocorrências, tanto pela dificuldade de aprendizagem dos alunos quanto pelo comportamento indisciplinado, reclamando o fato de também não poderem contar com as famílias, que geralmente não compareciam a escola quando chamadas, ou se compareciam, não correspondiam às expectativas das docentes.

O que foi possível perceber é que as abordagens mais incisivas, com falas fortes, gritos, ameaças, parecendo uma tentativa de “amansar” os alunos, eram as atitudes mais comuns entre os profissionais da escola no enfrentamento aos comportamentos discordantes desses alunos, em procedimentos considerados por aqueles profissionais como fundamentais no trato com os alunos indisciplinados. Em um dos relatos da Supervisora – que chegou a sofrer agressão física de um dos alunos do 5º ano, precisando inclusive registrar um Boletim de Ocorrência Policial (BO) – o melhor a fazer no trato com esses alunos “é não mostrar os dentes”, considerando que o sorriso seria um sinal de condescendência às atitudes de rebeldia e resistência deles às regras. Mas este ideal proposto não estaria obtendo sucesso nas investidas, de certa forma, também agressivas dos profissionais, não garantindo comportamentos disciplinados dos alunos. Residiria nessa realidade observada na presente pesquisa o desafio de intervir pedagogicamente num contexto escolar que parece depender de ações que, entre outras, vão além de seus muros.

Buscando entender essas interações conflituosas na Escola Bela Vista, pode-se valer da afirmativa de FURLANI (1991, p.33) de que “a natureza hierárquica, institucional, no entanto, não configura que a relação de autoridade se esgote nessa natureza”. A autora ressalta que o que constitui a autoridade não é a sua simples aceitação, mesmo que baseada na competência que a instituiu. O que é possível perceber no cenário da escola é de certa forma

uma crise de autoridade, em que mesmo o professor – supostamente constituído institucionalmente como autoridade hierarquicamente superior aos alunos – não é reconhecido por estes como tal, sendo recorrente os enfrentamentos por partes dos alunos (predominantemente do 5º ano) em sala de aula, com ataques verbais aos professores, transparecendo uma completa transgressão às regras, demonstrando resistência as normas de conduta estabelecidas pela escola em seu Regimento Escolar, que especifica no Inciso III, do Art. 93, que é dever dos alunos: “Abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem desacato às leis, às autoridades escolares ou aos professores e funcionários”.

Quando a professora C (5º ano) diz que um dos seus alunos que ainda não lêem nega o trabalho diferenciado, ficando a maior parte do tempo na sala de aula sem participar de atividades, resistindo inclusive às suas abordagens individualizadas; e a professora D (5º ano) diz que “não vai mais separar as brigas entre os alunos na sala”, ou que “se ficar correndo atrás dos alunos que saem insistentemente da sala, não fará outra coisa”, essas atitudes parecem encontrar similaridade com o que FURLANI (1991) intitula de “negação da autoridade”, em que o professor recusa o poder que lhe é atribuído, negando exercê-lo tanto pela “autoridade baseada na posição como a autoridade baseada na competência”. No desempenho dos papéis de que dispõe o professor, a autora destaca que o professor acaba permitindo que “os múltiplos sentidos dados pelos alunos sejam aceitos” (p.39). Talvez resida nesta reflexão a postura de certa forma conformista dos professores do 5º ano, da Escola Bela Vista, aceitando e até legitimando a atitude de enfrentamento dos alunos, o que deveria ser encarado como algo a ser resolvido para que a aprendizagem acontecesse de forma plena, sobrepondo a conturbação escolar.

Resguardando os limites, FURLANI (1991) lembra que as ações do professor são “ao mesmo tempo pedagógicas, de relacionamento psicossocial e sociopolíticas” (p.38). Nessa multidimensionalidade de papéis, não assumidos plenamente pelo professor e pelo próprio abandono ao seu “exercício do poder”, percebe-se uma velada insatisfação por parte destes profissionais, refletindo de forma desfavorável no clima escolar.

Referenciando BOFF (1999, p.91) a relatoria do Parecer 7, destaca ainda que “cuidado”, além do simples significado de “atenção para com o outro”, carrega a significação de “inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura e o compromisso com a formação do sujeito (...) capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética”

(CNE/CEB, Parecer 7/2010, p.13). Toda essa argumentação abre para um processo educativo que vai além de atitudes puramente baseadas na “racionalidade estratégico-procedimental”, mas que em si venha a romper com qualquer ação fragmentadora. O texto enfatiza que a ação escolar inclui “ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade” (CNE/CEB, Parecer 7/2010, p.13).

Das palavras da gestora escolar da Escola Bela Vista ficou o eco de uma determinada submissão solitária da escola em relação aos demais órgãos competentes, com uma fala que soou como a de quem pede um favor e fica na dependência da “boa vontade” do outro, em detrimento de uma relação que deveria ser profissional, em compromisso responsável, solidário e ético, em que cada um assume conscientemente seu papel no processo educacional.

Contudo, se na experiência prática, essas instâncias multidimensionais que integram a engrenagem escolar, na produção da aprendizagem dos alunos não funcionam satisfatoriamente como uma efetiva rede de serviços, acabam por não se articular naturalmente, ou ficam na dependência sempre da ação do gestor escolar como principal articulador, mas que mesmo assim não tem a garantia do êxito nas suas abordagens, sugere-se que mecanismos precisam ser devidamente estruturados para que esta articulação se torne legítima na sua natureza, ação e resultados. Ao pontuar como mérito no texto do Parecer 7 uma seção sobre o Sistema Nacional de Educação³⁵, o texto cita SAVIANI (2009) para explicar o sistema como:

(...) unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Caracterizam, portanto, a noção de sistema: a intencionalidade humana; a unidade e variedade dos múltiplos elementos que se articulam; a coerência interna articulada com a externa. (CNE/CEB, Parecer 7/2010, p.14)

Sendo o sistema um congregado de elementos e instâncias intencionalmente reunidos, leva-se a crer que só é realmente intencional o que está claro e regularmente especificado e delimitado, principalmente quando estamos falando de políticas públicas, em

³⁵ Por força da Emenda Constitucional nº 59/2009, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elevado à condição de articulador do Sistema Nacional de Educação, que deverá ser instituído, em lei específica, num prazo de dois anos a partir da publicação do novo PNE. Esta realidade e a própria demora para a aprovação do PNE, leva a expectativa de um Sistema Nacional de Educação idealizado, mas não em ampla implantação e implementação no País.

que as competências e abrangências de cada ente federativo precisam estar bem definidas pra que possam ser funcionais aos beneficiários do serviço. Falando assim de um Sistema Nacional de Educação e considerando as dificuldades de articulação entre os órgãos, a exemplo do que foi observado até aqui, precisaria esse Sistema explicitar claramente essa articulação, numa regulação que abrangesse de forma clara as competências dos órgãos envolvidos e as responsabilidades das instâncias governamentais no acordo de convênios e demais instrumentos legitimadores, que façam a rede funcionar, bem como ferramentas de acompanhamento e controle.

Ampliando um pouco mais esse entendimento, quando o texto do Parecer discorre sobre a exigência na efetivação da corresponsabilidade entre Estado, família, Conselho Tutelar, Juiz competente da Comarca, representante do Ministério Público e demais segmentos da sociedade, é também evidenciado a “corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade” (CNE/CEB, Parecer 7/2010, p.8). Isso segundo ARROYO (1999, p.151) se torna um desafio porque “as diretrizes para a educação nacional não prevêem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las”, o autor afirma que “não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los”. Residiria nessa ideia a hipótese de que um dos pontos de ruptura na articulação entre escola e família talvez fosse a pouca preparação dos atores envolvidos no processo e entre eles os professores. Caberia aqui uma investigação mais aprofundada dessas relações e suas possibilidades.

No cenário da Escola Bela Vista, mais especificamente na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em destaque nesta pesquisa, informações mais detalhadas em relação aos alunos com baixo rendimento, comportamento indisciplinados e resistentes às atividades da intervenção pedagógica, seriam relevantes para a análise das condições de aprendizagens destes alunos e os encaminhamentos que poderiam colaborar para o próprio desenvolvimento destes nos processos de aprendizagem. Mas é na observação da rotina escolar, no que diz respeito a relação da escola com as famílias, que percebe-se certa falta de clareza entre os professores e a direção quanto ao que sejam as atribuições de cada um dos envolvidos no processo educativo. De acordo com o observado os professores não se revelaram a vontade para se dirigirem espontaneamente aos responsáveis pelos alunos, uma vez que, esse

procedimento está diretamente atrelado ao consentimento da direção, que de certa forma, limita este acesso.

Diante de situações críticas relacionadas a alunos indisciplinados ou com baixo rendimento escolar, registra-se o caso de uma professora de 5º ano que se dispôs a tentar estabelecer um diálogo mais direto com as famílias, mas a diretora revelou que não achava conveniente a abordagem residencial, e que as questões relativas aos alunos deveriam ser tratadas “do portão da escola para dentro”. Divergências nas prerrogativas de abordagens a uma mesma problemática podem ser comuns em um ambiente escolar, mas o que acabou soando como uma restritiva autoritária foi o fato de que este pareceu ser um assunto desconfortável de ser discutido, para se chegar a um consenso em relação ao que deveria realmente ser o procedimento da escola nestes casos, não tendo sido aberto nenhum debate sobre a situação junto aos demais professores, ficando caracterizado como uma decisão administrativa. Até mesmo para chamar os pais/responsáveis na escola, essa ação fica condicionada a um consentimento da direção, ou seja, a rotina de abordagem é: levar a situação a direção e aguardar que esta chame a família, sendo que é comum que quando as famílias apareçam, a conversa ocorra sem a presença do professor que assim interpelou o caso, seja pelo horário impróprio em que a família chega, ou pelo entendimento da direção de que já conhece o responsável, que acompanha a situação do aluno há mais tempo e que “já saberia lidar” com eles. Observações extraídas das reuniões Pedagógicas indicam que tais procedimentos parecem minar a ação do professor quando direcionadas ao diálogo familiar. Alguns destes professores tecem comentários como: “não adianta tentar chamar a família, eles não vem” ou ainda, “será que vão entrar em contato com a família? Eu já passei o problema”.

Corroborando ARROYO (1999), a impressão que fica diante de tal relato, é que parece realmente pairar sobre a escola certa inabilidade por parte dos seus profissionais para lidar com as questões de relação família-escola, ou ainda, uma condescendência por parte dos professores em relação ao que está estabelecido pela direção, transferindo assim uma responsabilidade que também deveria ser sua, optando por uma posição acomodada do não fazer pela prerrogativa do fazer autoritário do outro.

Considerando os limites desta pesquisa, entende-se que a imersão em outras searas aponta para outro trabalho, para uma nova pesquisa, o que restringe neste trabalho, o olhar sobre os alunos a uma primeira análise superficial, sem aprofundamento. Em um dos momentos da observação desta pesquisadora aos horários de planejamento dos docentes, duas professoras do 5º ano relataram sobre a preocupação com os alunos que demonstram

dificuldade de aprendizagem e que pela informação que possuem, vivenciam realidades pessoais em cenários conturbados, o que, segundo as professoras, dificultaria ainda mais o desenvolvimento pedagógico desses alunos. Cabe salientar, mais uma vez, que se trata de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no Ciclo Complementar de Alfabetização, ou seja, que deveriam estar já alfabetizados, em fase de consolidação e aprofundamento das aprendizagens – uma vez que, ao final do Ciclo Complementar a expectativa é de que os alunos sejam capazes de “ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical”³⁶. Tais alunos não consolidaram o processo de alfabetização e, conseqüentemente, não estão “capacitados” em conformidade com o esperado para a etapa de ensino e, pensando na pessoa como produto de seus próprios sistemas de convivência, percebe-se a necessidade de uma abordagem que vai além das atividades de sala de aula. Arrisca-se afirmar que dificilmente a escola obteria êxito nos processos de aprendizagem na sala de aula sem uma abordagem que de alguma forma considerasse os outros contextos de convivência dos alunos. Um dos fatores relevantes nessa consideração é o fato de que os problemas são persistentes, ou seja, parecem ter se arrastado ao longo dos cinco anos do percurso dos alunos na escola.

É possível assim, considerar que cada ser humano é socioculturalmente marcado e que, na medida em que o homem produz cultura, também é produzido por ela, nesse emaranhado de fios que tecem os nossos ambientes de interação, é preponderante valer-se das afirmativas de LARA (1998, p.34):

A complexidade das relações, que ocorrem da totalidade objetiva da cultura para a subjetividade das pessoas nela inseridas e vice-versa, não pode ser expressa de maneira simples e perfeita (...). O mesmo processo que possibilita a formação do ser humano é dela resultado. Criando cultura, o ser humano se produz; produzindo-se, cria cultura. Fica patente, pois, que as várias perspectivas culturais são perspectivas de formação dos seres humanos concretos, são perspectivas de educação, de produção humana.

Retomar o conceito de cultura, e o conseqüente processo de produção humana, é retomar a centralidade da essência do *educar* e do *cuidar*, na ampla dimensão que o processo educacional se situa, lembrando que todo esse processo é interdependente dos múltiplos contextos (sociais, domésticos, escolares, institucionais, governamentais, acadêmicos, entre

³⁶ § 1º do Art. 62 da Resolução SEE 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.

outros) e que a educação, como “produção humana”, não se faz em uma única instância, mas sim como fruto de todas as relações, interações, contextos e ambientes que se interpenetram.

2.4.1 Limites e possibilidades do currículo

Nas Reuniões Pedagógicas – obrigatórias na carga-horária do professor e com ocorrência semanal – foi observado que não há na escola uma reflexão e discussão sobre o currículo. Se há a estreita relação entre currículo, cultura, contexto e, considerando a realidade conturbada e desafiadora que se descortina na escola, seria este um dos principais assuntos a ser levado à pauta das reuniões de estudo e planejamento pedagógico, mas não foi o presenciado. A possibilidade de pensar um currículo que correspondesse aos anseios dos alunos intitulados como ‘problema’ na escola, ao mesmo tempo que, otimizasse o trabalho dos professores, melhorando a sua produtividade, não foi eleito como prioridade nos encontros semanais. As duas horas eram dedicadas ao planejamento semanal de atividades, em que algumas professoras elaboravam seus Planos de Aula, descritos em seus Cadernos de Plano, ou eram repassadas informações e orientações que deveriam ser acatadas, tendo sido recebidas pela supervisora e diretora através dos Analistas/técnicos da SRE e SEE em respectivas visitas à escola, quinzenalmente e mensalmente.

Tendo como principal referência a Matriz Curricular proposta pela SEE, aos professores cabia planejar as aulas considerando os eixos e capacidades a serem desenvolvidas com os alunos, correspondendo assim, mais especificamente ao período próximo das avaliações externas, ao que estava prescrito pela Matriz de Referência da Avaliação. A ênfase do trabalho em Língua Portuguesa era colocada a cargo da leitura e letramento, incentivando os professores a trabalharem com diferentes gêneros textuais. Observando os ‘Cadernos de Plano’ dos professores, foi percebido que as aulas eram descritas de forma a conter tipos de textos, exercícios e atividades, mais especificamente de português e matemática. Percebeu-se pouca diversificação na dinâmica das aulas, ou seja, pouca inovação nos procedimentos didáticos. Dito de outra forma, mesmo os professores estivessem orientados a trabalhar novos tipos de texto, os procedimentos eram basicamente os convencionais. Também foi observado que é comum um professor ficar com o ‘Caderno de Plano’ do outro, mesmo que seja outro ano, outra turma, etc. A professora “D” afirmou que não há o risco de estar desatualizada ou fora do contexto, já que o conteúdo do caderno seria “uma referência a mais, com sugestões de atividades e exercícios, servindo como material complementar ao trabalho e planejamento”.

Quando questionados sobre a pouca inovação, os professores relatavam que “pra qualquer atividade fora da sala de aula dependiam de autorização da direção”; outras reclamaram que “o laboratório de informática estava desativado”, ou que “alguns alunos eram tão indisciplinados que não ofereciam condições de qualquer trabalho diferente, que não o de sala de aula, com tarefas a serem copiadas do quadro”. Sobre o laboratório de informática, a diretora explicou que o mesmo, desde que foi instalado, sofreu problemas, não funcionando adequadamente; que a rede elétrica não comportou; que o sistema era obsoleto e não correspondia as eventuais atualizações e que aguardava já há um tempo a visita dos técnicos de informática da SRE para tentar sanar a situação, bem como verba e autorização da SEE para reparos na rede elétrica”. Em meio a essas justificativas, a Supervisão não se manifestava de forma mais contundente no sentido de mediar ou articular ações pedagógicas mais diversificadas. Vale destacar que a Reunião Pedagógica se dava separadamente, ou seja, em uma sala as professoras do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e, em outras, as professoras do Ciclo Complementar (4º e 5º anos), com as respectivas supervisoras. Também não era comum a articulação entre professores que eventualmente trabalhavam o Reforço Escolar com os alunos e o Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca com os Professores Regentes das turmas.

Na observação aos momentos de Reunião Pedagógica, quando vinha à pauta alguma questão sobre os alunos do 5º ano, com graves defasagens de aprendizagens e comportamento indisciplinado, discutia-se a possibilidade de fazer trabalhos diversificados com esses alunos, que pudessem incentivá-los a ter mais interesse pelos conteúdos. Diante do reclame dos professores sobre espaços e possibilidades de extrapolar o trabalho que já vinha sendo realizado na sala de aula, a diretora apontava a Biblioteca como um destes espaços de referência para trabalhar projetos, seja para o desenvolvimento da leitura, como também aproveitando outros temas e promovendo o que ela intitulava de “aulas diferentes”.

Citando o texto **Currículo, conhecimento e cultura**, de MOREIRA e CANDAU (2007)³⁷, o Parecer CNE/CEB 7/2010, destaca as diversas definições de currículo, “a partir da concepção de cultura como prática social”, considerando que a “cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem” (p.18). Nessa vertente, fica dos autores citados a concepção de currículo como:

³⁷ MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.22).

Percebe-se a amplitude da concepção, que parte do conceito de cultura como prática social e abre um leque de possibilidades entre os “saberes” dos alunos e os demais saberes institucionalizados, ou seja, pode-se afirmar que a concepção de um currículo totalmente impositivo, baseado numa ideologia para o controle social, teria ficado pra trás, não devendo ocupar mais os bancos acadêmicos – pelo menos na ótica da boa intenção de uma educação transformadora. Vale ainda ressaltar que o texto do Parecer considera como “saberes” o “conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento” (p.20). É possível encontrar nestas afirmativas tanto a concepção filosófica do processo de produção humana como processo contínuo e simultâneo de produção cultural, considerando ainda, o conhecimento adquirido nas relações familiares e nos demais núcleos da sociedade nos respectivos níveis de interação.

No entendimento de que seria impraticável hoje separar currículo de cultura, sendo o currículo originado de uma “seleção e produção de saberes”; saberes estes, multidimensionais que vão além do saber erudito, o documento é enfático ao afirmar que “toda política curricular é uma política cultural” (p.19). E para pensar esse currículo no qual “a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas” (p.19), é fundamental pensar na realidade contextual, buscando uma reflexão sobre como estão sendo construídas essas práticas sociais no ambiente escolar e nos demais níveis e ambientes de interação dos atores envolvidos nos processos educacionais. Quando a concepção adotada de currículo traz a possibilidade da contribuição deste currículo na construção da identidade dos estudantes, voltando ao cenário escolar em análise neste estudo, em meio a visível desorientação dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, refletida na indisciplina, dispersão e dificuldade – e até certa resistência ao aprendizado – caberia o questionamento sobre que tipo de identidade estaria sendo construída, ou ainda, o porquê da escola, no desenvolvimento do seu currículo não conseguir “fazer a diferença” na construção desta identidade, fazendo parecer que o que prevalece exclusivamente são as vivências e referências dos alunos, extra-ambiente escolar.

O Parecer referencia como base para o entendimento do processo didático, as diretrizes observadoras dos conteúdos curriculares, expressas no artigo 27 da LDBEN, das quais, entre outras, desataca-se: “I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II- consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento” (Parecer CNE/CEB 7/2010, p.19). Indaga-se, na análise da Escola Bela Vista, a aplicação destas diretrizes, principalmente ao que tange ao inciso I, em relação à “difusão de valores fundamentais ao interesse social” ou ainda o “respeito ao bem comum”. Em um cenário marcado pelo visível desgaste nas relações entre professor e aluno, o que se percebe é exatamente a dificuldade nessa difusão de valores e no respeito ao bem comum e consequentemente, às condições de escolaridade desses estudantes podem não vir-a-ser as mais aprazíveis e produtivas.

Falando em vir-a-ser, ao ressaltar os efeitos das políticas curriculares, o texto do Parecer considera que “as políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (Parecer CNE/CEB 7/2010, p.19). Esta afirmativa parece soar como certa desestabilidade, ou até mesmo certa imprevisibilidade de uma proposta curricular, mesmo que referenciada de forma padronizada num sistema de ensino. O que demarcaria, segundo o texto, as fronteiras, seria a ideia de currículo formal e as questões institucionais e disciplinares condicionariam os citados “efeitos das políticas curriculares”. Numa primeira reflexão sobre esta afirmativa, pode ficar a impressão que não rompemos totalmente com a ideia de currículo como instrumento de controle e dominação e consequentemente um instrumento valioso nas relações de poder e autoridade. Mas ampliando a análise para o que LOPES (2004) ressalta no texto, percebe-se mais claramente que essa possível ferramenta de poder e autoridade flui em via de mão dupla, ou seja, a autora enfatiza que:

mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2004, p.112)

A prescrição de um currículo, na sua formalidade, carrega consigo as ideias e valores que embasam as políticas governamentais na Educação, mas a efetividade deste

currículo, em sua prática cotidiana no contexto escolar, pela própria peculiaridade das relações e realidades do seu ambiente e sua comunidade, acaba por ressignificar este currículo. Uma vez ressignificado, retornaria o currículo às instâncias superiores que o prescreveram, influenciando furtivamente as políticas vindouras. O ciclo não difere do próprio ciclo de produção cultural, do homem produzindo cultura e sendo produzido por ela – lembrando mais uma vez que a abordagem da “política curricular” aqui apresentada é definida na perspectiva de ser esta, uma “política cultural”.

Abordando as políticas curriculares sob a égide de um ciclo de políticas, LOPES (2004), traz a contribuição de BALL (1992)³⁸, que “defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas”, sendo:

- a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão;
- b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto;
- c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (BALL, 1992, *apud* LOPES, 2004, p.112)

A defesa de BALL (1992), de contextos que se situam “em um ciclo contínuo de políticas” reafirma as influências entre níveis e instâncias da sociedade e as possíveis convergências valorativas e ideológicas entre estes, reafirmando assim, a concepção das influências contextuais, em seus distintos e simultaneamente intercomplementares níveis de relação e interação nos diversos ambientes que envolvem o processo educacional. O ciclo parte de ambientes de interações ideológicas, do mundo das ideias em redes intra e extra governamentais, passa pela formalização dessas ideias na forma de documentos oficiais e desenhos de políticas e chega aos ambientes de efetivação dessas ideias, a prática e implementação das políticas, no caso da educação, as escolas e instâncias de gerenciamento dos processos educacionais. Este último contexto é marcado pelo que o autor destaca como

³⁸ BALL, Stephen J.. *The policy processes and the processes of policy*. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, p. 6-23. 1992.

“recriação” e “reinterpretação” do que foi definido como currículo pelos contextos anteriores – ilustrado na figura 7.

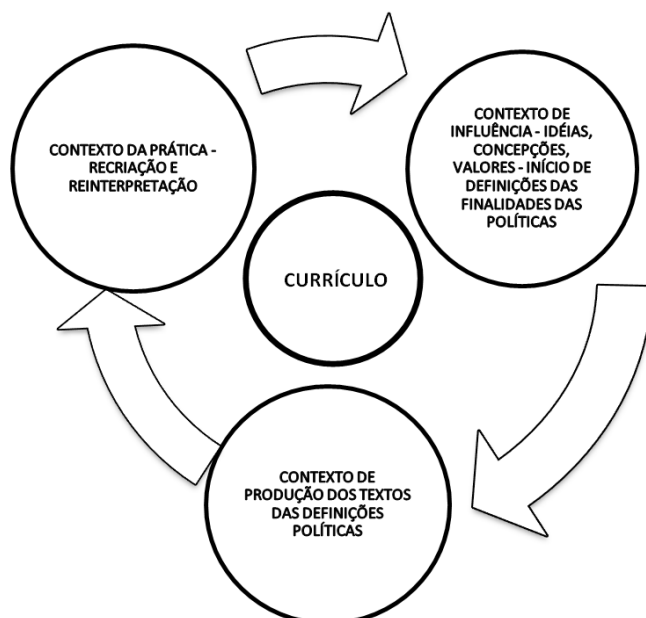


Figura 7: Ciclo de Políticas – Produção do Currículo/Produção de Cultura
Fonte: BALL, 1992, adaptado pela pesquisadora

Percebe-se que voltamos ao mesmo processo de produção citado anteriormente, em que esse contínuo ciclo, no ir e vir entre o mundo das ideias e a prática, produz novas concepções, novas influências, novas convergências e distanciamentos, enfim, novas “possibilidades” no processo de produção cultural, que é o próprio processo de produção humana.

2.4.2 A Biblioteca Escolar como espaço de desenvolvimento pedagógico

Considerando que o uso da Biblioteca configurava inclusive como um dos recursos e estratégias no Plano de Intervenção Pedagógica da Escola e destacando a estreita relação de currículo, cultura e contexto, esta pesquisadora pensou ser relevante trazer para a esta análise e reflexão os dados obtidos através de um questionário aplicado às professoras da escola e à diretora, sobre a utilização da Biblioteca Escolar como espaço alternativo ao desenvolvimento da aprendizagem e de vivência cultural dos alunos. Para melhor contextualizar a reflexão, são também apresentados os dados sobre a formação acadêmica e os hábitos de leitura das professoras e diretora. Esses dados foram obtidos a partir da aplicação treze questionários de professor e um de diretor. A Biblioteca foi principalmente destacada

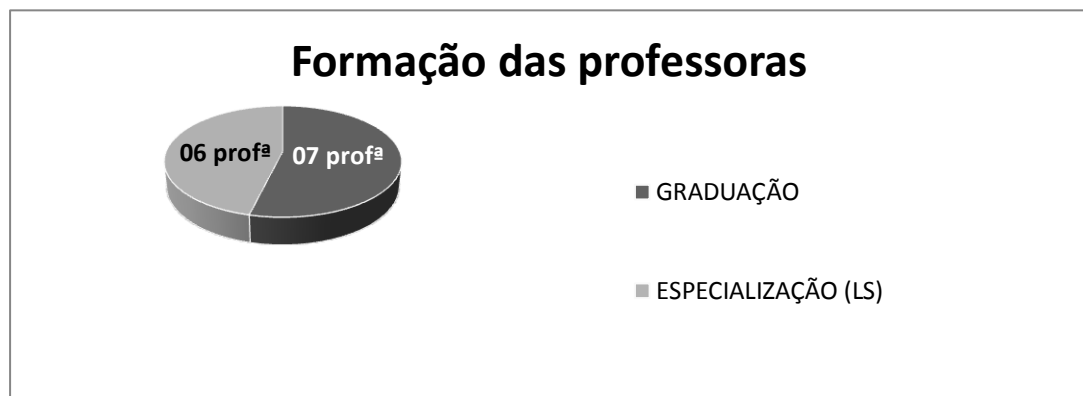
neste trabalho por se configurar na prática dos professores da escola, como única opção de trabalho semanal fora da sala de aula.

A informação nos mostra, conforme o gráfico 3 e tabela 3, a seguir, que na Escola Bela Vista, todas as treze professoras tem formação em nível superior e seis delas tem Pós-Graduação *Lato-Senso* (LS). Curioso observar, no entanto, que estas especializações não se dão na área de alfabetização e letramento, mas em Docência do Ensino Superior (2), Supervisão Escolar (01), Educação Inclusiva (01), Ciência da Religião (01), além de uma não especificada.

No caso da Educação Inclusiva, é interessante, tanto pelo advento da inclusão escolar, trazendo novas demandas para a escola, como pelo fato da escola possuir uma Sala de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos da Escola e de outras, e por possuir alunos com deficiência matriculados nas turmas comuns. Mas considerando as outras áreas, fica o questionamento para uma futura investigação sobre formação de professores: Quais os critérios para a escolha das áreas de formação? Ou ainda: Quais as condições de especialização para os professores da Educação Básica?

No caso da diretora da Escola, a mesma também possui especialização em Docência do Ensino Superior.

Gráfico 3: Formação das Professoras



Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

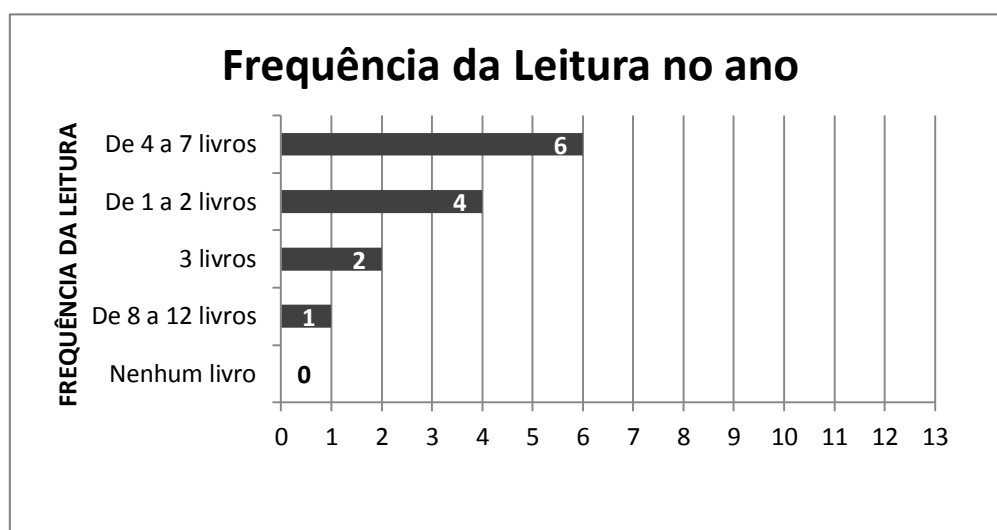
Tabela 3: Formação das Professoras

Em que se especializou	Docência Superior	Educação Inclusiva	Supervisão Escolar	Ciência da Religião	Não identificou
Nº Professoras	02	01	01	01	01

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

Passando para o perfil das professoras quanto a prática de leitura entre elas, a próxima questão fez referência a frequência da leitura no ano. Lendo o Gráfico 4 e a Tabela 4, percebe-se a maior incidência dessa leitura na média de quatro a sete livros por ano, onde seis das professoras se manifestaram, seguida pela incidência de um a dois livros por ano em quatro das professoras. Só uma professora disse ler de oito a doze livros por ano e quando analisamos a preferência de leitura, a mesma só não manifestou a preferência por textos na internet e livros de ficção. Fazendo então a relação da frequência e preferência (Gráfico e Tabela 5), das demais professoras, percebe-se a predominância da leitura de revistas em onze das treze professoras, seguida pela leitura de jornais e periódicos e textos na área de atuação, entre oito e sete professoras. Na internet, seis professoras disseram que lêem textos na área de atuação e mais curiosidades e notícias. Ninguém se interessa pelos livros de ficção e de quatro a cinco das professoras, manifestaram interesse por poesia, livros de auto-ajuda e literatura, sendo que romance, figurou no gosto de três das professoras.

Gráfico 4: Frequência de Leitura no ano



Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

Tabela 4:

Frequência da leitura no Ano	De 8 a 12 livros	De 4 a 7 livros	3 livros	De 1 a 2 livros	Nenhum livro	Total
Nº Professoras	01	06	02	04	0	13

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

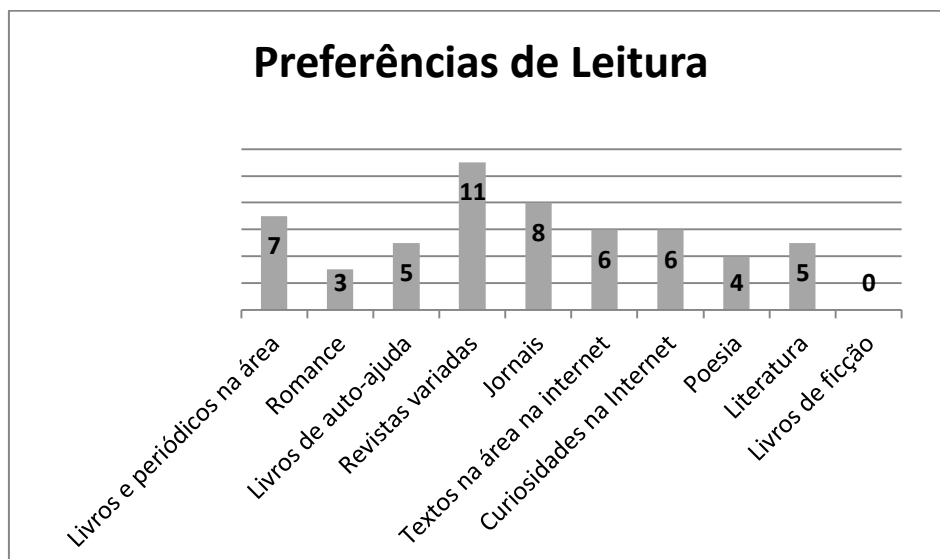
Para as quatro professoras que dizem ler pouco (de um a dois livros por ano), as leituras ficaram limitadas a leitura de textos e livros da área de atuação, livros de auto-ajuda,

revistas e notícias na internet. Para as duas professoras que disseram ler três livros por ano, a preferência é a mesma, acrescentando somente os jornais. As seis que disseram ler de quatro a sete livros são as que concentram o gosto por romance, literatura e poesia.

No caso da diretora, ela se coloca como uma leitora regular, lendo de quatro a sete livros no ano, com preferência para revistas, jornais, textos da área de atuação na internet e literatura, fazendo coro a seis professoras que também ressaltam a literatura dentre suas preferências.

Percebe-se que, apesar de doze das professoras assumirem uma regularidade na leitura, lendo de um a sete livros por ano, de oito a onze delas demonstram interesse em revistas variadas e jornais e seis, preferem os textos e curiosidades na internet. Mas quase cinco professoras interessam por literatura, como também pelos livros de auto-ajuda e quatro delas por poesia. Já os romances não são tão predominantes, ficando entre três das entrevistadas. As questões relacionadas a área de atuação aparecem no interesse de todas, sejam pelas sete que dizem ler livros e textos da área de atuação, quanto as seis que dizem ler na internet os textos na área de atuação.

Gráfico 5: Preferências de Leitura

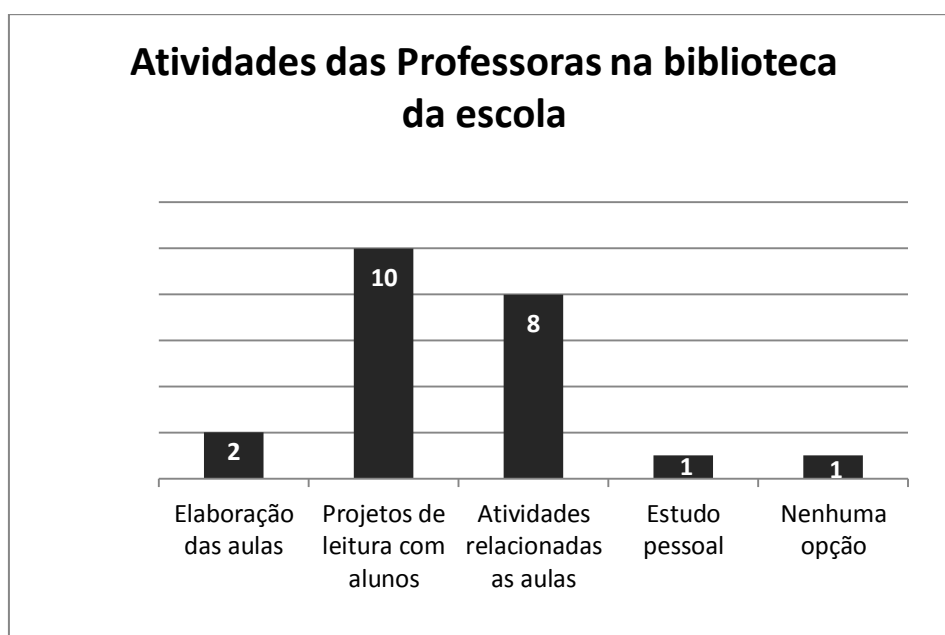


Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

Questionadas sobre a utilização da Biblioteca Escolar como opção para as atividades pedagógicas com os alunos, de oito a dez professoras, disseram que desenvolvem Projetos de Leitura e atividades relacionadas ao conteúdo das aulas, o que parece demonstrar,

que a maioria das professoras reconhece a importância da biblioteca como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem. Duas acrescentaram também que a utilizam para preparar as aulas e outra, para estudo pessoal. No caso da diretora, foi perguntado nessa questão “como ela via a utilidade da biblioteca na sua escola”, sendo que ela destacou ser o espaço para o desenvolvimento de Projetos de Leitura com os alunos; como espaço para os professores realizarem atividades relacionadas aos conteúdos das aulas; acrescentando entre outras atividades, para aulas do Projeto de Tempo Integral. A resposta da diretora confirmou o que a maioria das professoras afirmou, indicando que a direção também reconhece o espaço da biblioteca como sendo um local de desenvolvimento de aprendizagem, com ênfase na leitura. Em relação a utilização para as aulas do Tempo Integral, o que observa-se é que o Projeto tem salas específicas para ele, e a biblioteca é utilizada como uma segunda opção, para diversificar as atividades, alternando com outros espaços escolares.

Gráfico 6: Atividades das Professoras na Biblioteca da Escola



Fonte: Questionário de pesquisa aplicado na Escola Bela Vista (2012)

Interrogadas sobre “como é disponibilizado o acesso à Biblioteca da escola por parte da Gestão Escolar”, todas as professoras afirmaram possuir um horário estipulado por turma. Além disso, das treze professoras que responderam ao questionário, dez disseram que a direção adquire constantemente acervo para a biblioteca e nove delas afirmaram ser incentivadas pela direção a desenvolverem projetos de leitura e outros. Sobre a organização, arrumação e limpeza, oito professoras dentre as respondentes, consideram como afirmativo

esse item. Não foram assinaladas ocorrências de acesso limitado e problemas de espaço para comportar as turmas, como também, nenhuma professora disse que a biblioteca é utilizada exclusivamente para o reforço escolar.

Também este item mostra convergência entre a resposta apresentada pelas professoras e a diretora escolar. Quando questionada sobre a necessidade de manter na escola uma profissional responsável pela biblioteca, a diretora respondeu afirmativamente, destacando que o mesmo tem qualificação. Outro item importante foi a afirmação de que consta na Proposta Político Pedagógica da escola, a biblioteca escolar como uma das referências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em relação a organização do espaço da biblioteca, avaliado como positivo por oito das professoras e pela diretora, na observação ao local, percebe-se controvérsias nessa afirmação, que pode ser pela subjetividade do olhar de cada um, uma vez que, no ambiente, apesar da distribuição dos materiais nos espaços, há um certo congestionamento de elementos. Alguns mobiliários e materiais parecem não ter utilidade, mas permanecem no espaço. Não foi visto uma referência nas prateleiras, nominando os diferentes tipos de acervo, como também há prateleiras com livros que não foram catalogados. Há um aparelho de televisão e de DVD e os alunos assistem vídeos na biblioteca, como uma das atividades da Aula de Biblioteca, de responsabilidade da Professora pra Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB). A predominância de utilização dos vídeos, são para a coleção de vídeos da “TV Escola”³⁹ e filmes infantis populares.

Uma outra situação que chama a atenção é a sala escolhida para a biblioteca, que está localizada no segundo andar do prédio escolar, num local sem visibilidade, sendo a última sala daquele corredor/varanda de acesso.

Observando mais apuradamente a rotina da escola, percebe-se certa dicotomia entre o que foi respondido pelas professoras e o que realmente ocorre semanalmente. Não foram observados planejamentos específicos de Projetos de Leitura a serem desenvolvidos na Biblioteca e o próprio acesso a mesma fica condicionado a presença na escola da PEUB, que conforme já destacado não elabora planejamentos para a Biblioteca de forma articulada com as demais professoras. Os professores parecem valorizar o espaço, destacam a importância de trabalharem Projetos de Leitura (dez das professoras afirmaram isto), mas na prática este trabalho não acontece junto ao espaço da Biblioteca. Quando fica a cargo do Professor Regente levar os alunos à Biblioteca, as atividades, na maioria das vezes, ficam limitadas a

³⁹ Acervo de vídeos com programas educativos, enviado pelo MEC a todas as escolas públicas.

assistir vídeos. Desta forma, evidencia-se a pouca disponibilidade das professoras em ‘arriscar’ um trabalho que vá além da sala de aula, lembrando mais uma vez que, pelo que se percebe, seria a Biblioteca Escolar o único espaço consentido e legitimado pelos professores e direção, a ser utilizado na diversificação das atividades na escola, sendo que nove das professoras afirmaram que recebem incentivo da direção para desenvolverem projetos na Biblioteca.

Da parte dos alunos, percebe-se certo desconhecimento sobre o que representaria aquele espaço, ou seja, nos momentos de observação desta pesquisadora as atividades desenvolvidas na Biblioteca, os alunos agiram como se não enxergassem o acervo a sua volta e não tinham clareza quanto ao que aquele espaço representava. Para a maioria dos alunos do 5º ano, a biblioteca era apenas o local utilizado pela escola para assistir vídeo.

Expandindo a reflexão para a questão cultural, no que diz respeito ao perfil de leitor dos profissionais, as professoras que se afirmaram na sua maioria, com uma incidência de leitura regular (de quatro a sete livros no ano), parecem não demonstrarem tanto interesse pelo acervo literário, ocupando maior tempo com a leitura instrumental, ou seja, metade das professoras lêem textos da área de atuação; e também por lazer, já que as revistas diversas figuraram como o portador de texto mais lido entre as entrevistadas.

Numa análise geral, o que parece destoar é a concepção do modelo de aprendizagem e da utilização dos espaços e tempos escolares. Essas intercorrências talvez pudessem ser melhor explicadas em uma pesquisa mais abrangente, sobre a relação e o entendimento que os profissionais tem sobre currículo, espaços de aprendizagem e cultura e suas práticas pedagógicas. O que fica evidente, no momento, é a desarticulação entre o que é disponibilizado, o que consta nos documentos de referência (Plano de Intervenção e PPP) e o que é realizado na prática.

2.4.3 Coletividade: mais do que uma ordem nos processos educacionais

Considerando a ideia de multidimensionalidade na produção do currículo, a escola de Educação Básica, idealizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB 7/2010), “é um espaço coletivo de convívio, em que são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar das crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas” (p.20). Nesta perspectiva, o documento enfatiza que a participação da comunidade e a gestão democrática são partes integrantes na construção e desenvolvimento da Educação Básica. E é

nesta vertente que o texto das Diretrizes chama a atenção das instâncias gestoras, destacando como dever delas “se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais” (p.20).

Na prática, em especial na escola objeto deste estudo, percebe-se a dificuldade do fomento dessa participação de demais atores envolvidos direta e indiretamente no processo educacional. Se a intitulada Qualidade Social da Educação⁴⁰ não pode prescindir dessa coletividade – representada pela participação das famílias, alunos, profissionais e gestores no cotidiano escolar e no desenvolvimento dos processos educacionais – este seria um dos elementos constitutivos a serem ainda desenvolvidos em plenitude. Foi possível perceber, através da observação participante desta pesquisadora na Escola Bela Vista, que a média de participação das famílias nas reuniões escolares, nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental foi de 20%. É válido ressaltar que este percentual corresponde a frequência média dos pais ou responsáveis nas reuniões bimestrais. Reuniões estas, que são programadas ao final dos bimestres letivos para apresentação dos resultados de rendimentos dos alunos neste período e entrega do Boletim Escolar. Quando se fala em família, incluem nesta população, os responsáveis pelos alunos, ou seja, que respondem pelo acompanhamento destes junto a escola, que no caso específico das duas turmas do 5º ano com pior rendimento, não necessariamente são mães ou pais; é comum que os alunos sejam tutelados por avós, avôs, tias, madrinhas e até irmãos. O percentual de 20% pode ser considerado como uma média baixa, principalmente se for levada em conta a problemática vivenciada com os alunos dessas turmas, inclusive na turma classificada como a de pior desempenho e com maior incidência de indisciplina, em que este percentual oscila entre 10 a 20% de participação. O procedimento

⁴⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB 7/2010) argumentam como pressuposto que “a garantia de padrão de qualidade é um dos princípios da LDBEN” (inciso IX do artigo 3º), enfatizando que “a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta ou indiretamente” (p.15). Sendo assim, o conceito de “Qualidade Social da Educação”, parte do princípio que a educação é um processo de socialização da cultura da vida e que socializar essa cultura é garantir a presença dos alunos na escola (sujeitos da aprendizagem), garantindo sua permanência em um percurso de sucesso (satisfatórios índices de desempenho escolar) e com aprovação, reduzindo a evasão escolar, a repetência e as distorções idade-ano de escolaridade. Assumir conceitualmente uma educação com qualidade social é dilatar a concepção de educação escolar, legitimando que a qualidade na escola remete a própria qualidade de vida, ou seja, que “conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo” (p.16). Pensando na definição de padrões mínimos de qualidade na educação, preconizados na LDBEN, foi estabelecido o CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial, para indicar o quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, buscando garantir a oferta de educação de qualidade a todos os alunos – a concepção do CAQi “representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para um educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis” (p.18).

que a escola utiliza para chamar os responsáveis às reuniões é através de bilhetes curtos, em linguagem bem objetiva que são enviados por intermédio dos próprios alunos.

Fora essas reuniões já programadas e que, de certa forma, já são do conhecimento dos pais e responsáveis, que acontecerão a cada final de bimestre, a direção promove uma reunião no início do ano para avisos gerais e orientações sobre os procedimentos da escola, normas, esclarecimentos de dúvidas, apresentação dos professores e eventuais estabelecimentos de ‘combinados’; nestas reuniões a média de participação varia entre 20 a 30% dos responsáveis por todos os alunos da escola. Outro dado relevante é a resistência dessas famílias em atender aos chamados da direção escolar nos momentos de conflitos mais graves entre os alunos.

Segundo relatos dos professores e da Supervisão Escolar, raramente são promovidos outros momentos de ‘encontros’ das famílias com a escola. Entre o segundo semestre de 2012 e o ano de 2013 pode-se listar como eventos promovidos para a participação das famílias – além das reuniões pedagógicas – duas reuniões com palestras de Conselheiro Tutelar; duas Festas Juninas (que são realizadas dentro da escola, de forma restrita aos alunos e seus familiares, sem a participação da comunidade local) e uma Cantata de Natal (em que os alunos apresentam músicas natalinas e fazem encenações alusivas ao tema para as famílias). A diretora relatou que a escola já teve uma rotina de apresentações temáticas e culminância de projetos para as famílias, o que não vem ocorrendo nos últimos anos, sendo que já haveria solicitado aos professores e as supervisoras que se organizassem para que esta ação pudesse ser retomada, uma vez que, é uma ação que consta da PPP da escola.

Um dos fatores, justificados pelas professoras para a não realização desses eventos, seriam as atividades, sequências didáticas, os simulados, avaliações diagnósticas encaminhadas pela equipe da SRE/SEE, para serem trabalhadas e aplicadas nos alunos, com ênfase nas avaliações externas e o alcance dos resultados e metas pré-definidas pelo Sistema. As professoras reclamam que muitas vezes se sentem tolhidas na autonomia do seu próprio planejamento, tendo que realizar o que é encaminhado pela SEE, por intermédio da SRE. Sobre esta questão, os analistas da SRE relatam que são na verdade sugestões, advindas das oficinas de capacitação da SEE, mas ao mesmo tempo assumem que há um monitoramento da aplicabilidade destas atividades junto às escolas, principalmente as avaliações diagnósticas e simulados pré-avaliação sistêmica.

Entre as entrevistas aos profissionais da SRE, “I” destaca em meio aos elementos fundamentais para o bom desenvolvimento do PIP nas escolas, a “visita periódica dos

Analistas às escolas com entrega de material para o professor”, mas destaca ainda a necessidade de “capacitação para todos os professores”. Chama a atenção nesta entrevista a ressalva que “I” faz sobre a presença de profissionais externos no ambiente escolar, ressaltando que é importante “desde que não sufoque a escola”, destacando ainda que “o professor tem que ter autonomia para trabalhar senão ele se sente incapaz e inseguro e fica só esperando receber as orientações”, assumindo inclusive que é comum ouvir muitos professores reclamando o excesso de cobrança, provocando a negação de alguns destes professores em assumir as turmas que serão submetidas às avaliações externas. Sendo “I” uma das gestoras da SRE, percebe-se que há de certa forma o entendimento dos gestores da instância regional sobre os limites da Intervenção Pedagógica por parte de profissionais externos à escola, mas há de se questionar neste caso, por que na Escola Bela Vista o sentimento que parece pairar sobre os profissionais é de falta de autonomia.

A Diretora Educacional da SRE afirma que as maiores dificuldades que enfrenta cotidianamente para o desenvolvimento do seu trabalho é “a desmotivação de alunos que não vêem sentido no que estão aprendendo, a indisciplina e a falta de limites das crianças e jovens que não sabem conviver em grupos e não lidam bem com a autoridade do professor”; a gestora destaca ainda que “do outro lado da sala de aula está o professor também desmotivado pelas questões de carreira, por não acreditar nas políticas instituídas, a exemplo do PIP e até mesmo por não ter competência técnica para dar a resposta que a SEE espera dele no exercício da sua prática pedagógica”. Percebe-se nesta fala, o reconhecimento da influência dos fatores contextuais (intra e extraescolares), influenciando o cotidiano de aprendizagem dos alunos.

Falar em Comunidade Escolar é falar também em Proposta Político Pedagógica (PPP)⁴¹, que em uma concepção que entende como “o conhecimento é produzido e socialmente valorizado”, a escola é concebida como “espaço em que abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos” (Parecer CNE/CEB 7/2010, p.20), que no caso, deverão ser “pactuados” através da PPP, submetida a sua Comunidade para aprovação. Essa informação, que já deveria ser notória nas instituições escolares e entre seus atores, parece não vingar tão efetivamente no cotidiano escolar. No caso da Escola Bela Vista, esta pesquisadora observou a mesma realidade também

⁴¹ Considerando a indefinição com a qual este título aparece nos documentos oficiais – hora como “Proposta” e hora como “Projeto” – a opção neste trabalho foi usar o termo “Proposta Político Pedagógica”, correspondendo assim ao nome mais utilizado nas orientações e capacitações da SEE-MG, pelo entendimento que seria este um termo mais abrangente.

observada em outras escolas, quando esteve à frente da Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE), ou seja, a dificuldade das escolas em fazer da PPP um documento vivo na rotina escolar, que realmente fosse eficaz em termos de referência para o trabalho escolar desenvolvido cotidianamente.

Se as PPPs fossem concebidas e assumidas no patamar em que são apresentadas nos documentos oficiais de referência: LDBEN, Diretrizes Curriculares, Pareceres dos Conselhos de Educação, entre outros, não ficariam em gavetas ou arquivos e/ou em locais de difícil acesso, mas estariam sobre a mesa dos diretores escolares, da sala dos professores, da secretaria e estariam até com as folhas desgastadas pelo constante manuseio. Mas parece não ser a rotina na maioria das escolas. Nas trinta e quatro escolas que esta pesquisadora acompanhou, por nove anos na Diretoria Educacional da SRE, o cenário era de PPPs muito bem guardadas (algumas tão bem guardadas que, às vezes, nem eram encontradas), textos densos, extensos, que não refletiam a realidade escolar e pouco auxiliavam na efetivação dos fazeres educacionais (algumas até mesmo desatualizadas em termos de legislação).

Outro fator a ser considerado era o de que a PPP dificilmente era lembrada em momentos de planejamento ou demais ações educacionais, bem como, não era recorrente que as escolas fizessem uso de suas PPPs para verificarem a efetivação de seus Planos de Ação e a necessidade de replanejamento. Percebe-se que esse é um assunto amplo, que poderia abrir para uma investigação mais aprofundada, em uma amostra maior de escolas, buscando compreender as dificuldades das escolas em fazer valer o que as Diretrizes preconizam como uma das ações fundamentais para que o *ensinar* e o *cuidar* sejam a “chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa”: a PPP assumida pela Comunidade Escolar “não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos” (Parecer CNE/CEB 7/2010, p.44-45).

Foi possível observar que, em vários momentos de reunião com os professores, mediante a argumentação da diretora da escola ou das supervisoras, a PPP foi citada como referência para o trabalho escolar, mas no que tange aos professores, os mesmos não faziam qualquer referência e não demonstraram ter se envolvido na construção desta. Apesar da diretora afirmar que a PPP foi elaborada coletivamente, ficou a dúvida se os professores participaram do processo de elaboração sem o devido envolvimento e, por isso agiam como se não lembrassem da participação, ou se realmente a participação foi renegada a uma ação

reduzida por parte destes no processo. Mas não foram observadas, entre as rotinas da direção o manuseio da PPP, sejam nas reuniões com os professores ou em abordagens com pais e outros, buscando utilizar o documento como uma referência na solução de conflitos e esclarecimentos.

Esta constatação corrobora com a experiência desta pesquisadora junto a demais escolas, quando da ocasião de sua gestão na SRE, em que raramente a PPP era utilizada pelos gestores escolares no seu cotidiano, ocorrendo o mesmo com o Regimento Escolar, citado poucas vezes em algumas atas lavradas em registros de ocorrências nas escolas. O que transparece é que a escola não se apropriou de processos e mecanismos de gestão que podem colaborar com a efetivação das ações propostas, parece haver certa resistência ao planejamento do trabalho em todas as suas fases, da elaboração ao acompanhamento, avaliação e validação do proposto e almejado. Se a PPP fosse realmente entendida como um destes instrumentos e derivando dela o Plano de Ação da Escola, a probabilidade de efetivação, tanto de ações saneadoras aos problemas em questão, como mudanças significativas no contexto escolar, poderiam ter um percentual mais alto de concretização.

Reduzindo a análise aqui apresentada, de concepções que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pode-se afirmar que a escola como instituição acolhedora, inclusiva é uma opção “transgressora”, que “rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (Parecer CNE/CEB 7/2010, p.20), o que FREIRE (1984) vai reafirmar destacando que “é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competências, mas no sentido de humanizar” (p.23). Na escola em que todos querem “se tornar cada vez mais humanos”, os processos são dinâmicos e libertadores.

2.5 Onde está a eficácia e a eficiência escolar?

O termo “eficácia” parece ser quase uma palavra de ordem, quando a temática é gestão e administração – seja na iniciativa privada ou na pública – sendo também corriqueiro, que a eficácia venha quase sempre acompanhada do termo “eficiência”. Considerando o que essas palavras significam, não é difícil compreender a recorrência destes dois conceitos na área de gestão.

Citando DRUCKER, STONER e FREEMAN (1995, *apud* CASTRO, 2006)⁴² agregam aos conceitos de eficácia e eficiência, a proposição de julgamento de um administrador considerando o que DRUCKER intitula de “critérios gêmeos” em que *eficácia* é a “capacidade de fazer as coisas ‘certas’”; e *eficiência*, “a capacidade de fazer as coisas ‘certo’”. DRUCKER vai sugerir ainda que “a eficácia é o mais importante, já que nenhum nível de eficiência, por maior que seja, irá compensar a escolha dos objetivos errados” (STONER e FREEMAN 1995, p.136). Reportando à Administração Pública, é notório que o princípio da eficácia precisa estar à frente – tanto na elaboração das políticas quanto no desenvolvimento e implementação delas – uma vez que, o primeiro ponto é saber o que se pretende, onde se almeja chegar, quais os objetivos de se desenvolver esta ou aquela ação. Em uma política voltada para resultados, o estabelecimento de metas e o uso de instrumentos de monitoramento e avaliação, se justificam preponderantemente para a medição do índice de eficácia da política. No caso da Educação, as avaliações externas buscam, entre outros, medir esse nível de eficácia dos programas e projetos educacionais implementados.

É também, na Administração Pública, que se pode considerar que o princípio da eficiência precisa vir lado-a-lado com a eficácia, já que quando se fala em recursos financeiros para o desenvolvimento de políticas sociais, estes recursos são recursos públicos e precisam estar garantidos sob a hipoteca da otimização dos recursos arrecadados dos contribuintes, ou seja, os recursos são públicos porque são oriundos das contribuições tributárias e devem ser revertidos em benefício do próprio contribuinte, estando estes mesmos recursos sujeitos ao princípio da transparência das contas públicas. O Estado carrega em si a chancela de ser o **administrador** do recurso, que é do **povo** (grifo nosso). Estando estes princípios de direito comum bem definidos na Constituição Federal (CF), no caso da Administração Pública, em relação ao princípio da eficiência, destaca-se o Art. 37 da Emenda Constitucional 19 (EC 19): “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência,(...)”. CASTRO (2006) referenciando Meirelles (2002)⁴³, sugere que o princípio da eficiência é hoje, “o mais moderno princípio da função administrativa” (p.06). Meirelles (2002) afirma que a Administração Pública “não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade,

⁴² STONER, James A. F. e FREEMAN, R. Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1995. p. 136-239, *apud* CASTRO, Rodrigo Batista de. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. ANPAD – EnAMPAD 2006/ 30º Encontro. Salvador/BA, set. 2006. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>> Acesso em 19 jan 2014.

⁴³ MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2002, p.94.

exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e seus membros” (CASTRO 2006, p.06).

Os princípios da eficácia e da eficiência ocupam destaque também na “Principiologia dos Direitos Sociais Aplicada ao Direito à Educação” (BONTEMPO, 2010)⁴⁴, destacando-se entre outros, o “Princípio da implementação progressiva e proibição do retrocesso social” – em que o tripé planejamento; recursos públicos e; políticas públicas formam um ciclo amparado principalmente pelo diagnóstico; o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo; o não contingenciamento da peça orçamentária e a verificação constante dos resultados das políticas educacionais. Este princípio indaga a eficácia e a eficiência, levando o Estado, nas palavras de BONTEMPO (2010), a provar a razoabilidade e proporcionalidade em termos de adequação e necessidade da medida adotada, uma vez que, as medidas regressivas pressupõem inconstitucionalidade.

Outros dois princípios, que indicam principalmente a eficiência, são o “Princípio da observância no núcleo essencial dos direitos sociais” e o “Princípio da utilização do máximo dos recursos disponíveis”. Segundo BONTEMPO (2010) este último inclusive, é o que garante que no tocante ao que é considerado como essencial na Educação Básica, o Estado não pode alegar a “reserva do possível”, ou seja, não pode usar como argumento que seus recursos são finitos, limitando as ações e investimentos na Educação. A professora ressalta que o princípio da utilização do máximo de recursos prevê que além dos recursos próprios, sejam também obtidos demais recursos de forma cooperativa junto a outros órgãos de cooperação, o que pode levar ao entendimento de que em termos de políticas educacionais, os recursos não podem ser previstos e pensados de forma restritiva e que o máximo na verdade não é o máximo que se tem, mas o máximo que se pode agregar em termos de recursos, fazendo uso de todas as fontes, instâncias e estratégias possíveis, para que as políticas possam ser implementadas, alcançando os resultados esperados. Poderia assim afirmar que seria esta uma gestão eficaz e eficiente. Em relação ao “Princípio da observância do núcleo essencial”, BONTEMPO (2010) enfatiza que “além de implementar progressivamente os direitos, o Estado precisa observar priorizar nestes, o que é essencial”. Residiria aí principalmente o conceito de eficácia em que cabe privilegiar os reais objetivos,

⁴⁴ BONTEMPO, Alessandra Gotti. **As demandas para educação no Sistema de Justiça: enfoque e desafios à judicialidade**. Décima sétima conferência do Curso Cidadania e Direito à Educação, organizado pela Ação Educativa, Programa Ação na Justiça, em 7 de agosto de 2010. Disponível na Plataforma do PPGP/Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF – Disciplina Legislação e Políticas Locais/Profª Rosimar Oliveira/Turma 2011: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=5&topic=1>> Acesso em 02 maio 2013; e em: <<http://vimeo.com/13973905>> Acesso em 19 jan 2014.

ou seja, ter clareza em relação ao que se pretende alcançar com as ações e porque essa ou aquela política precisa ser privilegiada em detrimento da outra.

Avançando na reflexão sobre o conceito e aplicabilidade dos princípios da eficácia e eficiência na Administração Pública, CASTRO (2006) ressalta nas contribuições de TORRES (2004)⁴⁵, que enquanto a eficácia aponta para os resultados, na eficiência “mais importante que o simples alcance dos objetivos estabelecidos é deixar explícito como esses foram conseguidos” (TORRES 2004, p.175, *apud* CASTRO 2006, p.05). Essa argumentação reforça mais uma vez que em termos de qualidade na Administração (pública ou privada), os dois conceitos são inseparáveis. Mas CASTRO (2006) vai lembrar que as bibliografias especializadas vão trazer um terceiro conceito, o da “efetividade” e recorrendo a TORRES (2004), argumenta que este seria um conceito ainda mais complexo que os outros dois, pois vai além deles, ou seja, enquanto a **eficácia** se preocupa se as metas e objetivos foram atingidas; a **eficiência** com os meios que foram utilizados para alcançar os objetivos (principalmente com os recursos financeiros); a **efetividade** quer saber se os objetivos foram alcançados com qualidade e se as ações eram realmente necessárias para o público em questão (grifo nosso).

Percebe-se que o conceito de efetividade fica cada vez mais significativo na medida em que aumenta a discussão da qualidade nas políticas educacionais, levando até mesmo a uma sobreposição das questões que poderiam insistir em prevalecer como limitação financeira. Pode-se ainda relacionar a “efetividade” ao “Princípio da utilização do máximo dos recursos disponíveis” (BONTEMPO, 2010), em que as ações e políticas na Educação como direito social, não poderiam estar renegadas ou subjugadas a uma justificativa limitada de impossibilidade orçamentária. É nessa discussão da efetividade das políticas – que direciona o olhar sobre os resultados num crivo mais específico, em que a qualidade precisa estar garantida, já que é “querendo mais e melhor” que se aumenta as possibilidades de equidade – que residiriam as políticas direcionadas à gestão da Educação.

Esta análise que se descortina sob a égide de princípios da Administração e do Direito Social, conduz, no caso da Educação, às instâncias da gestão educacional, que pela própria natureza das funções, seriam as primeiras a refletirem a eficácia e a eficiência na Educação, assim como também, a efetividade das políticas. As instâncias gestoras, como organismos da administração, precisam considerar nos processos de gestão, os indicadores da

⁴⁵ TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 224 p.

eficácia, da eficiência e se as ações que desenvolvem se caracterizam pela efetividade. Buscar essas medidas seria a validação da qualidade da política implementada. Seja no desenho de uma política ou no planejamento de uma proposta de intervenção, os objetivos e metas são projetados e a partir destes, o alcance do que foi almejado (eficácia), a otimização dos recursos para o alcance destes (eficiência) e se o almejado foi alcançado com qualidade, justificando ao maior número de beneficiados, ou a população de destino a necessidade da ação (efetividade). Parece assim ficar evidente que a qualidade do trabalho de um gestor estaria atrelada aos indicadores de qualidade, apontados pelo nível de eficácia, eficiência e efetividade das ações coordenadas por este gestor.

Fazendo desta análise das concepções e legislações correspondentes, referência para melhor entender o caso em estudo, pode-se afirmar que pelos dados coletados e pela observação participante desta pesquisadora, a gestão da Escola Bela Vista estaria com bons indicadores de eficiência, uma vez que, a direção utiliza de forma racionalizada os recursos financeiros que recebe (que segundo a diretora vem diminuindo ano a ano, devido à diminuição no número de alunos – os recursos de manutenção e custeio são calculados com base no número de alunos das escolas) – e os recursos humanos disponíveis – considerando que conforme relatos da diretora, o número atual de servidores do quadro de Ajudantes de Serviços Gerais (que desempenham os serviços de limpeza, conservação e merenda), não seriam satisfatórios.

No que tange à eficácia, se a escola não tem alcançado as metas projetadas pela SEE, o índice de eficácia não é bom. E na efetividade, se no caso das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, um percentual considerável de alunos não estão concluindo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as competências e habilidades previstas para a etapa de ensino, há de se questionar a qualidade dos resultados escolares e para qual público as ações tem sido representativas ou eficazes.

Ampliando a análise para a instância de gestão regional, no caso a Superintendência Regional de Ensino, a incidência dos três princípios/conceitos (eficácia, eficiência e efetividade), não seria destoante do observado na escola. O melhor resultado seria ainda a eficiência, ou seja, a gestão dos recursos financeiros e de pessoal parece ocorrer de forma racionalizada na SRE, procurando otimizar o que está disponível para o desempenho do trabalho. Em relação à escola objeto deste estudo, a SRE também estaria com um nível de eficácia e efetividade reduzido, já que a Intervenção Pedagógica da equipe da SRE tem como

foco a melhoria dos resultados educacionais, com ênfase para o alcance das metas projetadas pela SEE.

2.5.1 O princípio da eficácia na Gestão Escolar

Cabe pontuar, em primeiro plano, que considerar o princípio da eficácia na Gestão Escolar, pela argumentação até aqui apresentada nesta seção, é também agregar a este, os princípios da eficiência e efetividade. Esta opção se justifica pelo entendimento de que em termos de qualidade na gestão, os três princípios são inseparáveis, já que se complementam e de certa forma, se auto-conduzem: uma administração eficaz, precisa ser eficiente e busca resultados com efetividade e são exatamente os resultados que vão provocar ajustes nas metas e nos objetivos das políticas, validando ou refutando a eficácia da organização. Sendo assim, na maioria das menções ao termo “eficácia” aqui apresentadas, estarão sendo contemplados os outros dois conceitos: “eficiência” e “efetividade”.

Destacar a centralidade da temática na Gestão Escolar não intenciona imputar em um diretor de escola, por exemplo, a responsabilidade por questões, que como já mencionadas em seções anteriores deste trabalho, pertence também a outros segmentos e instâncias da sociedade. Busca-se na verdade, valorizar a Gestão Escolar nos processos de Gestão Educacional, enfatizando que estaria presente na instância escolar, a dicotomia entre as maiores facilidade e as maiores dificuldades para a conquista de melhores resultados no desempenho dos alunos e, a consequente validação da eficácia escolar. POLON (2009) contribui com essa discussão, afirmando, com base no Projeto GERES⁴⁶, que em meio “a complexidade do campo educacional e das condições em que a gestão se realiza, há distintos perfis de liderança (...)”, mas mesmo com essa diversidade e especificidades, os resultados da pesquisa “(...) parecem confirmar a importância da liderança escolar no desempenho dos alunos” (POLON, 2009, p.18). A autora destaca que o que vai distinguir os perfis de liderança são os “processos de combinação e recombinação de prioridades”, influenciadas por:

⁴⁶ O Projeto GERES foi um Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, através de uma pesquisa realizada entre os anos de 2005 e 2009 em cinco grandes centros urbanos brasileiros: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos no início do Ensino Fundamental. O trabalho foi coordenado na PUC-Rio, pelos professores Creso Franco e Alícia Bonamino (POLON, Thelma Lucia Pinto. 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. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>).

- a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe;
- b) as pressões exercidas pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais;
- c) as condições materiais da escola e o nível socioeconômico do público atendido;
- d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pelo fato dessas redes serem em grande parte determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho e;
- e) pela cultura institucional estabelecida. (POLON 2009, p.18)

Percebe-se que o que vai incidir no que os gestores privilegiam e passa a se configurar como um perfil de gestão, são fatores contextuais, intra e extraescolares, assim como, a própria identidade cultural da instituição, da qual a gestão é produto, ao mesmo tempo que contribui para a produção e reprodução dessa cultura. Tendo como base os esclarecimentos de FRANCO e BONAMINO (2005), em relação à pesquisa sobre Escolas Eficazes no Brasil, POLON (2012) ressalta que:

(...) não se trata de estabelecer mais uma classificação geral de escolas por desempenho, mas sim, de tentar identificar as ‘características escolares promotoras de eficácia’, incluindo aqui a preocupação com a equidade, fazendo com que a pesquisa se volte mais para os fatores intra-escolares, levando em conta a origem social dos alunos e suas implicações para os resultados escolares.

Tal abordagem parece apontar para uma Proposta de Intervenção Pedagógica que considere também os fatores contextuais, rompendo com a exclusividade de uma abordagem intitulada como “pedagógica”, que acabe por limitar a atividades puramente escolares, no interior da sala de aula.

Ampliando a reflexão sobre a eficácia na Gestão Escolar, cabe ressaltar o que NÓVOA (2011, p.25) destaca como “Características organizacionais das escolas”, que para o autor é baseado em três grandes áreas: “a estrutura física da escola; a estrutura administrativa; e a estrutura social” e, a forma como essas áreas se articulam, a prevalência de intercorrências entre elas, é o que distinguiria uma escola da outra na sua estrutura organizacional. Utilizando como referência três trabalhos (PRUKEY e SMITH, 1985; OCDE, 1987; REID, HOPKINS e HOLLY, 1988), NÓVOA (2011) sugere o que considera como um “*check-list*” para uma melhor compreensão das características de uma organização escolar. Procurando assim entender melhor a escola objeto desta pesquisa, o quadro 11 apresentado a seguir, traz a

esquerda os itens sugeridos como pontos-chave para esboçar o “retrato de uma escola eficaz” pelo autor e a direita o que foi observado na Escola Bela Vista.

Quadro 11: Características de uma escola eficaz

ESCOLA EFICAZ	ESCOLA BELA VISTA
Autonomia da escola	Relatos da direção apontam para o que a diretora considera como uma “autonomia relativa”. Por estar na direção deste o ano 2000, a diretora afirma que já viveu momentos em que o sistema proporcionou mais autonomia, inclusive para o estabelecimento de parcerias. Relata a gestora que até na gestão financeira já precisou devolver recurso porque não teve a autorização para a necessária cobertura da quadra em tempo hábil pelos responsáveis na SEE.
Liderança organizacional	Percebe-se na escola muito mais a liderança da direção da escola do que a liderança organizacional, tipificada pelo pouco envolvimento dos demais atores nas decisões e resolução de conflitos.
Articulação curricular	Parece não estar claro na escola a articulação de seu currículo. Nas avaliações há um ‘ensaio’ entre a utilização de instrumentos diagnósticos em meio aos convencionais, não garantindo o aspecto formativo da avaliação. Destaque para as aprendizagens acadêmicas, com ênfase para as teorias – os professores pouco diversificam as práticas e os materiais.
Otimização do tempo	A direção procura organizar o tempo de forma a otimizar o máximo, incluindo no apoio a movimentação dos estudantes nos momentos de circulação (entrada, saída, merenda, recreio). Um dos procedimentos que tumultuavam consideravelmente as aulas, era a merenda em momentos distintos do recreio, que foi sanada, passando os alunos a saírem uma única vez, para merendar e já recrear, possibilitando mais tempo em sala de aula. Na sala de aula, não foi possível observar mais diretamente o aproveitamento do tempo.
Estabilidade profissional	A maioria dos professores da escola são efetivos/estáveis, fator este controverso em termos de produtividade destes profissionais, uma vez que, professores contratados muitas vezes se mostraram mais produtivos, disponíveis e criativos no trabalho com os alunos.
Formação de pessoal	A formação dos professores não é comumente sugerida pela escola, atualmente as capacitações são direcionadas pela SEE, direcionadas ao atendimento ao PIP. A SEE promove a avaliação de desempenho dos servidores, mas o instrumento de avaliação não apresenta uma resposta imediata aos processos de formação.
Participação dos pais	Conforme já destacado neste trabalho, os pais e responsáveis não são participativos, nem individualmente e nem em momentos de coletividade.
Reconhecimento público	Apesar do respeito que se percebe em parte da comunidade em relação a escola, é também visível o quanto a prevalência das turmas indisciplinadas no 5º ano levou a escola ao desprivilegio, como também perante a SRE/SEE, pela queda nos resultados escolares. Outro indicativo de desvalorização são as constantes invasões e depredações que a escola ainda sofre.
Apoio das autoridades	Atualmente o apoio por parte da SEE está direcionado pelo trabalho de acompanhamento do PIP, através dos Analistas da SRE e também da Inspeção Escolar, mas o <i>feedback</i> , principalmente nas questões mais específicas a recursos materiais, financeiros e de pessoal são mais difíceis de ocorrer. Quanto à “redes de relações ao nível local”, não é comum que ocorram sistematicamente.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

Na checagem dos pontos-chave que caracterizam um escola eficaz, percebe-se na Escola Bela Vista pontos de convergência e de distanciamento. Em alguns dos itens fica evidente a limitação imposta pelo órgão gestor central do Sistema Educacional, como na questão da autonomia, da formação de pessoal e no apoio das autoridades. Em outros itens o que se destaca é a limitação mais direcionada a própria atuação do gestor escolar, como na liderança organizacional, na articulação curricular, também limitada pela atuação dos professores, juntamente com a estabilidade profissional. A promoção da eficácia escola parece não estar garantida somente através de uma intenção nas práticas de sala de aula, mas junto com esta, nos demais pontos-chaves do funcionamento escolar.

Outra análise possível, considerando as características identificadas por SAMMONS, HILMAN e MORTIMORE (1995) nas escolas eficazes e destacadas em POLON (2009, p.195)⁴⁷, são 11 características que POLON intitula como fatores-chaves na identificação de escolas eficazes. Tentado estabelecer um paralelo entre os fatores propostos e o roteiro de observação estabelecido nesta pesquisa, serão pontuados no quadro 12 a dinâmica dessas características na Escola Bela Vista com hipóteses de sua eficácia.

⁴⁷ Projeto GERES (*Ibid*)

Quadro 12: Hipóteses de eficácia na Escola Bela Vista a partir da análise de categorias

Fator	Categoria de Análise	Observado na Escola Bela Vista	Eficácia		
			Alta	Média	Baixa
1	Liderança profissional	Escrituração Escolar e Funcional		x	
		No atendimento ao público e aos servidores da escola		x	
		Na Reunião Pedagógica		x	
		Manutenção e limpeza		x	
		Reunião com pais e responsáveis			x
2	Visão e Metas compartilhadas	Reuniões Pedagógicas			x
		PIP		x	
3, 4 e 5	Um ambiente de aprendizado; Concentração no ensino e na aprendizagem e; Ensino com propósitos bem definidos	Rotina das aulas		x	
		Entrada e saída dos alunos à aula			x
		Atendimento as necessidades dos professores e ao público		x	
		Merenda e recreio	x		
		Aula na Biblioteca			x
		Reforço Escolar e AEE		x	
		Atividades do Tempo Integral		x	
		PIP		x	
6 e 7	Altas expectativas e; Incentivo positivo	Reunião Pedagógica			x
		Atendimento ao público e aos servidores		x	
		Escrituração escolar e funcional		x	
		Reunião Pedagógica		x	
		Movimentação dos alunos (entrada, saída, acesso aos banheiros, refeitório, bebedouro, na merenda, recreio)		x	
		Reforço Escolar e AEE		x	
		Tempo Integral		x	
		PIP		x	
8	Monitoramento do progresso	Reunião Pedagógica			x
		Rotina das aulas		x	
		PIP		x	
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	Movimentação dos alunos na escola			x
		Rotina das aulas		x	
		Merenda e recreio	x		
		Educação Física	x		
		Manutenção e limpeza da escola		x	
		Tempo Integral		x	
10	Relacionamento família-escola	Atendimento ao público	x		
		Reunião com responsáveis			x
11	Organização orientada à aprendizagem	Reunião Pedagógica		x	
		PIP		x	
		Reunião com responsáveis			x
		Aula na Biblioteca			x
		Tempo Integral		x	
		Reforço Escolar e AEE		x	

Fonte: SAMMONS, P. 1999 apud POLON, 2009, adaptado pela pesquisadora

As chamadas hipóteses de eficácia sugeridas no quadro 12 foram apontadas considerando a observação participante e os dados coletados na escola junto aos profissionais. Faz-se necessário estabelecer que não há qualquer intencionalidade de criar novos índices de medição e níveis de análise, mas sim, a partir das características identificadas e categorizadas por SAMMONS *et.al* (1995) e utilizadas na análise da pesquisa do Projeto Geres (POLON, 2009), organizar melhor a reflexão repercutida pelo estudo da escola objeto desta pesquisa, bem como a atuação da sua gestora.

Cabe destacar, que nas categorias em que aparecem a Escrituração Escolar e Funcional, foi assinalada uma eficácia média, devido às reclamações dos servidores sobre a morosidade na conclusão dos processos de aposentadoria, mas no que diz respeito a escrituração e registro da vida escolar dos alunos a escola tem uma alta eficácia. No caso da movimentação e circulação dos alunos em momentos de entrada, saída, merenda, recreio, acesso aos bebedouros, a eficácia variou dependendo da categoria, visto que, no aspecto de esforço da equipe administrativa para a otimização desta movimentação os aspectos são positivos, já considerando que muitos dos alunos ainda provocam tumultos e não demonstram ter assimilado as regras escolares, resistindo a se disciplinarem e a também se comprometerem com a rotina escolar, a eficácia passa a ser média. Outro aspecto que merece destaque é que a Reunião Pedagógica vai estar atrelada a várias categorias, isso porque, conforme detalhado anteriormente, há nesse evento uma multidimensionalidade de fazeres, mas que também vai variar em eficácia conforme o que é categorizado. A reunião com pais e responsáveis foi assinalada como de baixa eficácia, pois foi considerado o pouco percentual de participação dos mesmos.

Percebe-se através da análise dos quadros 11 e 12, que caracterizam e categorizam a eficácia escolar, que a escola objeto desta pesquisa não pode estar enquadrada como uma escola eficaz. Vários são os pontos em que a escola necessita revisar sua prática, da gestão a atuação dos demais profissionais, como também nas estratégias de participação das famílias e comunidade.

Ao final de toda essa análise que tentou retratar um pouco do cenário de uma escola, com suas intercorrências, problemáticas, dificuldades e possibilidades, é notório a complexidade na tarefa de ‘tecer’ o emaranhado de fios que representam as relações, as condições, os fatores, a dinâmica e as estruturas que constituem uma escola. Corroborando POLON (2011) , quando cita ZANTEN (1993), no estudo da evolução da Sociologia da Educação, expandir esse olhar no espaço escolar, através do campo da sociologia, “é uma

abordagem que vem se sofisticando quanto aos métodos e recursos de análise na tentativa de interpretar as complexas demandas escolares do tempo presente”. Entregar solitariamente a ‘batuta’ de maestro ao diretor, como o único responsável pelos processos de gestão escolar e único agente de transformação e promoção da eficácia escolar, é renegar todos os demais atores que compartilham dessa gestão, todos os ‘fios’ que tecem a grande ‘teia’ que sustenta os processos de formação educacional.

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DE “TODOS” OS ALUNOS

No capítulo 3 – enquanto texto propositivo – sugere-se uma proposta de intervenção que tenha possibilidades de se desenvolver abrangendo de forma integral os aspectos da formação humana, considerando – além dos processos didáticos na sala de aula – os aspectos contextuais: intra e extraescolares. Espera-se contribuir com uma proposta que atenda de maneira mais significativa o percentual de alunos que ficam à margem do desenvolvimento escolar. Nessa marginalização dos que são nominados como ‘alunos problema’, parece persistir as defasagens de aprendizagem, que, muitas vezes, levam às distorções idade/série, representando um universo de alunos, destacados constantemente pelos profissionais das escolas, como os que parcamente atingiram um nível alfabético de escrita, ou seja, apresentam uma leitura soletrada, uma compreensão textual reduzida e baixo letramento, sendo comum ainda o comportamento indisciplinado.

Para a proposta, foram considerados como referência entre os fatores intra e extraescolares, os já analisados nas avaliações contextuais estaduais, aplicadas pela SEE através do SIMAVE e aqui já apresentados, e a partir do desdobramento destes, demais outros fatores correspondentes, sendo:

Quadro 13: Fatores Contextuais e Instâncias de Intervenção

FATORES EXTRAESCOLARES	INSTÂNCIAS DE INTERVENÇÃO
Índice sócio-econômico dos alunos	Gestão pública municipal, Estadual e Federal
Participação da família na escola	Gestão Municipal e Estadual da Política de Assistência Social; Ministério Público; Juizado; Conselho Tutelar; Escola e SRE
Assistência das famílias aos educandos	Gestão Municipal e Estadual da Política de Assistência Social e Saúde; Ministério Público; Juizado; Conselho Tutelar; Escola e SRE
FATORES INTRAESCOLARES	INSTÂNCIAS DE INTERVENÇÃO
Clima na Sala de Aula	Escola
Comportamento e atitudes dos alunos nas atividades escolares: disciplina, atenção e participação	Escola, famílias
Comportamento e Atitudes dos Professores – dedicação e envolvimento, a motivação e o absenteísmo	Escola; SRE; SEE
Conhecimento dos Professores a cerca das avaliações em larga escala	Escola; SRE; SEE
Organização e Gestão da Escola – atuação do diretor, autonomia na gestão, uso da PPP	Escola; SRE; SEE

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

O quadro 13 demonstra a relação entre os fatores (intra e extraescolares) e as possíveis instâncias de intervenção nestes, buscando, a partir desta organização, direcionar a Proposta de Intervenção Pedagógica, que considere além dos resultados de desempenho dos alunos, a realidade contextual destes e da escola.

Pensando no que pode ser realizado nas instâncias educacionais, propõe-se na seção **Intervenção Pedagógica: uma proposta de abordagem contextual**, o detalhamento das ações destas instâncias, ou seja, o que pode ser realizado intervindo também contextualmente, através da escola, da SRE e da SEE.

Por conseguinte, ao intitular-se a próxima seção deste capítulo de **Transpondo os Muros Escolares**, leva-se em consideração as ações que poderiam estar inseridas numa proposta de intervenção que considere os fatores extraescolares e as articulações necessárias para que essa intervenção possa acontecer. Com as devidas ressalvas e limitações deste trabalho, esta seção procurou pontuar de forma hipotética algumas sugestões com base em experiências de gestão, sem a presunção de desenhar políticas para o macrosistema.

3.1 Intervenção Pedagógica: uma proposta de abordagem contextual

Considerando a perspectiva contextual, sugere-se um Programa de Intervenção Pedagógica que considere: as intervenções extraescolares (através da rede de serviços, previamente articulada e estabelecida pelas instâncias superiores de gestão) e as intervenções intraescolares (envolvendo todas as instâncias escolares, ou seja, os diversos espaços, tempos, profissionais, dinâmicas e o que é específico do trabalho do professor na sala de aula). Considerando ainda a especificidade de cada escola, na peculiaridade de seu contexto, o ponto de partida do Programa seria um diagnóstico detalhado da escola, com perfil de profissionais, dos alunos, da comunidade e a estrutura de funcionamento da escola, inclusive possibilidades de utilização de serviços outros e possíveis participações sociais, em parcerias estabelecidas formalmente. Outro fator relevante neste diagnóstico é que, uma vez já institucionalizada a avaliação contextual em larga escala – ao lado das avaliações de rendimento escolar – a escola deveria também organizar, elaborar e aplicar seus próprios diagnósticos, de rendimento e contextual, fazendo uso ainda de uma pesquisa de clima institucional.

O quadro 14 destaca as possíveis ações da proposta, a abrangência e os envolvidos na realização destas.

Quadro 14: Proposta de Intervenção: Ações – Abrangência – Envolvidos

AÇÃO	ABRANGÊNCIA		ENVOLVIDOS
Avaliação Contextual	Estadual	Escolar	SEE, SRE, Escola
Avaliação de Rendimento Escolar	Estadual	Escolar	SEE, SRE, Escola
Pesquisa de Clima		Escolar	Escola, SRE
Planejamento das Ações do Programa	Estadual	Escolar	SEE, SRE
Elaboração do PIP		Escolar	Toda a Escola
Desenvolvimento do PIP	Estadual	Escolar	SEE, SRE, Escola
Avaliação do Programa	Estadual	Escolar	SEE, SRE, Escola
Monitoramento	Estadual	Escolar	SEE, SRE, Escola

Fonte: Esta pesquisadora

A proposta será descrita considerando as ações da Escola e da SRE. Mas destacam-se duas ações que dependeriam especificamente da SEE e contribuiriam no desenvolvimento de demais outras na escola: (i) maior autonomia do Gestor Escolar para articular parcerias e convênios com Organizações outras (não-governamentais). Esta realidade já foi presente em Minas Gerais até o ano de 2002, aproximadamente. Na ocasião os convênios, que não envolviam especificamente recursos financeiros e sim prestações de serviços voluntários junto às escolas tramitavam de forma menos burocrática, promovendo a articulação sociedade-escola; (ii) institucionalização da Avaliação Contextual em larga escala, estabelecendo indicadores claros e escala de análise e acompanhamento no decorrer do percurso escolar. Cabe salientar que a forma como essas avaliações tem se desenvolvido atualmente no Estado, conforme análise apresentada nesta pesquisa, não tem contribuído satisfatoriamente para os processos de planejamento das ações educacionais – inclusive a aplicação de questionários extensos, no mesmo dia da avaliação de Português, acaba por desvalorizar o próprio instrumento de coleta dos dados.

3.1.1 Ações propostas para a Superintendência Regional de Ensino

Como a máxima da proposta é a incorporação dos fatores contextuais, pode-se dizer que as ações previstas para a SRE são, de certa forma, decorrentes das ações previstas para a escola, seja para subsidiar a escola no desenvolvimento da proposta ou como

interlocutora, articulando as ações entre a SEE e a escola. O quadro 15 procura apresentar as ações considerando ainda os objetivos, estratégias e período de realização da ação.

Quadro 15: Ações da SRE

AÇÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
Avaliação Contextual	Consolidar as Avaliações Contextuais como imprescindível diagnóstico escolar	- Auxiliar tecnicamente a escola no seu próprio diagnóstico contextual; na análise dos resultados das avaliações sistêmicas, estaduais e federais; - Acompanhar e monitorar a aplicação das avaliações externas da SEE.	- No início do ano letivo no diagnóstico da escola; - Durante o ano letivo, nas etapas que envolvem as avaliações estaduais.
Avaliação do Rendimento Escolar	Garantir o desenvolvimento progressivo dos processos de avaliação do rendimento escolar, nos níveis de aprendizagem e proficiência em conformidade com o currículo	- Auxiliar tecnicamente a escola no seu próprio diagnóstico pedagógico; na análise dos resultados das avaliações sistêmicas, estaduais e federais, auxiliando no entendimento entre currículo e matrizes de avaliação; - Acompanhar e monitorar a aplicação das avaliações externas da SEE.	- No início do ano letivo no diagnóstico da escola; - Durante o ano letivo, nas etapas que envolvem as avaliações estaduais.
Pesquisa de clima	Consolidar o diagnóstico do clima escolar como importante ferramenta de análise contextual	- Auxiliar tecnicamente a escola no seu diagnóstico do clima escolar e análise da pesquisa.	- No início do ano letivo e ao final.
Planejamento, Desenvolvimento, Avaliação e Monitoramento do Programa	Subsidiar a escola na elaboração e desenvolvimento do seu Plano de Intervenção	- Auxiliar tecnicamente a escola na elaboração do seu Plano de Intervenção, desenvolvimento e acompanhamento; - Utilizar dos instrumentos de monitoramento, considerando além dos resultados, as ações da gestão escolar.	- Ao final do ano letivo no planejamento do ano subsequente e no início do ano letivo e no decorrer deste; - Relatórios de monitoramento ao final dos bimestres.

Fonte: Esta pesquisadora

Na intenção de resguardar a autonomia da escola e considerando as especificidades de cada instituição escolar, a ação da SRE foi pensada preponderantemente como uma assistência técnica nas ações que seriam desenvolvidas pela escola. Representaria a

SRE, mais particularmente nesta concepção, um órgão consultivo, de assessoramento técnico, junto a sua competência de representante do Órgão Central (SEE) na implementação das políticas estaduais. Desta forma, no diagnóstico a ser realizado na instância escolar, por exemplo, a SRE auxiliaria na capacitação dos profissionais, em instrumentos de avaliação e interpretação de dados, mas a escola é quem aplicaria os mesmos definindo quais os melhores instrumentos e dinâmicas em conformidade com sua realidade e condições.

Na questão do acompanhamento e monitoramento das ações, caberia a SRE da mesma forma, munir a escola de recursos técnicos que promovesse os *feedbacks* para os devidos replanejamentos e alterações nas dinâmicas das ações propostas. Mas ao mesmo tempo, pensando no monitoramento das políticas, como órgão representativo e articulador a nível regional da SEE, seriam utilizadas ferramentas de monitoramento regionais das escolas, que poderiam inclusive funcionar via plataformas *online*, em sistemas específicos, aproveitando ainda o próprio Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)⁴⁸, através da expansão do mesmo, ampliando seus recursos. Os dados inseridos pelas escolas no sistema, correspondentes aos programas em desenvolvimento, poderiam ser validados pelos profissionais da SRE mediante as visitas técnicas *in loco*.

Na instância federal, o MEC utiliza de ferramentas de acompanhamento e monitoramento *online* dos seus programas, a exemplo do PDE Interativo⁴⁹, que é um sistema em que as escolas lançam seu diagnóstico, que inclui desde a estrutura física até seu pessoal, dados do censo escolar e resultados educacionais, matrícula, taxas de abandono, reprovação e defasagem idade-série como também, as atividades propostas em correspondência aos programas em desenvolvimento. O diferencial é que com o trabalho das Regionais de Ensino, a SEE poderia se valer da prerrogativa de validar pessoalmente os dados que eventualmente seriam lançados pelas escolas como ações de suas propostas, o que não ocorre com o MEC.

⁴⁸ O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e que pode ser considerado como uma ferramenta de gestão para as escolas. O sistema tem a prerrogativa de funcionar na forma de um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, com o objetivo de contribuir na elaboração de projetos e políticas públicas em Minas Gerais. Visa abranger os alunos (no acesso às notas e à vida escolar), servidores (no acompanhamento dos seus processos) e gestores (com informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções). O sistema permite que todas as tarefas sejam informatizadas, como os diários de classe, por exemplo. Para a implantação do SIMADE, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas. Um *link* de acesso também foi disponibilizado no *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEE). (Fonte: CAEd/UFJF/SIMADE, disponível em: <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>> Acesso em 30 jun 2014).

⁴⁹ Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>> Acesso em 30 jun 2014.

Já em relação as avaliações estaduais, importantes ferramentas de diagnóstico e acompanhamento de políticas, a SRE manteria sua dinâmica de orientação, acompanhamento e análise das avaliações externas junto as escolas. Fica por fim a sugestão de incluir neste trabalho, mais detalhadamente, a análise e apropriação dos resultados das avaliações federais.

3.1.2 Ações propostas para a Escola Bela Vista

No caso da Escola Bela Vista as ações são propostas com base no que foi possível observar em seu contexto e cotidiano, considerando ainda, a própria limitação desta pesquisa. Procura-se trazer também como sugestão, algumas ações mais específicas envolvendo o trabalho pedagógico, as reflexões acerca do currículo, a dinâmica da gestão escolar e o envolvimento das famílias e valorização da comunidade escolar.

Cabe destaque a necessidade de organização da gestão escolar no sentido de promover a avaliação da PPP da escola, observando o que necessita ser reestruturado para que o referido documento contemple e corresponda às reais necessidades de desenvolvimento da escola. Nesta ação é fundamental que participe toda a comunidade escolar, incluindo profissionais da escola e famílias, respondendo pelos alunos (lembrando que pela faixa etária dos estudantes, os mesmos estão sob a tutela de seus responsáveis). Dinamizar essa revisão da PPP é uma ação que antecede as demais, uma vez que, pela própria natureza da PPP, do que ela representa em termos de referência no planejamento escolar e na gestão participativa, todos os demais instrumentos de gestão, os planos de ação deveriam ser decorrentes dela.

Falar em uma escola que precisa adquirir mais autonomia no seu fazer, é falar na própria construção da identidade desta escola e são exatamente os documentos escolares de referência como a PPP e o Regimento Escolar, que expressam em primeira instância o que a escola elege como sua ideologia de educação e estabelece como prioridade no seu fazer pedagógico e administrativo, considerando os marcos legais do sistema – ou pelo menos é o que se espera. Na seção destinada a PPP no Parecer CNE/CEB 7/2010, o texto ressalta que uma proposta pedagógica na escola representa mais do que um documento: “É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais”. O Parecer faz a relação entre essa autonomia democrática da escola à possibilidade de particularizar a compreensão e os processos na tarefa de *educar* e *cuidar* e enfatiza que: “O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (p. 43). Um dos desafios da escola para o

desenvolvimento de suas ações seria então, a legítima construção de sua PPP e a valorização desta como referência básica de qualquer proposta de ação educacional. A seguir, no quadro 16, o resumo das ações propostas para a escola.

Quadro 16: Ações da Escola Bela Vista

AÇÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
Avaliação Contextual	Consolidar as Avaliações Contextuais como imprescindível diagnóstico escolar	- Definir os instrumentos para um diagnóstico contextual a nível escolar; - Aplicar os instrumentos de avaliação contextual (escolar e estadual); - Consolidar as informações obtidas e proceder a análise da mesma considerando seus indicadores.	- No início do ano letivo no diagnóstico da escola; - Durante o ano letivo, nas etapas que envolvem as avaliações estaduais.
Avaliação do Rendimento Escolar	Garantir o desenvolvimento progressivo dos processos de avaliação do rendimento escolar, nos níveis de aprendizagem e proficiência em conformidade com o currículo	- Definir os instrumentos de avaliação do rendimento escolar e aplicá-los e analisá-los produzindo os gráficos correspondentes a cada turma considerando a matriz curricular; - Aplicar e analisar os resultados das avaliações sistêmicas, estaduais e federais.	- No início do ano letivo no diagnóstico da escola; - Durante o ano letivo, nas etapas que envolvem as avaliações estaduais.
Pesquisa de clima	Consolidar o diagnóstico do clima escolar como importante ferramenta de análise contextual	- Definir os recursos e instrumentos avaliativos do clima escolar; - Aplicar a pesquisa sobre o clima e analisar os dados, incorporando-os nos planos de ação da gestão escolar.	- No início do ano letivo e ao final.
Elaboração Desenvolvimento, Avaliação e Monitoramento do Plano de Intervenção Pedagógica	Desenvolver o Plano de Intervenção, com base no programa estadual, nos diagnósticos escolares, envolvendo toda a comunidade escolar	- Elaborar o Plano de Intervenção, da escola como parte da própria PPP; - Estabelecer um cronograma para o planejamento com etapas que viabilizem a participação de toda a comunidade escolar; - Utilizar dos instrumentos de monitoramento, considerando resultados das avaliações internas e externas e indicadores próprios desenvolvidos pela escola; - Ajustes necessários no decorrer do desenvolvimento das ações.	- Ao final do ano letivo no planejamento do ano subsequente e no início do ano letivo e no decorrer deste; - Relatórios de monitoramento ao final dos bimestres.

Fonte: Esta pesquisadora

No quadro 16, pode-se afirmar que o mesmo é uma extensão do quadro proposto para as ações da SRE, uma vez que, as ações são em sua maioria comuns as duas instâncias. O que vai diferenciar são as estratégias entre as duas instituições, sendo também comuns os períodos de execução. Ambos os quadros especificaram as ações referentes a avaliações (de rendimento e contextuais), planejamento, elaboração e desenvolvimento de uma proposta de intervenção. No que tange a demais ações que a escola poderia desenvolver e/ou reestruturar no seu cotidiano, destacam-se algumas rotinas da gestão administrativa e pedagógica.

Reportando aos itens destacados no quadro 11, que sugerem a caracterização de uma escola eficaz com base em NÓVOA (2011), em relação a participação dos pais, percebeu-se na Escola Bela Vista a pouca participação e interesse destes. Tal fato induz à necessidade de mudar as estratégias de gestão correspondentes as abordagens junto às famílias. Essas mudanças podem incluir a forma como as famílias são comunicadas das reuniões e eventos na escola, que em casos mais críticos, até a formação do hábito de frequência as reuniões, requer abordagens mais incisivas, mesmo que estas ações venham a se configurar como extremas, ou como uma ação mais exaustiva. Talvez os eventuais ‘bilhetinhos’ curtos enviados através dos alunos precisassem ser substituídos por textos mais padronizadas, com a logomarca da escola e complementada com a comunicação via telefone (na forma de um mutirão para os contatos), por exemplo. Outra situação seria romper com a negação de fazer as abordagens domésticas, considerando que em situações mais críticas, talvez a escola precise fazer uso de tal estratégia.

Outra situação que também envolve as famílias é o próprio reconhecimento público da escola, avaliado negativamente considerando inclusive as constantes invasões, furtos e depredações. A prerrogativa de promover ações que envolvem mais a comunidade do bairro em que a escola se encontra, como também estreitar as relações com as associações de bairro e igrejas é um recurso experimentado por outras escolas e que costuma reverter-se positivamente para a instituição escolar.

Entre as estratégias possíveis, com base na pesquisa realizada na escola sobre a Biblioteca Escolar, percebeu-se a necessidade de oferecer maior visibilidade para aquele espaço, utilizando dele não somente como espaço para trabalhos pedagógicos e atividades escolares, mas também, expandindo a própria concepção de currículo e fazendo da Biblioteca uma referência de vivências culturais, possibilitando até mesmo o acesso a comunidade local. Para isso o acervo deveria ser deslocado para uma sala de melhor acesso, como no andar térreo (que seria na verdade retorná-la para o local aonde foi instalada, a princípio, no ano de

1977, como Banco de Livros e posteriormente, em setembro de 1979, já como Biblioteca Escolar, recebendo na época o nome de um dos seus apoiadores – a placa permanece até hoje na sala de nº 1 da escola). Promovendo o acesso da comunidade, seria divulgado horários e dias para essa movimentação do público externo, bem como eventos a serem realizados, entre saraus de poesias, contação de histórias, ciclo de debates, incluindo a participação dos alunos – lembrando que não ocorrem eventos similares no bairro. Com a mudança, teriam que organizar melhor o acervo, inutilizar materiais e mobiliários que não estão sendo utilizados, melhorando o ambiente e a estética. Outro ponto importante é a revisão de todo o acervo, verificando o que precisa ser catalogado e a melhor disposição dos diversos tipos de leituras (a escola tem alguns exemplares de livros raros que recebeu em doação e que não foram catalogados e ficam ‘deixados de lado’).

No aspecto da gestão pedagógica, se já existe um planejamento para a biblioteca na PPP da escola, já se tem um ponto favorável que pode ser considerado como ponto de partida para um novo planejamento, que leve as professoras a uma reflexão do que está planejado; o que tem sido realizado e; o que precisa ser contemplado nas atuais necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente a partir do diagnóstico das avaliações internas e externas. Nesse momento, que envolveria a Supervisão Escolar, a Direção, a Professora pra Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) e as demais professoras, os projetos de leitura que acabam sendo realizados de forma desencontrada entre as profissionais, podem convergir para significativos projetos, que atendam aos reais interesses dos alunos e proporcionem atividades diversificadas fora da sala de aula, como também, seria momento oportuno de programar as atividades semanais com a PEUB de forma a não fragmentarem o processo de aprendizagem.

Na possibilidade de expandir assim a idéia de currículo, é notória a necessidade de repensar a articulação deste currículo na escola, o próprio desinteresse dos alunos do 5º ano com os estudos demonstra essa necessidade de revisão na forma como o currículo é eleito. Conforme já anunciado neste trabalho, aliado a pouca diversificação nas práticas pedagógicas e materiais utilizados pelos professores, percebe-se a preponderância de um currículo formal, prescrito pela própria matriz de referência a partir das avaliações externas, sobre a imersão no contexto escolar, considerando as peculiaridades culturais daquela comunidade. Enfatizando mais uma vez FREIRE (1996, p.41) quando afirma que o ato de ensinar “exige a assunção da identidade cultural”, é fundamental que essa proposta também contribua para a reflexão sobre a identidade cultural naquele cotidiano e a própria cultura daquela comunidade, envolvendo o reconhecimento das identidades dos alunos e suas famílias.

Pensando o processo educativo como processo dialético e dinâmico, FREIRE (1996, p.45) insiste que “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético (...)”. Como o cenário da escola apontou para uma visível desqualificação estética, como também convivência conflituosa entre professores e alunos, sugere-se partir de uma abordagem que possa contribuir para essa formação estética, projetos pedagógicos que teriam como tema desencadeador a arte e sua vivência de forma transdisciplinar. Como afirma RODRIGUES (s.d.), “a arte tem como principal função fazer sermos pessoas melhores nos capacita para o mundo, nunca mais olhamos do mesmo jeito para o mundo”. Ao falar da perspectiva da “Poética da Alteridade” RODRIGUES (s.d.), destaca que ela “nos leva através das subjetividades dos outros a nos localizarmos na nossa própria subjetividade”. Como destaca OLIVIERI-GODET (2007, p.237) em relação as narrativas literárias:

As narrativas que abraçam a *poética da alteridade* se articulam em torno da possibilidade de nos reconhecermos no Outro, de descobrirmos, ao sermos confrontados a modos de alteridade perturbadores, os limites do irreconciliável que está em nós. A experiência da alteridade não é a assimilação do Outro, mas a experiência da diferença que contribui para o conhecimento do ser (...).

Ampliando a ‘escuta’, buscando conhecer melhor as referências daquela comunidade, a busca da expressão dos alunos através da arte, a partir da identidade cultural deles, poderia ser um caminho, em que a escola não iria deixar de trabalhar o conteúdo programático, mas ao ampliar essa escuta, privilegiando os verdadeiros protagonistas e coadjuvantes no ‘palco escolar’, estaria a escola privilegiando a essência do trabalho escolar, identificando as tradições, resgatando as expressões, reconhecendo a cultura e identidade dos educandos. Ampliando sua escuta à comunidade e permitindo que essa se aproprie da escola como espaço de expressão de sua cultura e identidade, seria a educação como persuasão, como arte, levando o indivíduo, através do reconhecimento de si, a reconhecer o outro no seu processo de socializar-se, adquirindo autonomia para atuar plenamente na sociedade.

Trabalhando com o currículo de forma inter, trans e pluridisciplinar⁵⁰, expressões como a Folia de Reis, por exemplo, comum na localidade em que a escola está inserida, advinda de tradições centenárias no município, poderia constar dos temas e objetos de estudo,

⁵⁰ Segundo Nicolescu (2000, p.17) a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para a outra; a transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela, situado na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas e; a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo e todas conduzem ao conhecimento (Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 23).

abrindo para outras vivências artísticas da atualidade em conformidade com o proposto nos referenciais e matrizes curriculares. Nas formas para a organização curricular propostas pelo Parecer CNE/CEB 7/2010, o currículo é entendido como “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (p.22). Mas o próprio Parecer vai lembrar que o currículo perpassa todos os aspectos da organização escolar, do planejamento à gestão administrativa e pedagógica, como também a organização e utilização dos espaços, equipamentos e tempos escolares. Encaixa-se neste entendimento demais características da escola eficaz, como a liderança organizacional e a otimização do tempo.

Como foi possível observar, na Escola Bela Vista a liderança da Direção Escolar sobrepõe a liderança organizacional, o que acaba caracterizando um envolvimento reduzido dos demais atores no cenário escolar. Repensar os modos de agir, buscando uma gestão participativa e compartilhada com as demais instâncias representativas e de gestão, seria fundamental para que através desse envolvimento conjunto, todos se sentissem como agentes das mudanças necessárias. Para isso seriam necessárias mais assembléias de discussão das questões a serem resolvidas; mais visibilidade e participação do Colegiado Escolar⁵¹ – que se constitui como uma das instâncias escolares de gestão; e a institucionalização de instrumentos de acompanhamento e *feedbacks* a todos os envolvidos no processo educacional.

É prudente considerar, mediante um histórico de pouca participação da comunidade, que o importante por parte da escola é a consciência de que esta participação é um imprescindível objetivo a ser alcançado e a partir deste entendimento, dar os primeiros passos, considerando o percurso a ser percorrido no sentido de buscar, a cada dia, junto a equipe, estratégias gradativas de envolvimento da comunidade.

Uma opção que deveria envolver tanto a escola quanto a SRE, seria a institucionalização de parcerias com as Faculdades e Universidades locais, buscando o apoio técnico e pedagógico nas ações a serem desenvolvidas na escola ou pela SRE. No caso de Leopoldina, além de Instituição de Ensino Superior privadas, desde 2012 funciona uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o curso de pedagogia, inclusive está instalada em parte do prédio de uma escola estadual, mediante convênio

⁵¹ Em conformidade com o Inciso II, do Art. 14 da Lei 9394/96 (LDBEN), os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e assegurando como um de seus princípios, a participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares, ou equivalentes. Na Rede Estadual de Minas Gerais, essa ação está prevista na atuação dos Colegiados Escolares, regulamentado na Resolução SEE nº 2554/2014, publicada no Diário Oficial de MG em 27/02/2014, p.58.

municipal. Atualmente, à custa do convênio municipal, a UEMG vem desenvolvendo projetos somente nas escolas municipais, a exemplo do PIBID⁵². Para que essa parceria pudesse acontecer, seria fundamental o apoio da SEE, tendo a SRE como representante, o que não descarta o destaque citado anteriormente sobre os gestores escolares terem mais autonomia no estabelecimento de parcerias.

No caso das questões referentes a formação do pessoal, para uma maior autonomia da gestão escolar e procurando atender mais especificamente as demandas de formação, nos instrumentos de planejamento da escola, deveriam constar as demandas de formação e a partir desse registro, com base no que foi diagnosticado na escola, considerando principalmente os fatores contextuais, a SEE através também das SRE promoveria as formações. Cabe salientar que esta não é uma ação que depende somente da escola, assim como também, as questões referentes a autonomia da escola, estabilidade profissional e apoio das autoridades, que serão detalhados na próxima seção entre as ações “extra-muros”.

3.2 Transpondo os Muros Escolares

No decorrer da argumentação deste trabalho, ficou evidente a presença da dimensão social junto aos processos educacionais. Quando são destacados fatores contextuais, as relações sociais e institucionais ganham destaque na implementação de políticas na área de educação, considerando principalmente a instância educacional socialmente institucionalizada como instância de desenvolvimento humano.

Nesta vertente, uma Proposta de Intervenção Pedagógica, que considere a multidimensionalidade e o multiculturalismo nas relações interpessoais e nos processos de desenvolvimento, deverá eleger o princípio da diversidade como base para o planejamento e desenho das políticas, programas e projetos educacionais. Mas tal intento, dada a sua própria natureza multidimensional, não pode se realizar a partir de ações limitadas ao cenário escolar. Se considerarmos que os fatores extraescolares (índice sócio-econômico dos alunos; participação da família na escola e; assistência das famílias aos educandos) vão incidir

⁵² O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de graduação, em cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL/MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467> Acesso em 12 dez 2014.

diretamente no desenvolvimento e desempenho dos alunos, influenciando na própria constituição desses sujeitos, precisa a escola ir além de seus muros, rompendo o solitário processo de fazer por si mesma, como se assumisse profeticamente todas as mazelas da sociedade.

Na proposta aqui apresentada, buscam-se subsídios a partir de uma articulação das instâncias maiores da gestão, como se estas abrissem as portas para que a escola pudesse recorrer, mais efetivamente, ao que poderia ser intitulado como “serviços de assistência e apoio ao desenvolvimento e promoção humana”, reconhecendo as instituições educacionais como principal referência para a organização destes serviços. Considerando as limitações deste Estudo de Caso e da possibilidade de sua repercussão nas instâncias do macrossistema, além dos sistemas educacionais, as propostas a seguir podem se caracterizar como idéias e reflexões a partir do que foi observado, reconhecendo assim, a necessidade de abertura de um debate mais amplo na sociedade, para que o fazer escolar possa se realizar de forma mais abrangente atendendo plenamente as atuais demandas sociais. A subseção a seguir intenta apresentar algumas dessas ‘idéias’, considerando as principais dificuldades observadas no cotidianos escolar.

3.2.1 Intervenção Contextual nos Fatores Extraescolares – expectativas de uma gestão educacional significativa

Partindo da realidade socioeconômica desfavorecida da população atendida na escola, faz-se necessário uma assistência mais específica que poderia ser ativada mais efetivamente através da articulação entre a SEE e as Secretarias de Saúde e Assistência Social, estabelecendo claramente e em norma específica o acesso da sociedade – no caso específico, das famílias dos alunos matriculados na escola pública – aos serviços de saúde e sociais, encaminhados pelas escolas, como elegíveis para estes atendimentos.

Esta ação foi pensada com base no micro-modelo institucional de entidades especializadas (como a APAE, por exemplo, que funciona em dinâmica multiprofissional, ou seja, em uma mesma instituição atendimento escolar, social e clínico, em que a triagem e o acompanhamento social direcionam os demais procedimentos e os atendimentos clínicos consideram a dinâmica escolar no cotidiano dos alunos, para as avaliações e desenvolvimento do trabalho). Transportando para a macro-gestão, esses procedimentos se desenvolveriam institucionalmente de secretaria para secretaria, tendo a escola como referência para o acompanhamento e encaminhamento das demandas. É notório hoje, após a constatação pela

escola da necessidade de encaminhamento dos alunos para serviços clínicos e sociais, que a ação não passe da constatação, uma vez que a forma como os serviços funcionam atualmente, ou são habilitados pelos órgãos governamentais, não oferecem uma funcionalidade mais dinâmica e eficiente.

Nas situações mais críticas, constatadas junto as famílias, através dos casos mais visíveis de abandono moral, intelectual e físico dos alunos, pelos seus legais tutores (pais e/ou responsáveis), faz-se necessário a definição clara na forma de Termo de Ajustamento de Conduta⁵³ entre o Ministério Público e as famílias, para os encaminhamentos e acompanhamentos dos casos de negligência familiar e desvios de conduta dos alunos. Também esta articulação e definição aconteceriam a partir da SEE e sua instância representativa, como as Superintendências Regionais, para as adequações às especificidades de cada região e comarca.

Acredita-se que estas ações se configuram como pré-requisitos para que as demais ações aqui propostas, possam se desenvolver consistentemente e que não estariam, a princípio, na contramão da legalidade, ao contrário, estariam garantindo que alguns dos nossos princípios legais fossem assegurados, inclusive o Art. 4º da Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que determina em relação à criança e ao adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso)

Dessa forma, situações que acabam por negligenciar a efetivação do direito à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito, entre outros, prescindem de ações eficazes dos órgãos institucionalizados socialmente para a garantia da efetivação destes direitos.

Uma última consideração que envolveria todas as instâncias aqui apresentadas e poderia contribuir satisfatoriamente nas políticas educacionais, seria o desenvolvimento mais

⁵³ Os termos de ajustamento de Conduta ou TACs, são documentos assinados por partes que se comprometem, perante os procuradores da República, a cumprirem determinadas condicionantes, de forma a resolver o problema que estão causando ou a compensar danos e prejuízos já causados. Os TACs antecipam a resolução dos problemas de uma forma muito mais rápida e eficaz do que se o caso fosse a juízo. Rápida, porque uma ação judicial geralmente leva anos até chegar à decisão judicial definitiva em razão dos inúmeros recursos existentes; e eficaz, porque os direitos protegidos na área da Tutela Coletiva, pela sua própria natureza, necessitam de soluções rápidas, sob pena de o prejuízo tornar-se definitivo e irreparável (Fonte: Ministério Público Federal, disponível em: < <http://www.prba.mpf.mp.br/paraocidadao/pecas-juridicas/termos-de-ajustamento-de-conduta>> Acesso em 30 jun 2014.

costumeiro de avaliações longitudinais, em que as ações, práticas institucionais e implementações de programas e projetos pudessem ser acompanhadas ao longo do tempo, proporcionando assim, uma avaliação mais criteriosa dos impactos desses fazeres, promovendo ajustes mais efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou provocar a imersão dentro do universo escolar, através do estudo de caso em uma típica escola que ocupa as bases do processo educacional, ou seja, uma escola que ministra os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, responsável pelos primeiros processos educacionais na alfabetização dos alunos, base da formação destes. Foi como ‘bater as portas’ da escola e dizer: “me dá licença, quero entrar te conhecer melhor e entender sua realidade, seu contexto, sua prática pedagógica, as relações que se desenvolvem dentro de seus muros”. Mas foi também nesse processo de descoberta que percebeu-se que o entendimento deste universo escolar não se dá apartado do conhecimento do seu entorno, das relações estabelecidas fora de seus muros, sejam elas institucionais, sociais, civis ou governamentais. E nessa jornada, foi crucial buscar ainda as referências legais e epistemológicas, bem como ‘ouvir’ os atores envolvidos direta e indiretamente no fazer educacional, na diversidade de suas atuações entre as diferentes instâncias.

De início, muitas interrogações e no decorrer do trabalho muitas reflexões foram sugeridas e até mesmo instigadas, contribuindo com respostas e abrindo para mais indagações, pois o diálogo foi sobre pessoas e suas relações – colaborativas, de poder, de autoridade, profissionais, institucionais, humanas – que levaram a reafirmação que na educação temos muito a pesquisar e a construir nos processos de desenvolvimento, sejam institucionais ou pessoais na formação e aprendizagem das pessoas.

Como constatações destacaram-se: (i) o entendimento que o acompanhamento dos resultados escolares, na perspectiva de uma escola inclusiva, que contribua para o desenvolvimento de um percurso escolar equitativo, prescinde de avaliações em processos qualitativos que considerem os resultados de rendimento dos alunos e o contexto, incluindo os fatores intra e extraescolares; (ii) a necessidade de consolidar nos processos avaliativos a prática das avaliações contextuais e seus respectivos indicadores, bem como a análise do clima escolar como um dos indicativos no diagnóstico escolar; (iii) a definição de uma política de formação de professores e gestores, em correspondência as demandas diagnosticadas; (iv) a construção de propostas e planejamentos de Intervenção Pedagógica a partir da realidade global diagnosticada na escola e; (v) o funcionamento efetivo da rede de serviços abrangendo as diversas instâncias de funcionalidade que compõem a sociedade (saúde, assistência social, educação, órgãos jurídicos, de fiscalização e governamentais), tanto no planejamento das políticas quanto na efetividade destas, com o estabelecimento claro das

competência de todos esses agentes, para que a educação se constitua na lógica do “ensinar e do cuidar”.

Em sua estrutura, o trabalho que se caracterizou como um estudo de caso envolvendo uma escola da rede estadual de Minas Gerais, na periferia de uma cidade interiorana de 56 mil habitantes, na Zona da Mata mineira, foi apresentado em três capítulos e partiu da inquietação da pesquisadora diante de um cenário escolar conturbado, com resultados educacionais em queda, alunos rebeldes, com consideráveis defasagens de aprendizagem nas turmas do 5º ano – muitos destes nem alfabetizados – pouca participação das famílias, clima escolar desfavorável, entre outros. A pesquisa teve como base a observação participante da pesquisadora, que atua como professora na escola em questão e também envolveu a Superintendência Regional de Ensino, em que foram coletados dados documentais e de referência; e realizada entrevistas com profissionais nas duas instituições.

No primeiro capítulo foram apresentados os detalhes de funcionamento da escola e do trabalho desenvolvido com os alunos, seguida pela apresentação da Superintendência e o desenvolvimento do Programam de Intervenção Pedagógica da SEE. Também foram destacados os resultados das avaliações educacionais do SIMAVE (com foco nas edições de 2009 a 2011), aplicadas no 3º ano (PROALFA) e no 5º ano (PROEB), considerando os resultados de desempenho da escola, da SRE e do Estado, bem como o Plano de Metas da SEE – o que caracterizou resultados não muito satisfatórios no 5º ano e a manutenção de resultados melhores nas turmas do 3º ano, mas demonstrando a dificuldade de cumprimento das metas estabelecidas pela SEE. Outro destaque ficou por conta dos resultados contextuais, que foram apresentados considerando as edições de 2008 a 2010, enfatizando a dificuldade de desenhar um percurso destas avaliações devido às constantes mudanças das escalas e formas de apresentação destes resultados. Na defesa dos fatores contextuais nas análises de desempenho educacional e posterior planejamento de um trabalho de intervenção, foram referenciados textos sobre a cultura escolar e sua influência no contexto educacional.

O capítulo 2, de cunho analítico e reflexivo, usando de significativas referências teóricas, buscou analisar a relação entre a Intervenção Pedagógica e os profissionais; um paralelo entre a análise pedagógica das avaliações e a análise contextual, trazendo ainda, uma argumentação sobre o clima escolar como importante fator contextual intraescolar; e a defesa do que preconiza o Parecer 7 do CNE/CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – sobre a inseparabilidade do *ensinar* e do *cuidar* na educação. Nesta reflexão sobre este princípio, foi possível constatar a dificuldade de efetivarmos políticas que venham a

garantir a incorporação desse inseparável conceito, como também, possibilidades sobre o currículo; os processos educacionais a partir de um trabalho coletivo e; uma análise sobre a biblioteca escolar como referência para o desenvolvimento pedagógico, em que ficou evidente alguns dos desencontros na organização de tempos e espaços, presentes ainda na escola, objeto da pesquisa, o que também foi percebido na observação sobre o projeto de tempo integral da escola. Outro destaque do capítulo foram as análises das entrevistas aos profissionais da escola e SRE, junto a contribuições de importantes autores na reflexão sobre as relações de poder. O capítulo encerra com a discussão e análise sobre eficácia e eficiência escolar concluindo que a escola pesquisada não pode estar caracterizada, pelo que foi apurado, como uma escola eficaz.

O capítulo 3 trouxe um texto propositivo, ressaltando pontos-chaves de um plano de ação envolvendo a escola, a SRE, a SEE, demais instâncias governamentais e a sociedade. Este capítulo buscou coroar a argumentação base deste trabalho, que enfatizou a necessidade das políticas educacionais, a exemplo do PIP, de considerarem além dos resultados de rendimento pedagógico, os resultados de avaliações contextuais, trazendo essa prática para o cotidiano escolar, fazendo dos fatores contextuais (intra e extraescolares) imprescindíveis ferramentas para nortear as ações educacionais. O capítulo final tentou contribuir com propostas que vão além dos muros escolares, trocando as ações solitárias por ações coletivas que envolvam a sociedade na tarefa do *ensinar* e *cuidar*, nos processos educacionais de desenvolvimento humano e social.

Esta pesquisadora iniciou sua história profissional com os chamados ‘excluídos’, marginalizados socialmente, e desenvolveu grande parte dessa jornada também entre estes. Hoje, após sua incursão na gestão da execução de projetos e programas governamentais, retornou a escola e, em meio a tantos porquês sobre essa realidade ainda tão disforme, socialmente falando, referenciando SOARES (2000, p. 79), acredita que a opção por teorias que relacionam a linguagem e classe social não é escolha meramente técnica, mas sim política, pois “ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*” na “luta contra as discriminações e as desigualdades sociais”.

Entender melhor o quadro que se descortina hoje no ensino público, em meio a políticas de resultados e metas a serem cumpridas, foi o mote para este trabalho. A busca de conhecimento e referências na área da gestão pública educacional, não deixa de ser um movimento em direção à compreensão dessa trajetória, delineando novas possibilidades de

ação, pelo objetivo maior de contribuir para uma educação que corresponda ao processo equitativo de “produção humana”, em que os educadores sejam efetivamente Profissionais da Educação e os Educandos sejam cidadãos, no pleno sentido da palavra.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. PUC/RJ Departamento de Educação. Caderno de Pesquisa, v.38, n.134, p.413-440. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>> Acesso em 17 dez. 2014.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. ANPED. 2002. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2012.

ARAÚJO, Mairce da Silva and PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. Rev. Bras. Educ., Dez 2006, vol.11, no.33, p.461-469. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jun 2012.

BALL, Stephen J.. **The policy processes and the processes of policy**. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, p. 6-23. 1992.

BRASIL, CNE/CEB. Parecer 7/2010: **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Publicado no Diário Oficial da União (DOU) Brasília, 9/7/2010, seção 1, p.10.

_____. Resolução nº 4/2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Publicada no Diário Oficial da União (DOU) Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____, MEC – Pró-Letramento. **Alfabetização e Linguagem**. Fascículo 1 a 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834> Acesso em: 17 jul de 2012.

BROOKE, Niguel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2012.

CASTRO, Rodrigo Batista de. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. ANPAD – EnAMPAD 2006/ 30º Encontro. Salvador/BA, set. 2006. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>> Acesso em 19 jan 2014.

CONDÉ, Eduardo. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas**, do professor Eduardo Condé, na disciplina Temas e Reforma da Educação I, no curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Caed/UFJF, disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=40&topic=2>>. Acesso 28 set 2012.

FERNÁNDEZ Díaz, Ma. J.. **Clima institucional. In Organización e gestión educativa**, número 01, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Qmegf4Vl4YAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=FOUCAULT,+Michel.+Vigiar+e+Punir.+Ed.+Voices,+1975,+264+p&ots=xICRbYSAYZ&sig=uSHtApQQVcPMmvN1_Ulyj94Cff0#v=onepage&q&f=false > Acesso 26 set 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso**. Cortez:1991.

GUIMARÃES, Janaína. **A biblioteca escolar e o PNBE no processo de formação de leitores competentes**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_1689.pdf> Acesso em 06 de abril de 2011.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), v 1, n. 1 [1] (2001). Disponível em <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>> Acesso 26 set 2012.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... O professor que não fui: temas de filosofia da educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo?**. Revista Brasileira de Educação – Maio/Jun/Jul/Ago 2004. Nº 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em 15 jan 2014.

MAIA, Lucimara. **O educador profissional e o cotidiano escolar**. Disponível em: <http://lucimaramaia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=8>. Acesso em 23 jun 2012.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2002, p.94.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. Atlas: Belo Horizonte, 2009. Disponível em:
<<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2769>> Acesso em 12 abr 2012

MINAS GERAIS, SEE/SEPLAG. **Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais** – Secretaria de Estado de Educação – Sistema Operacional de Educação – 2ª etapa, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/>> Acesso em 30 nov. 2012.

_____, SEE, SIMAVE: **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>>.

_____, Secretaria de Estado de Educação **SIMAVE/PROEB – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora**, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

_____, SEE. **Boletim Contextual – SIMAVE/PROEB**, disponível em:
< <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/oficinaResultados.faces>> Acesso em 29 nov. 2012.

_____, SEE/CRV: PIP: materiais de referência e apoio; guias de boas práticas, manuais e cadernos. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 29 nov. 2012.

_____, SEE/SD/SMTE/DESP – **Projeto Incluir**. Disponível em:
<http://200.198.28.154/sistema44/INDEX.ASP?ID_OBJETO=208039&ID_PAI=208039&AREA=AREA&P=T&id_projeto=40> Acesso em 30 nov. 2012.

_____, SEE-MG/SD/SIEF: **Projeto Escola de Tempo Integral/PROETI**. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B13131288-D890-4ACC-A3EA-213F0C1F47F5%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%20-%20Manoel.pdf> Acesso: 30 nov.2012.

_____, SEE. **Resolução nº 2.197/2012: dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte: IOF, “MG” de 27 outubro de 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia. Temas de Educação 2, 2011 – BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. p. 125-140.

OLIVIERE-GODET, Rita. **Estranhos estrangeiros: poética da alteridade na narrativa poética brasileira**. Estudos de Literatura Contemporânea Brasileira, nº 29. Brasília, janeiro-julho de 2007, PP. 233-252.

PEREIRA, Margareth Conceição. **As Avaliações Externas Mineiras: contexto de políticas de responsabilização**. UFJF, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/203.pdf> Acesso em 30 nov. 2012.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **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. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>.

RODRIGUES, Afonso. **Poéticas da Alteridade**. Oficina de Arte. Semana Presencial do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF, janeiro de 2013 (s.d.).

SCHNIDER, Marilda Pasqual e; NARDI, Elton Luiz. **O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira**. Revista Portuguesa de Educação. Santa Catarina. 2014. 27(1). pp.7-28. Disponível em <file:///C:/Users/nome/Desktop/4295-11282-1-SM.pdf> Acesso 10 dez. 2014.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; BRIS, Mário Martin. **Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, jul.-dez.-2002, p. 24-30.

SIMAVE: **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>> Acesso em 30 nov. 2012.

SOARES, José Francisco (Coord.). Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. UFMG/Faculdade de Educação/Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME. Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

STONER, James A. F. e FREEMAN, R. Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1995. p. 136-239.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 224 p.

TRINDADE, Michelle & MARTINS, Monique C. **A função educadora da biblioteca escolar**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-065-TC.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 22 Nº 63. Resenha sobre o texto de Willian Foote Whyte: *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas. Disponível em <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3152>> Acesso em 08 set 2012.

(Apêndice I)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

1. O que é o PIP? O que você acha dessa proposta?
2. Como você vê o desenvolvimento do PIP na escola?
3. Quais as mudanças que ocorreram na sua rotina e no cotidiano escolar a partir da implementação do PIP?
4. Liste três elementos que considera fundamental para o bom desenvolvimento do programa.
5. O que é para você uma “Intervenção Pedagógica”?
6. Como você avalia a intervenção de profissionais externos ao ambiente escolar?
7. Quais os fatores facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos?
8. Quais as maiores dificuldades que enfrenta no seu cotidiano, para o desenvolvimento de seu trabalho e o que sugere para melhorar essa situação?
9. Se você pudesse sugerir mudanças no PIP, qual seria sua proposta?
10. Você considera que incorporou na sua rotina a análise de resultados de avaliações externas e a utilização dessas informações como referência para o planejamento de seu trabalho? Como?

(Apêndice II)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA SUPERINTENDÊNCIA
REGIONAL DE ENSINO (SRE)**

1. O que é o PIP? O que você acha dessa proposta?
2. Como você vê o desenvolvimento do PIP na escola?
3. Que mudanças ocorreram na sua rotina e no cotidiano da SRE e da escola a partir da implementação do PIP?
4. Liste três elementos que considera fundamental para o bom desenvolvimento do programa.
5. O que é para você uma “Intervenção Pedagógica”?
6. Como você avalia a intervenção dos profissionais da SRE na escola, considerando que são profissionais externos ao ambiente escolar?
7. Pra você, quais são os fatores facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos?
8. Quais as maiores dificuldades que enfrenta no seu cotidiano, para o desenvolvimento de seu trabalho e o que sugere para melhorar essa situação?
9. Se você pudesse sugerir mudanças no PIP, qual seria sua proposta?
10. Você considera que a escola incorporou na sua rotina, a análise de resultados de avaliações externas e a utilização dessas informações como referência para o planejamento do trabalho pedagógico? Como?

(Apêndice III)

BIBLIOTECA ESCOLAR – INSTRUMENTO DE COLETA DO PROFESSOR
--

Prezada Professora,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Biblioteca no cotidiano escolar. Sua colaboração, respondendo as questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido e garantimos absoluto sigilo. Desde já, agradecemos a disponibilidade.

1. Qual a sua formação?

- 1.1() Magistério (nível médio)
- 1.2() Graduação (bacharelado)
- 1.3() Graduação em curso (licenciatura)
- 1.4() Graduação concluída (licenciatura)
- 1.5() Especialização em curso (Em que? _____)
- 1.6() Especialização concluída (Em que? _____)
- 1.7() Mestrado (____ concluído; ____ em curso)
- 1.8() Outra: _____

2. Como são seus hábitos de leitura?

- 2.1() Leio muito pouco (nem um livro ao ano)
- 2.2() Leio pouco (de um a dois livros por ano)
- 2.3() Minha leitura não é muito freqüente (três livros ao ano)
- 2.4() Leio regularmente (de quatro a sete livros ao ano)
- 2.5() Leio muito (de oito a 12 livros ao ano)

3. Meus tipos de leitura favoritos (pode-se marcar mais de um item):

- 3.1() Livros e periódicos da minha área de atuação
- 3.2() Livros de romance
- 3.3() Livros de auto-ajuda
- 3.4() Revistas (notícias, moda, hábitos, esporte, saúde, etc.)
- 3.5() Jornais
- 3.6() Textos da minha área de atuação na internet
- 3.7() Notícias e curiosidades na internet
- 3.8() Poesia
- 3.9() Literatura
- 3.10() Livros de ficção

4. Você frequenta e utiliza Bibliotecas? (pode-se marcar mais de um item)

- 4.1() Semanalmente (Biblioteca Pública)
- 4.2() Diariamente (Biblioteca Pública)
- 4.3() Mensalmente (Biblioteca Pública)
- 4.4() Não tenho esse hábito (Biblioteca Pública)
- 4.5() Semanalmente (Biblioteca da escola onde leciono)
- 4.6() Diariamente (Biblioteca da escola onde leciono)
- 4.7() Mensalmente (Biblioteca da escola onde leciono)
- 4.8() Não tenho esse hábito (Biblioteca da escola onde leciono) [Neste caso, ignore a questão 5]

5. Quais são suas atividades na Biblioteca da sua Escola? (pode-se marcar mais de um item)

- 5.1() Consulta para elaboração das minhas aulas
- 5.2() Projetos de Leitura com meus alunos
- 5.3() Atividades relacionadas aos conteúdos das aulas
- 5.4() Estudo pessoal

6. Como é disponibilizado o acesso à Biblioteca da sua escola por parte da Gestão Escolar (pode-se marcar mais de um item)

- 6.1() A Biblioteca está sempre disponível e organizada
- 6.2() São adquiridos constantemente materiais para compor o acervo da Biblioteca
- 6.3() Temos incentivo para desenvolvimento de Projetos de Leitura e outros
- 6.4() Temos um agendamento entre os professores para a utilização da Biblioteca com nossa turma
- 6.5() O acesso a Biblioteca é limitado, nem sempre está disponível e o espaço não comporta a turma
- 6.6() A Biblioteca é utilizada somente para reforço escolar

(Apêndice IV)

BIBLIOTECA ESCOLAR – INSTRUMENTO DE COLETA DO DIRETOR

Prezada Diretora,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Biblioteca no cotidiano escolar. Sua colaboração, respondendo as questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido e garantimos absoluto sigilo. Desde já, agradecemos a disponibilidade.

1. Qual a sua formação?

- 1.1() Magistério (nível médio)
- 1.2() Graduação (bacharelado)
- 1.3() Graduação em curso (licenciatura)
- 1.4() Graduação concluída (licenciatura)
- 1.5() Especialização em curso (Em que? _____)
- 1.6() Especialização concluída (Em que? _____)
- 1.7() Mestrado (____ concluído; ____ em curso)
- 1.8() Outra: _____

2. Como são seus hábitos de leitura?

- 2.1() Leio muito pouco (nem um livro ao ano)
- 2.2() Leio pouco (de um a dois livros por ano)
- 2.3() Minha leitura não é muito freqüente (três livros ao ano)
- 2.4() Leio regularmente (de quatro a sete livros ao ano)
- 2.5() Leio muito (de oito a 12 livros ao ano)

3. Meus tipos de leitura favoritos (pode-se marcar mais de um item):

- 3.1() Livros e periódicos da minha área de atuação
- 3.2() Livros de romance
- 3.3() Livros de auto-ajuda
- 3.4() Revistas (notícias, moda, hábitos, esporte, saúde, etc.)
- 3.5() Jornais
- 3.6() Textos da minha área de atuação na internet
- 3.7() Notícias e curiosidades na internet
- 3.8() Poesia
- 3.9() Literatura
- 3.10() Livros de ficção

4. Você frequenta e utiliza Bibliotecas?

- 4.1() Semanalmente
- 4.2() Diariamente
- 4.3() Mensalmente
- 4.4() Não tenho esse hábito

5. Como você vê a utilidade da Biblioteca na sua Escola? (pode-se marcar mais de um item)

- 5.1() Espaço para os professores consultarem e elaborarem suas aulas
- 5.2() Para o desenvolvimento de Projetos de Leitura com os alunos
- 5.3() Espaço para os professores realizarem atividades relacionadas aos conteúdos das aulas
- 5.4() Para estudo pessoal dos profissionais da escola e alunos
- 5.5() Espaço para ministrar reforço escolar aos alunos que necessitam dessa intervenção
- 5.6() Outras atividades, quando necessário, como: [] para reuniões; [] para guardar os livros didáticos; [] para aulas do Projeto de Tempo Integral; [] para guardar outros materiais; [] como espaço Multimídia
- 5.7() Espaço aberto a Comunidade

6. Como é a organização, funcionamento e acesso à Biblioteca da sua escola?(pode-se marcar mais de um item)

- 6.1() A Biblioteca está sempre disponível e organizada
- 6.2() São adquiridos constantemente materiais para compor o acervo da Biblioteca
- 6.3() Incentivamos constantemente o desenvolvimento de Projetos de Leitura e outros
- 6.4() Temos um agendamento para a utilização da Biblioteca
- 6.5() O acesso a Biblioteca é limitado, nem sempre está disponível e o espaço não comporta as turmas
- 6.6() Temos um controle para o empréstimo de livros para: [] Professores; [] Alunos; [] Comunidade
- 6.7() Temos profissionais responsáveis pela Biblioteca: [] com qualificação; [] sem qualificação
- 6.8() Temos planejamento para a Biblioteca: [] anual; [] semestral; [] na Proposta Político Pedagógica

(Anexo I)

PLANO DE INTERVENÇÃO PEGAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL 2012																								
Situação da escola em relação ao resultado do Proalfa – 2011																								
Meta de proficiência 2011:						Resultado de Proficiência 2011:						Meta de proficiência 2012:												
Meta de desempenho 2011						Resultado de Desempenho 2011						Meta de Desempenho 2012												
Baixo		Int.		Rec.		Baixo		Int.		Rec.		Baixo		Int.		Rec.								
Situação da escola em 2012 em relação aos alunos do ciclo de alfabetização e complementar – Avaliações Diagnósticas Internas																								
Anos de escolaridade		Nº de alunos baixo desempenho				Nº de alunos de desempenho intermediário				Nº de alunos com bom desempenho														
1º ano																								
2º ano																								
3º ano																								
4º ano																								
5º ano																								
Situação da escola em relação ao resultado do Proeb – 2011																								
Meta de proficiência 2011: Port. Mat.						Result. de Proficiência. 2011 : Port. Mat.						Meta de proficiência 2012: Port. Mat.												
Meta de desempenho 2011						Resultado de desempenho						Meta de desempenho 2012												
Disciplina	Baixo		Int.		Rec.		Int.		Rec.		Baixo		Baixo		Int.		Rec.							
	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º	5º	9º						
Português																								
Matemática																								
Situação da escola em 2012 em relação aos alunos dos anos finais - Avaliações Diagnósticas Internas																								
M= Matemática H= História G= Geografia C= Ciências I = Inglês																								
P= Português A= Artes EF= Ed. Física																								
Anos de escolaridade	Nº de alunos baixo desempenho								Nº de alunos de desempenho intermediário								Nº de alunos com desempenho rec.							
	EF	M	H	G	C	I	P	A	EF	M	H	G	C	I	P	A	EF	M	H	G	C	I	P	A
6º ano																								
7º ano																								
8º ano																								
9º ano																								