

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

MARINÊS GOMES CARDOSO

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO
CERTO-PIP/ATC EM UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO
NORTE DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2015

MARINÊS GOMES CARDOSO

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO
CERTO-PIP/ATC EM UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO
NORTE DE MINAS GERAIS**

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

JUIZ DE FORA

2015

MARINÊS GOMES CARDOSO

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO
CERTO-PIP/ATC EM UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO
NORTE DE MINAS GERAIS**

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

Aprovada em: 21 de dezembro de 2015.

Prof. Dr. Fernando Tavares (Orientador) Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Membro da banca

Membro da banca

Agradeço a Deus, pela força infindável, sempre a mim concedida nos meus momentos mais difíceis, a qual sustentou todo o meu querer para aqui poder chegar.

Ao meu marido Washington que com muita sensibilidade e compreensão participou de todos os meus momentos árdus, com um companheirismo exemplar. A você, meu amor, a minha eterna gratidão! Nós conquistamos essa vitória!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva de galgar mais este degrau na minha carreira profissional.

À equipe do PPGP/CAEd/UFJF que organizou e conduziu brilhantemente as atividades deste mestrado profissional. Em especial, ao Professor Fernando Tavares Júnior, pela orientação.

À equipe de orientação: Amanda Sangy Quiossa, Francisca de Oliveira Pires e Priscila Fernandes Sant'Anna pelas orientações eficientes, profissionalismo, presteza e incentivo. O apoio e ajuda de todas vocês fizeram com que os entraves fossem superados.

Aos colegas que comigo trilharam o caminho deste mestrado e sensíveis aos momentos mais difíceis me foram solidários.

Aos meus pais, âncora imprescindível na trajetória deste curso, pela perene demonstração de confiança na minha capacidade.

Aos meus irmãos que não pouparam esforços para cuidarem dos meus pais, frágeis e enfermos, nos momentos em que não pude me fazer presente.

Ao meu marido Washington, que com muito companheirismo, compreensão, e amabilidade, suportou a minha ausência, apoiou a minha escolha, entendeu e incentivou a minha dedicação aos estudos.

A todos que, mesmo não mencionados, contribuíram direta ou indiretamente para o alcance do meu objetivo: A conquista do título de mestre.

Muito obrigada a todos vocês!

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (FREIRE, 1983, p.27).

RESUMO

Esta dissertação analisa a gestão da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no contexto da prática em três escolas da circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais. Para a realização desse estudo, primeiramente, buscou-se elencar informações acerca do processo de elaboração da política, a qual se efetivou a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA – 2006). Constatou-se que apenas 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização estavam no nível recomendado de leitura e escrita. A escolha das escolas para o recorte da pesquisa, inicialmente, pautou-se no fato de essas escolas possuírem características muito semelhantes, implementarem a mesma política pública e obterem resultados díspares nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE. Com a evolução do trabalho, portanto, tornou-se necessária a consideração de outros fatores intra e extraescolares para a seleção das escolas para estudo nesse texto, os quais abrangeram todo o cotidiano dessas escolas. Assim, foram selecionadas as escolas denominadas nessa pesquisa de escolas A, B e C. O presente trabalho foi norteado pela seguinte questão: Como ocorre a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) em uma escola que apresenta melhorias contínuas nos seus resultados das avaliações externas e em duas escolas com queda e/ou oscilação nos resultados dessas mesmas avaliações? Frente a essa indagação, considerou-se relevante analisar os espaços em que a política vem se consolidando com vistas a descrever e diferenciar a implementação dessa política (PIP/ATC) no contexto da prática nessas três escolas. Para tanto, nas escolas A, B e C foram entrevistados atores como os gestores, especialistas e professores. Concluídas as análises, e de posse dos achados da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional para a propositura de uma socialização e maximização das boas práticas pedagógicas e gestoras, desenvolvidas pela escola A, entre as demais escolas da rede estadual de ensino, na circunscrição da SRE do Norte de Minas Gerais, sem desconsiderar as possibilidades de se estender a outras regionais e redes de ensino.

Palavras-chave: Política pública; intervenção pedagógica; práticas gestoras.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the implementation management of the Educational Intervention Program / Literacy at the Right Time - PIP/ATC, from the State Secretary of Education of Minas Gerais in the context of practice in three schools in the district of a Regional Superintendent of Teaching of the North of Minas Gerais. For this study, initially, we sought to list information about the policy-making process, which was effective from the results of the Literacy Assessment Program (PROALFA - 2006). It was found that only 49% of the students from the 3rd year of Literacy Cycle were at the recommended level of reading and writing. The choice of schools to the excerpt of the study was initially based on the fact that these schools have very similar characteristics, they implement the same public policy and they obtain different results in the external evaluations of the Mineiro Assessment System - SIMAVE. As the study progressed it was necessary, therefore, to consider other factors within and outside the schools to select them for this research, which encompassed the everyday lives of the schools. Thus, schools selected were called in this search as school A, B and C. This work was guided by the following question: How can occur the implementation of the Educational Intervention Program (PIP/ATC) in a school that features continuous improvement in its results of external evaluations and in two schools with fall and/or sway in the results of those assessments? Facing this question, it was considered relevant to analyze the spaces in which the policy has been consolidated in order to describe and differentiate the implementation of this policy (PIP/ATC) in the context of practice in these three schools. To this end, in schools A, B and C were interviewed actors like managers, experts and teachers. Completed the analysis, and in the possession of research findings, it was prepared an Educational Action Plan for the initiation of socialization and maximization of good teaching and management practices, developed by the school A, among the other schools in the state schools system, in the district of SRE in the North of Minas Gerais, without disregarding the possibility of extending to other regional and school systems.

Keywords: Public policy; Pedagogical intervention; Management practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
E.E	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Programa de Ações Articuladas
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo
PIP/CBC	Programa de Intervenção Pedagógica Currículo Básico Comum
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Educação Pública
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEDINE	Serviço de Informação e Documentação Educacional
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SIMPIP	Sistema de Monitoramento do Projeto de Intervenção Pedagógica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Equipes de orientação e apoio - SEE.....	29
Figura 2 - Equipes de orientação e apoio – SRE/SME.....	30
Figura 3 – Estrutura de funcionamento do PIP.....	30
Figura 4 – Implementação do Programa nas escolas	31
Figura 5 – Metas e Resultados da SRE. 2009- 2012. Padrões de Desempenho % - PROALFA 3º ano do Ensino Fundamental.....	37
Figura 6 – SRE - Padrões de Desempenho.%- PROALFA/2011-2013; Meta e proficiência	37
Figura 7- PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola A.....	47
Figura 8 - PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola B.....	48
Figura 9 - PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola C	49
Figura 10 - Estrutura operacional do Programa de Intervenção Pedagógica	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Similaridade das escolas.....	40
Quadro 2 - Infraestrutura das escolas	42
Quadro 3 - Perfil dos atores da escola A - Equipe gestora e equipe pedagógica	66
Quadro 4 - Perfil dos atores da escola A – Professores.....	66
Quadro 5 - Perfil dos atores da escola B - Equipe gestora	68
Quadro 6 - Perfil dos atores da escola B – Professores.....	68
Quadro 7 - Perfil dos atores da escola C - Equipe gestora	71
Quadro 8 - Perfil dos atores da escola C – Professores	71
Quadro 9 - Pontos de melhoria e ações correlatas discutidas/analizadas pelos atores das escolas A, B e C	98
Quadro 10 - Cronograma das ações a serem desenvolvidas pela escola A	105
Quadro 11 - Propostas de ações para a escola A e SRE: Elaboração, socialização e maximização de boas práticas pedagógicas e gestoras	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metas e resultados alcançados no PROEB- 2010 e 2013/SRE- Norte de Minas.....	39
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO- PIP/ATC	21
1.1 A elaboração e implementação do plano de intervenção pedagógica - PIP/ATC- nas escolas	32
1.2 A Superintendência Regional de Ensino – Norte de Minas Gerais	35
1.2.1 O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): sucessos e insucessos em uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais	38
1.3 A seleção das escolas	39
1.3.1 Caracterização das escolas A, B e C	41
1.3.2 A Escola A	46
1.3.3 A Escola B	48
1.3.4. A Escola C	49
1.4 Elementos do caso de gestão	50
2 ANÁLISE DA GESTÃO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PIP/ATC NAS ESCOLAS	53
2.1 Contribuições teóricas para a pesquisa	55
2.2 Descrição metodológica	63
2.2.1 A entrada na escola A.....	65
2.2.2 A entrada na escola B.....	67
2.2.3 A entrada na escola C	69
2.3 As escolas e seus resultados: a percepção dos atores sobre a realidade escolar	72
2.3.1 Compreendendo a escola A através da equipe gestora	73
2.3.2 Compreendendo a escola B através da equipe gestora	78
2.3.3 Compreendendo a escola C através da equipe gestora	80
2.3.4 Compreendendo as escolas A, B e C através da equipe pedagógica.	84
2.3.5 Compreendendo a escola A através dos professores	86
2.3.6 Compreendendo a escola B através dos professores	90
2.3.7 Compreendendo a escola C através dos professores	93

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTORAS NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC: UMA PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO E MAXIMIZAÇÃO.....	100
3.1 O Plano de Ação Educacional	101
3.2 Objetivos do Plano de Ação Educacional	102
3.3 Estrutura e Diretrizes do Plano de Ação Educacional.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO A – Entrevistas realizadas com diretores das Escolas A, B e C	115
ANEXO B – Entrevistas realizadas com Vice-diretores das escolas A, B e C .	118
ANEXO C – Entrevista realizada com o especialista da escola A.....	120
ANEXO D – Entrevistas realizadas com professores da escola A.....	121
ANEXO E – Entrevistas realizadas com professores da escola B	125
ANEXO F – Entrevistas realizadas com professores da escola C	130
ANEXO G - RELATÓRIO SMP-IP- ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	134
ANEXO H - RELATÓRIO SMP-IP- ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .	138
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	142
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola A.....	144
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola B.....	145
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola C.....	146

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em uma dimensão regional e local. As análises são construídas com base na realidade de três (03) escolas, da circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino localizada no norte de Minas Gerais.

Como Analista Educacional que atua nesta Superintendência, acompanho a implementação deste Programa nesta jurisdição. A implementação do PIP nas escolas da regional onde atuo e a influência deste programa nos resultados das avaliações externas estaduais são aspectos que despertaram meu interesse de pesquisa.

O acompanhamento viabilizou a verificação de que há escolas pertencentes a esta regional que apresentam evolução consecutiva nos resultados referentes às avaliações externas do Sistema Mineiro de Educação e, outras que apresentam queda e/ou oscilação. As escolas, cujos resultados são abaixo do esperado, foram caracterizadas pela SEE/MG como escolas estratégicas - escolas que não atingiram as metas pactuadas¹ com a Secretaria de Estado da Educação.

O propósito de fazer uma leitura criteriosa da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) nas escolas vincula-se ao fato de ainda haver nesta Superintendência Regional de Ensino (SRE) do Norte de Minas, onde se deu a pesquisa de campo, um número significativo de escolas estratégicas², caracterizando esta regional, até o ano de 2013, também como estratégica.³

Destaca-se que, a partir de 2014, essa SRE apresentou uma melhora nos resultados das avaliações externas e passou a ser classificada, segundo os critérios estabelecidos pela SEE/MG, e com base nos dados do PROALFA/2013, como SRE

¹ Os gestores escolares assinam um termo de pactuação de metas conforme prevê a Lei Nº 17.600 de 1º de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008A)

² São consideradas, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como escolas estratégicas, aquelas que nas avaliações externas – PROEB- Programa de Avaliação da Educação Básica- contarem com um somatório de 25 (vinte e cinco alunos) alunos nos padrões de desempenho baixo e intermediário. Nas avaliações do PROALFA- Programa de Avaliação da Alfabetização - a SEE/MG estabelece que a escola estratégica, é aquela cujo somatório nos padrões de desempenho baixo e intermediário, corresponde a 10 (dez) alunos.

³ Conforme critérios estabelecidos pela SEE/MG (até 2013) é considerada estratégica, a SRE que não contar com um percentual $\geq 85,0\%$ (maior ou igual) de alunos no desempenho recomendado.

intermediária⁴. Esta SRE, embora tenha apresentado evolução em seus resultados, de modo geral⁵, ainda conta com um número significativo de alunos com padrões de desempenho em matemática, leitura e escrita abaixo do recomendado. No 3º ano do Ensino Fundamental (EF), 9,2% dos alunos avaliados no PROALFA/2013 apresentaram desempenho abaixo do nível recomendado em leitura e escrita. Nas avaliações do PROEB/2013, aplicadas para o 5º ano do EF, nesta SRE, 67% dos alunos avaliados em Língua Portuguesa e 50,5% avaliados em Matemática também apresentaram desempenho abaixo do nível recomendado, fato este que atribui relevância ao tema escolhido.

Frente a essa constatação, este estudo tem como objetivo analisar a dinâmica de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica PIP/ATC em três escolas desta SRE, com vistas a sua descrição e diferenciação no contexto da prática. Após a realização da pesquisa de campo e análise dos dados resultantes desta pesquisa, intenciona-se propor um aprimoramento, se preciso for, e a socialização de boas práticas pedagógicas e gestoras entre as escolas, com vistas à disseminação dessas práticas para a melhoria dos resultados do referido Programa nas escolas.

Como campo de pesquisa, dentre as 156 escolas estaduais, desta SRE, escolhi 03 (três) escolas, caracterizadas e denominadas neste documento de escolas A, B e C. Nesta pesquisa, portanto, será investigada a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC nestas escolas.

Inicialmente, a justificativa para a escolha destas escolas se deu pelo fato de a escola A apresentar avanços sequenciais, no período de 2010 a 2013, nas suas médias de proficiência, calculadas a partir dos dados das avaliações externas, do Sistema Mineiro de Avaliação, e o mesmo não acontecer com as duas outras escolas selecionadas, sendo que em todas havia sido implementado o PIP.

Como o desempenho na escola A apresentou-se superior ao das demais, ela foi utilizada como contraponto para a realização da análise da implementação do PIP/ATC nas outras duas escolas.

A investigação pautou-se no propósito de responder à seguinte questão norteadora: como ocorre a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica

⁴ SRE Intermediária: aquela que contar com um percentual de alunos abaixo do nível recomendável (maior ou igual e menor que) $\geq 87,3$ e $< 92,3$; (Vide caracterização da SRE p.35 a 39).

⁵ Dados publicados em 2014 com base nos resultados das avaliações de 2013.

(PIP/ATC) em uma escola que vem apresentando melhorias contínuas nos resultados das avaliações externas e em duas escolas com queda e/ou oscilação nos resultados dessas mesmas avaliações?

Destaca-se que, na fase inicial deste trabalho, a intenção era estabelecer uma correlação entre os resultados das escolas nas avaliações externas com o PIP/ATC. No entanto, com a evolução da pesquisa, foi possível compreender e conceituar a avaliação externa como um elemento a mais para se analisar a política em tela, ou seja, a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica no contexto da prática. Dessa forma, os estudos realizados neste trabalho, arraigaram-se no pressuposto de que os resultados dessas avaliações eram insuficientes para analisar a implementação das ações constantes no desenho do Programa, no interior das escolas.

Com essa concepção, neste trabalho, foram tomados como dados iniciais, para as posteriores análises, os resultados das avaliações em larga escala – PROALFA e PROEB, apresentados pelas 03 (três) escolas envolvidas nesta pesquisa nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013.

Para além desses dados, a pesquisa foi realizada, trazendo em seu bojo, a análise da atuação dos diferentes atores envolvidos no processo de implementação do PIP/ATC, em nível local e, em especial, considerando a atuação dos gestores escolares. Salienta-se que, conforme orientações da SEE/MG, o gestor escolar exerce o papel de coordenador e incentivador de todo o processo de implementação do PIP na escola (MINAS GERAIS, 2010a). Nesse sentido, nesta pesquisa, a atuação gestora nas escolas selecionadas foi investigada de forma qualitativa, bem como a possível interferência desta atuação na implementação do referido programa, no interior das escolas.

Ressalta-se que, em atendimento aos pressupostos legais⁶ da SEE/MG, para a investidura no cargo, o diretor escolar deverá firmar compromisso de, em sua gestão, adotar medidas para elevar a proficiência dos alunos e sanar dificuldades apontadas nas avaliações externas. Ainda, o gestor, juntamente com a equipe pedagógica da escola, deverá acompanhar e orientar as práticas pedagógicas

⁶ A Resolução nº 1812/2011 (MINAS GERAIS, 2011) prevê em seu artigo 37, Parágrafo Único, que no ato de investidura no cargo, os diretores e vice- diretores deverão assinar termo de compromisso, constantes em seus anexos II e III, onde firmam o compromisso de adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas.

adotadas pelos docentes na instituição escolar em que atua. Partindo desse pressuposto, atribui-se ao gestor escolar a possibilidade de interferir significativamente na consecução do objetivo primordial do Programa de Intervenção Pedagógica, o qual consiste em “garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do seu desempenho na escola” (MINAS GERAIS, 2013a, p.06). Nesse contexto, a atuação do gestor escolar foi objeto de investigação, neste trabalho, em especial, nas escolas selecionadas para desenvolvimento desta pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas e análise documental para fins de compreensão da realidade pesquisada, bem como da política pública em tela. A partir das informações coletadas, buscou-se descrever e diferenciar a implementação do PIP nestas escolas. Com isso, portanto, pretendeu-se conhecer as dinâmicas de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas pesquisadas, através da atuação dos atores locais, envolvidos no processo, em especial dos gestores das escolas, tendo em vista que “protagonizam as ações do Programa nas instituições escolares” (MINAS GERAIS, 2013a, p. 13).

A estrutura da dissertação consiste em três capítulos. No primeiro é destacado o desenho da política – o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo - PIP/ATC na SEE/MG, com enfoque na sua elaboração, implementação e atores envolvidos. Nesse mesmo capítulo, também é caracterizada a Superintendência Regional de Ensino com suas respectivas singularidades. Após, é apresentado o Programa de Intervenção Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino com seus sucessos e insucessos, nas escolas de sua jurisdição, o caso de gestão e as escolas que participaram da pesquisa.

No segundo capítulo, é analisado a gestão da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica em três escolas pertencentes à SRE pesquisada, através de entrevistas com os servidores que implementam o Programa nas escolas sendo: professores, especialistas e gestores escolares. As entrevistas com gestores e demais servidores das escolas tiveram como foco identificar diferenças nos contextos de implementação do PIP/ATC nas escolas para posterior descrição das suas respectivas singularidades.

Neste mesmo capítulo é realizada uma descrição da metodologia utilizada no presente trabalho, bem como é apresentado um relato detalhado da minha inserção

no campo para a coleta dos dados. São também apresentadas as contribuições teóricas em que se ancoram as análises dos dados coletados.

Para a conclusão deste capítulo, foram realizadas as análises dos dados coletados à luz do referencial teórico apresentado.

No capítulo 3, é desenvolvido um Plano de Ação Educacional que tem como objetivo a socialização de boas práticas pedagógicas e de gestão entre as escolas, em prol do oferecimento de uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, a conquista de melhores resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

1 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO- PIP/ATC

Em atendimento aos pressupostos da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001⁷ (BRASIL, 2001), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implantou, em 2004, o Ensino Fundamental de 09 anos de duração, nas escolas da rede estadual em todo Estado conforme determina o Decreto nº 43.506 de 06 de outubro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003a).

Após a legalidade da ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental, os alunos passaram a ingressar, neste nível de ensino, aos seis anos de idade. Nesse contexto, no Estado de Minas Gerais, por meio da Resolução nº 469 de 22 de dezembro de 2003 (MINAS GERAIS, 2003b), o Ensino Fundamental passou a ter uma nova estrutura organizacional. Os três primeiros anos deste nível da Educação Básica passaram a compor o Ciclo Inicial de Alfabetização, organizado da seguinte forma: fase Introdutória, destinada aos alunos que ingressassem no ensino fundamental aos seis anos; fase I, destinada aos alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento dos objetivos desta fase e Fase II, destinada aos alunos que atingissem os objetivos da Fase I. A Fase II, por sua vez, dá continuidade ao trabalho em desenvolvimento e se propõe a finalizar os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Os dois anos seguintes foram denominados de Fase III e Fase IV e passaram a compor o Ciclo Complementar⁸ de Alfabetização. Esse ciclo, por seu turno, tem como finalidade dar seguimento ao Ciclo Inicial com vistas à consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento (MINAS GERAIS, 2003b).

⁷ Configura-se como a prioridade de nº 2 do Plano Nacional de Educação: “Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram”. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001)

⁸ No ano de 2008, os anos iniciais do EF foram renomeados e compostos por dois ciclos: Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo Complementar (4º e 5º anos), o que perdura até hoje (Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008).

Diante dessa nova estrutura organizacional, em que se redefiniu a modalidade de ciclos, já adotada pela SEE/MG, em anos anteriores e, com vistas à consecução da sua meta maior – “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”, foi instituído o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

O PROALFA tem por finalidade realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos. O objetivo principal foi estruturar políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados das aprendizagens, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2009).

Em 2005, com o intuito de mensurar conhecimentos referentes à leitura e à escrita, no ciclo inicial de alfabetização, foi aplicada, de forma amostral, a primeira avaliação do PROALFA, para os alunos do 2º ano da rede pública do Estado de Minas Gerais (BOLETIM PROALFA, 2009). No ano de 2006, o PROALFA integrou-se ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado pela SEE/MG, desde o ano de 2000. A partir de 2006, a avaliação do PROALFA passou a ser aplicada de forma censitária para aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Minas Gerais. Com a avaliação do PROALFA, constatou-se que apenas 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização estavam no nível recomendável⁹ de leitura e escrita. A partir de 2007, esta avaliação passou a ser aplicada também de forma censitária para os alunos do 4º ano do EF, que avaliados no 3º ano do ano anterior, apresentaram baixo padrão de desempenho¹⁰ em leitura e escrita. De modo amostral¹¹, o PROALFA iniciou também, no mesmo ano de 2007, a avaliação para os alunos 4º ano do EF.

Embora os dados do censo escolar tenham demonstrado que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tenha garantido maior acesso e permanência à escola, os dados das avaliações externas revelaram que ainda havia, na rede pública educacional de Minas Gerais, um número significativo de alunos com dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Os alunos de seis a oito

⁹ Para o cálculo da média de proficiência dos alunos, os resultados da avaliação do PROALFA são agrupados em três Padrões de Desempenho: Baixo, Intermediário e Recomendado. (Boletim Pedagógico do PROALFA, 2006).

¹⁰ Somente os alunos que, avaliados no 3º ano do EF, apresentarem baixo padrão de desempenho são reavaliados no ano seguinte no 4º ano do EF.

¹¹ A avaliação amostral é aplicada para todos os alunos da turma selecionada. Pode ocorrer que o mesmo aluno da mesma turma seja avaliado duas vezes no mesmo ano, no mesmo período, porém em dias diferentes e em avaliações com finalidades diferentes. – Amostral e Censitária.

anos de idade, concluintes do ciclo inicial de alfabetização, não tinham consolidado as habilidades essenciais referentes à leitura e à escrita.

A partir do diagnóstico e em atendimento ao mesmo dispositivo legal, supracitado¹², no que se aplica à melhoria da qualidade da educação e redução das taxas de distorção idade/ano de escolaridade, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais passou a desenvolver ações e políticas públicas vinculadas aos resultados das avaliações externas, com prioridade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre as quais, neste trabalho, especificamos o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

No final do ano de 2006, a SEE/MG iniciou a realização de algumas ações de intervenção pedagógica com vistas a possibilitar aos alunos a consolidação das habilidades referentes à alfabetização, necessárias à continuidade dos estudos no Ciclo Complementar. Estas ações configuraram no embrião da estrutura organizacional do atual Programa de Intervenção Pedagógica.

O Programa de Intervenção Pedagógica consiste em uma estratégia de apoio às escolas para assegurar o acompanhamento e a orientação do professor, em sala de aula, e do gestor, na administração escolar. Este Programa surgiu em 2006 como Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e, em 2008, tornou-se Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), contemplando inicialmente, apenas os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2009, passou a contemplar também o Ciclo Complementar (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. Foi ampliado, em 2011, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, em 2013, para todas as Redes Municipais de Ensino do Estado de Minas Gerais, por adesão de 100% dos municípios mineiros.

O PIP/ATC foi oficializado em 2008, estando, como já dito anteriormente, inserido em um conjunto de ações que vinha sendo implementado pela SEE/MG, cujo desafio consistia em ter toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade.

O Programa evoluiu ao longo das 5 etapas: 1 - criação e alinhamento de uma visão comum: “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”; 2 - o desdobramento dessa visão em metas por escola, SRE e SEE; 3 - a criação de instrumentos de ligação e apoio da SEE com as escolas; 4 - a transformação nas

¹² Lei Nº 10172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL;2001) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)

escolas com a capacitação dos agentes educacionais e, 5 - a priorização dos esforços, ampliação e consolidação do Programa (MINAS GERAIS, 2010b, p.2).

Após definir a visão, ou seja, a Etapa 1, a SEE/MG definiu também cinco compromissos a serem cumpridos em prol da melhoria da qualidade da educação: 1- Toda a comunidade participando; 2- Toda escola tem que fazer diferença; 3- Nenhum aluno a menos; 4- Todos os alunos progredindo juntos; 5- Toda a criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade. (MINAS GERAIS, 2010b, p.3).

Nessa etapa foram definidos os grandes resultados a serem alcançados por cada órgão ou secretaria e foram assinados os acordos de 1ª (primeira) etapa. Contemplou-se o sistema operacional sendo acordantes e acordados o governo e as secretarias de Estado\Entidades. (MINAS GERAIS, 2013b, p.32). Em seguida, ou seja, na etapa 2, foi feito o desdobramento da visão em metas por escola, SRE e SEE, que por sua vez, relaciona-se com o que prevê o Plano de Metas¹³, Compromisso de Todos pela Educação. Plano este, que em seu artigo 1º versa sobre o regime de colaboração e a conjugação de esforços entre a União e os entes federados, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

A etapa 2 supracitada contemplou equipes de trabalho e consistiu em um desdobramento da primeira. As metas foram firmadas pelas equipes de trabalho dos órgãos/estabelecimentos e secretarias. Desdobrou-se, assim, em acordos de resultados, referentes às metas por equipe e prêmio por produtividade, sendo acordantes e acordadas as equipes da SEE/MG, das SREs e das escolas. (MINAS GERAIS, 2013b, p.33).

Nesse contexto, a visão passou a ser mensurada através de um indicador de desempenho, cuja finalidade era capturar a efetividade do Programa de Intervenção Pedagógica na alfabetização dos alunos. Foi definido, portanto, que o indicador a ser medido, seria a proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na avaliação externa anual, ou seja, nas avaliações do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. A partir do ano de 2009, os resultados da avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica - PROEB/2008 passaram a ser também

¹³ Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

considerados como indicadores de efetividade do PIP/ATC. Para a definição dos níveis de proficiência das escolas, os quais referendaram a elaboração das metas educacionais para o Estado/SEE, SREs e estabelecimentos escolares, foram realizados estudos estatísticos por equipes técnicas do Centro de Avaliação de Políticas Públicas - CAEd/UFJF, órgão este contratado pelo Estado de Minas Gerais para a assessoria no SIMAVE. Através dos estudos realizados pelo CAEd foram definidos os níveis de proficiências alcançados pelos alunos nas avaliações externas do SIMAVE-Baixo, Intermediário e Recomendado.

O modelo adotado pela SEE/MG para o desdobramento da visão em metas levou em consideração quatro princípios:

1. Metas diferenciadas por escola: para cada escola foi estabelecido um índice de melhoria anual com relação ao seu desempenho no PROALFA de 2006-07;
2. Escalonamento: determinou-se que a melhoria exigida no desempenho para cada escola deveria aumentar ao longo dos anos, definidas inicialmente até 2010;
3. Limites aceitáveis: independentemente das metas estabelecidas. Foi determinado um limite máximo aceitável para o baixo desempenho e um limite mínimo aceitável para o desempenho recomendável;
4. Justiça nas metas: a melhoria absoluta exigida para cada escola foi baseada em sua respectiva realidade e validada pela direção da escola, ouvindo o Colegiado Escolar (MINAS GERAIS, 2010b, p.4).

Nesse contexto, foram implantadas metas oficiais anuais diferenciadas para cada escola, SREs e Estado. Essas metas foram, inicialmente, estabelecidas a partir dos resultados do PROALFA de 2006/2007 e projetadas de 2008 a 2010. Para a elaboração das metas, foram feitas análises históricas de séries/anos temporais como o 3º ano do Ensino Fundamental (PROALFA), os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio (PROEB). Foram, portanto, analisadas as proficiências alcançadas no 3º ano do Ensino Fundamental, nas avaliações do PROALFA, em Língua Portuguesa e nas séries avaliadas no PROEB em Língua Portuguesa e Matemática – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

No ano de 2008, foram elaborados, pela SEE/MG, os Termos de Pactuação de metas¹⁴ para cada SRE e para cada escola da rede estadual de educação de Minas Gerais com o objetivo de se estabelecer um comprometimento formal de cada

¹⁴ As metas pactuadas consistem no Acordo de Resultados previsto na lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008 que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo da SEE/MG. O Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008 Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008.(MINAS GERAIS, 2008a)

SRE e cada escola com as metas estabelecidas. Ainda, no ano de 2008, foi criado um “Caderno de Resultados” por escola, contendo os resultados individuais dos alunos no PROALFA. Este caderno tinha como finalidade proporcionar aos professores, diretores escolares e equipes das SREs, maior compreensão sobre os respectivos pontos de partida, para a conquista das metas propostas (MINAS GERAIS, 2013b, p.03).

O Plano de Metas, proposto às escolas pela SEE/MG, contemplou indicadores como: aumento gradativo da proficiência; ampliação gradativa do percentual mínimo aceitável de alunos no nível recomendável; redução gradativa do percentual máximo aceitável de alunos no baixo desempenho; redução gradativa do percentual de alunos com distorção/idade/ série/ano de escolaridade no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2013, p.03).

A proposição de metas escalonadas às SREs e às escolas pela SEE/MG pautou-se também por um alinhamento dessas metas entre Estado, SREs e escolas, porém, ajustadas a cada região. Segundo dados da Diretoria de Acompanhamento de Projetos e Resultados Educacionais (MINAS GERAIS, 2014), para o cálculo das metas foram observados os seguintes parâmetros:

- O conjunto das metas das Escolas deve ser equivalente ao valor para alcance da meta estadual;
- As metas devem ser calculadas a partir de uma série histórica;
- As escolas com menores índices, em 2010, deverão ter metas maiores do que escolas com maiores índices naquele ano;
- A meta mínima para qualquer escola, em 2014, será alcançar o nível médio de proficiência intermediário;
- As metas de cada SRE serão as médias ponderadas das metas das escolas de sua jurisdição.

A partir desses critérios, para o cálculo das metas anuais da média de proficiência do Estado nas avaliações externas, foi realizada uma análise de uma série histórica das médias de proficiência das escolas estaduais em sua totalidade. Nessa análise, obteve-se uma curva de crescimento, ou seja, uma função logarítmica e, a partir desta, o cálculo dessas metas a curto, médio e longo prazos. Portanto, a média para a meta anual estadual é calculada a partir da média das

notas dos alunos de todo o Estado nas avaliações externas em cada disciplina avaliada.

No cálculo das metas das médias anuais de proficiência das SREs, seguiram-se os mesmos critérios adotados para o cálculo das médias do Estado, porém, considerando uma série histórica das médias de proficiência das escolas das suas respectivas jurisdições. Assim, as metas das médias de proficiência, anuais, das SREs foram calculadas a partir da média das notas dos alunos de todas as escolas das suas circunscrições. Também para as escolas foi adotada a metodologia utilizada para o Estado e para as SREs. Porém, as metas das médias de proficiência, anuais, para as escolas, foram calculadas a partir da média da nota anual dos alunos nas avaliações externas em cada disciplina avaliada.

Quanto à etapa 3 – a criação de instrumentos de ligação e apoio da SEE com as escolas, a SEE/MG ampliou o quadro de Analistas Educacionais da equipe central, a fim de fortalecer um elo entre Secretaria, Superintendências Regionais de Ensino e escolas. A esta equipe foram atribuídas três funções principais:

Capacitar as Equipes Regionais; Disseminar os conceitos chave defendidos pela SEE diretamente para as 46 regionais de ensino e escolas e garantir que esses conceitos-chave sejam compreendidos, assimilados e colocados em prática pelas Equipes Regionais e, conseqüentemente, pelas escolas; Atuar como um constante termômetro da realidade das escolas, captando suas necessidades e dificuldades, e utilizando tais informações na adaptação e no desenvolvimento de novas políticas para a SEE (MINAS GERAIS, 2010b, p. 6).

Com vistas a melhorar a capacitação dos agentes, inseridos na cadeia de ações do Programa, e acompanhar a evolução do desempenho das instituições escolares, foi promovida a aquisição/elaboração de ferramentas e materiais de apoio às escolas como: Guias para o professor alfabetizador, que foram específicos para o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, sendo um para cada ano de escolaridade, distribuídos a cada bimestre letivo, perfazendo um total de doze Guias anuais; O livro didático Cantalelê, para auxiliar na sistematização da alfabetização, sendo distribuído para todos os alunos do 1º ano (6 anos); Guias do Especialista de Educação Básica e do Diretor Escolar, com vistas a apoiar as escolas em suas atividades pedagógicas; Cadernos de Boas Práticas para os principais agentes envolvidos no processo de implementação do PIP: Analistas da equipe central, Analistas e Inspectores das equipes regionais, Diretores das Diretorias Educacionais

das Regionais de Ensino, Diretores de escola, Especialistas de Educação Básica, Professores Alfabetizadores e Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca; A criação da Ferramenta de Monitoramento *Online* - O Sistema de monitoramento do PIP (SIMPIP) (MINAS GERAIS, 2015b).

Esta última ferramenta (SIMPIP) fez com que as Equipes Regionais passassem a preencher, mensalmente, relatórios¹⁵ sobre as escolas visitadas, enviando as informações ao Órgão Central e promovendo uma visão integrada do cotidiano das escolas. Para o preenchimento do relatório, cada Analista educacional possuía um cadastro *online*, através do qual era possível acessar a escola sob sua responsabilidade de acompanhamento/monitoramento do PIP. As informações constantes no documento eram de cunho pedagógico e eram registradas de forma a expressar um consolidado das visitas às escolas, que eram realizadas durante o mês. Além das questões específicas pertinentes à intervenção pedagógica desenvolvida pela escola, eram também respondidas questões acerca do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI). Destaca-se que o PROETI¹⁶ consta no Portfólio estratégico do governo 2007- 2010 e 2011-2014. Esse portfólio consiste em um dos objetos do Acordo de Resultados da 1ª (primeira) etapa¹⁷ (MINAS GERAIS, 2013b, p.38).

A referida ferramenta teve como finalidade fornecer dados à SEE/MG, referentes ao número, data e conteúdo das visitas às escolas, realizadas pelas equipes regionais de acompanhamento do PIP. Inicialmente, foi elaborada para o acompanhamento do PIP/ATC, ou seja, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, ampliou-se para o PIP/CBC- anos finais do Ensino Fundamental. Os dados apresentados na ferramenta possibilitaram a SEE/MG estabelecer uma relação entre o número de visitas das equipes às escolas e os resultados destas escolas nas avaliações externas do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2010b, p 11).

No que se refere à Etapa 4 – a transformação nas escolas com a capacitação dos agentes educacionais, no bojo do Programa foram disseminadas boas práticas educacionais, pela equipe central da SEE/MG, através de minicursos de

¹⁵ O preenchimento do relatório era feito ao final de cada mês e enviado à SEE/MG até o 5º dia útil do mês subsequente às viagens. Vide modelo de relatório para os anos iniciais e finais do E.F – Anexos G e H.

¹⁶ O PROETI continuou sendo implementado nas escolas, com a nova gestão governamental, a partir de 2015.

¹⁷ Nesse portfólio estão previstos os processos e projetos estruturadores desenvolvidos pelo governo no período de 2007- 2010 e 2011 - 2014.

capacitação, envolvendo Analistas Educacionais das SREs, Inspetores Escolares, Diretores de Escola, Especialistas de Educação Básica e Professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao que tange à Etapa 5 – a priorização dos esforços, ampliação e consolidação do Programa, verifica-se que nas capacitações dos agentes educacionais, os resultados das avaliações externas, inicialmente do PROALFA, configuraram-se como objeto de análises, com vistas ao estabelecimento de prioridades no atendimento às SREs e às escolas.

Neste contexto, foram definidas as Superintendências estratégicas, tema a ser tratado a seguir, e suas respectivas escolas prioritárias. Ou seja, aquelas em se que concentravam o maior número de alunos abaixo do nível recomendável de alfabetização. Assim, para as SREs e escolas estratégicas, o atendimento das equipes do Órgão central às Regionais, bem como o atendimento dos Analistas Educacionais das Superintendências às escolas foi maximizado.

Ainda quanto à ampliação e consolidação do Programa, conforme já dito, anteriormente, no ano de 2009, o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo passou a contemplar o ciclo Complementar (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental.

Observa-se, portanto, que o Programa de Intervenção Pedagógica traz em seu bojo um conjunto de ações caracterizadas pelo foco de estreitar os espaços entre Secretaria de Estado de Educação, SREs e escolas. A operacionalização destas ações, por sua vez, pressupõe esforço coletivo. Ainda, em nível micro do sistema, este Programa, passou a requerer das escolas maior autonomia.

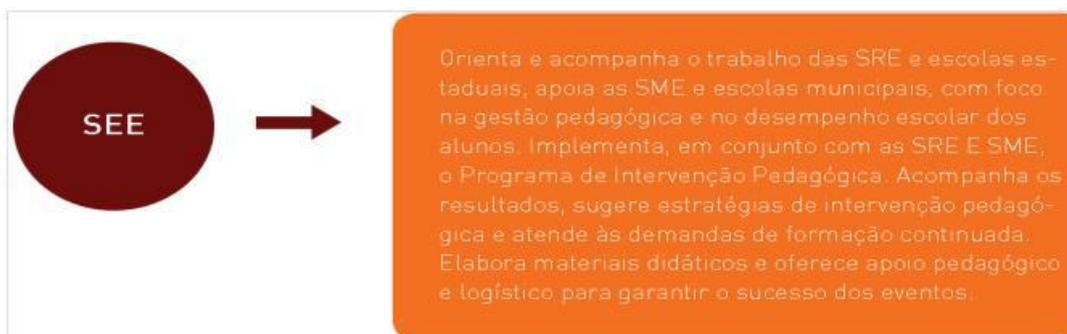
O Guia de orientação para elaboração do PIP destaca a importância do papel de cada agente, inserido na cadeia de implementação do Programa, para a consecução da sua meta prioritária: “Melhorar o desempenho do aluno em sua trajetória escolar” (MINAS GERAIS, 2013a, p.12).

Assim especifica:

No Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, tudo se constrói com o espírito de equipe, em busca de uma única meta: melhorar o desempenho do aluno, para garantir o sucesso de sua trajetória escolar. O aluno é o centro de nossas atenções e a gestão pedagógica é o eixo do trabalho (MINAS GERAIS, 2013a, p.6).

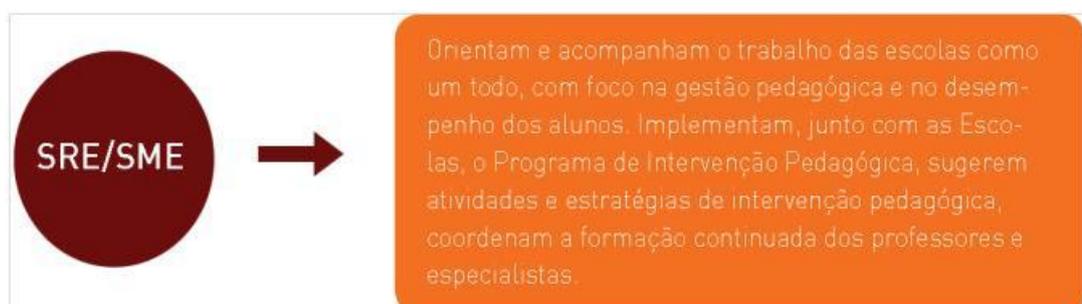
O funcionamento do Programa se dá conforme Figuras 1, 2 e 3 a seguir:

Figura 1 – Equipes de orientação e apoio – SEE



Fonte: Elaboração própria a partir do Guia de Orientação do Programa (MINAS GERAIS, 2013a).

Figura 2 – Equipes de orientação e apoio – SRE/SME



Fonte: Elaboração própria a partir do Guia de Orientação do Programa (MINAS GERAIS, 2013a).

Figura 3 – Estrutura de funcionamento do PIP



Fonte: Elaboração própria a partir do Guia de Orientação do Programa (MINAS GERAIS, 2013a).

O desenho da política salienta que:

O aluno é o centro do processo educativo e está no centro de nossas atenções. Ele é o sujeito de sua aprendizagem, compromete-se com as atividades escolares, se envolve e participa dos eventos e projetos da Escola e da Comunidade (MINAS GERAIS, 2013a, p.12).

Verifica-se que a implementação do Programa requer, acima de tudo, que se conjuguem esforços, em prol da aprendizagem do aluno.

Figura 4 – Implementação do Programa nas escolas



Fonte: Elaboração própria a partir do Guia de Orientação do Programa (MINAS GERAIS, 2013a).

Nessa perspectiva, destaca:

O papel do Diretor como coordenador, incentivador e facilitador do processo é fundamental. Garantindo que o supervisor pedagógico trabalhe em conjunto com o corpo docente. Fazendo reuniões periódicas com sua equipe. Garantindo que todos os professores reflitam sobre os resultados das avaliações. Estimulando a troca de experiências entre professores. Traduzindo os resultados das avaliações externas em estratégias de gestão que conduzam ao crescimento geral da escola (MINAS GERAIS, 2013a, p.6).

Verifica-se, portanto, que a liderança gestora faz-se necessária para que o programa venha a conquistar o seu objetivo maior: melhorar o desempenho do aluno em sua trajetória escolar, bem como para atingir a sua meta prioritária.

Observa-se, ainda que, conforme previsto no desenho da política, o aluno é o centro do processo educativo e as ações devem ser desenvolvidas em equipe de maneira a mobilizar todos os atores envolvidos no processo, para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o processo de “ressignificação sofrido pelas políticas públicas no contexto da prática” (LOTA e PAVEZ, 2009, p.25), é válido pontuar se a implementação do PIP/ATC nas escolas privilegia ou não a melhoria do desempenho do aluno em sua trajetória escolar. Nesse sentido, Mainardes (2006) salienta que professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo

de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e em que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Sob essa ótica, no capítulo 2 discute-se como se efetiva a implementação do PIP/ATC em três escolas de uma SRE do Norte de Minas e como se difere a implementação do Programa supracitado nestas escolas. A seguir, é feita uma descrição de uma das ações do Programa - elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica nas escolas.

1.1 A elaboração e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP/ATC nas escolas

Conforme orientações do Guia para organização do Plano de Intervenção Pedagógica (MINAS GERAIS, 2013a), cada escola deverá, nos pressupostos teóricos do programa, elaborar o seu Plano de Intervenção Pedagógica, a partir da sua realidade/especificidade. Elaboração esta, que pressupõe em seu bojo uma série de outras ações. Destaca-se que, estas serão descritas a seguir, conforme previstas no Guia para organização do Plano de Intervenção Pedagógica (MINAS GERAIS, 2013a). No capítulo 2 desta dissertação serão abordadas no contexto da prática.

Para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, as escolas passam por um momento de sensibilização e reflexão que envolve toda a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, diretores, especialistas, professores, cantineiros, professores para o ensino do uso da biblioteca, professores eventuais, além de equipes da SEE e das SREs. Essa sensibilização consiste na realização do “Dia D” – “Toda escola deve fazer a diferença” e “Toda comunidade participando.” Nesse contexto, são discutidos (ou se propõe que sejam discutidos) os resultados das avaliações internas e externas de cada escola e as metas acordadas com a SEE/MG. São também reavaliadas as ações anteriormente desenvolvidas pela escola, e se refletem sobre a realidade da aprendizagem dos alunos para o planejamento de novas ações de intervenção pedagógica, para os casos de não aprendizagem. Buscam-se, dessa forma, ideias e estratégias inovadoras com vistas a contribuir para melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados educacionais (MINAS GERAIS, 2013a).

A Equipe Gestora da Escola, além das demais atribuições legais previstas pela SEE/MG é responsável por preparar as ações do “Dia D” para que tudo aconteça de forma eficiente. Todos os materiais necessários para a análise dos dados da escola são disponibilizados por esta equipe, aos profissionais da escola sendo: os resultados do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização – e do PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica – do ano anterior e o histórico da escola nestas avaliações, os resultados das avaliações internas, as metas alcançadas e as metas pactuadas, as Revistas Pedagógicas com a análise dos resultados do PROALFA/PROEB, as informações contidas no site do SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação – outros. Propõe-se também analisar, neste dia, o IDEB da escola- Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.

Ressalta-se que o SIMAVE foi criado no ano de 2000¹⁸, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o objetivo de realizar diagnósticos que viabilizassem o conhecimento das dimensões do sistema público de educação mineiro. Tem como função desenvolver programas de avaliação integrados às necessidades de planejamento e ação. Visa, portanto, contemplar aos diferentes níveis e momentos da educação, ou seja, que abranjam situações referentes à sala de aula, à escola, ao sistema, à ação docente, à gestão escolar, às políticas públicas para a educação, ao nível de aprendizagem na alfabetização e aos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio.

Para ações mais eficazes¹⁹, aquelas capazes de garantir melhores taxas de aproveitamento escolar, baixas taxas de distorção, reprovação e abandono escolar faz-se necessário que o grupo liste os alunos que apresentaram defasagem no desenvolvimento das capacidades/habilidades previstas nas matrizes de referência e curriculares²⁰, descreva as estratégias de intervenção pedagógica, possíveis de serem desenvolvidas pela escola, para a melhoria da aprendizagem desses alunos e para o alcance da meta proposta pela escola. Deve-se registrar o que se pretende alcançar para o ano ou semestre seguinte, assim como os dias da semana em que os alunos serão atendidos. Ainda, se propõe que seja elaborado um cronograma de

¹⁸Resolução nº 104, de 14 de julho 2000. Cria o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.(MINAS GERAIS,2000)

¹⁹ Segundo Polon (2009, p.93) um dos fatores-chave, presentes nos estudos sobre escolas eficazes, refere-se “ao compartilhamento de responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão.”

²⁰ Matriz que contempla as habilidades a serem avaliadas em cada item das avaliações externas.

trabalho com a equipe escolar que atenderá esses alunos, especificando o nome do(s) servidor(es) que ficará(ão) responsável(eis) pela intervenção pedagógica.

Conforme o guia de orientações para a elaboração do Plano (MINAS GERAIS, 2013a), para fazer a diferença, a escola deverá, em primeiro lugar, contar com a liderança efetiva do diretor e atuação significativa de toda a equipe gestora, incluindo, em especial, as ações do especialista de educação.

No contexto de elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica²¹ é proposto à equipe gestora que se comprometa com as ações definidas. Assim, visa que as estratégias de intervenção pedagógica sejam concretizadas nos tempos e espaços definidos, e que sejam consonantes com os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da escola.

O mesmo documento destaca que o Projeto Político Pedagógico deverá ser construído democraticamente e, neste contexto, a dimensão pedagógica da gestão consistirá no eixo principal do trabalho, sendo o aluno centro de sua atenção. As práticas efetivas do professor na sala de aula terão como foco a aprendizagem do aluno e o currículo deverá ser bem elaborado e organizado.

Neste sentido, ressalta Lück (2009, p.14):

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

Podemos, portanto, observar que a elaboração e a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica requer dos atores nele envolvidos maior autonomia e ações coletivas com foco nos resultados das escolas. Porém, no contexto da prática, verificamos que agentes implementadores das políticas públicas exercem um papel ativo no que tange à interpretação e reinterpretação dessas políticas e, dessa forma, suas concepções pessoais refletem de forma significativa neste processo.

²¹ Documento específico de cada escola.

Nessa concepção, Mainardes (2006) destaca que, na análise de implementação de políticas, faz-se necessário identificar os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática.

Nessa perspectiva é que, nesta pesquisa, analisa-se a implementação do PIP/ATC em três escolas da circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas.

A seguir é apresentada a Superintendência Regional de Ensino e será abordada a implementação do PIP/ATC nesta SRE.

1.2. A Superintendência Regional de Ensino – Norte de Minas Gerais

A Superintendência Regional de Ensino, em estudo nesta pesquisa, situa-se no nordeste mineiro, em um município que possui uma área territorial de 3.242,270 km² e uma população, estimada²², em 140.567 habitantes. Esta superintendência atende, em sua circunscrição, a 156 escolas estaduais, a 429 escolas municipais, distribuídas na sede do município e nos demais municípios da sua jurisdição, a 01 (uma) escola federal e a 80 escolas na rede privada de ensino, (localizadas na sede do município). Ressalta-se que, muitos desses municípios pertencentes a esta SRE, são de difícil acesso e não contam, inclusive, com linha regular de ônibus (MINAS GERAIS, 2015a).

Das 156 escolas estaduais atendidas por esta SRE, 41 ministram simultaneamente, os anos iniciais e finais do Ensino fundamental e o Ensino Médio. Destas, 10 escolas atendem a todos esses níveis de ensino juntamente com outras modalidades como a EJA e ensino profissionalizante. As demais (115 dentre as 156) não ministram os anos iniciais e finais do fundamental juntamente com o ensino médio. Destas, 31 escolas ministram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, 37 ministram os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, 38 os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, 04 apenas ministram os anos finais do Ensino Fundamental, e outras 04 somente o Ensino Médio regular e 01 escola também somente o Ensino Técnico de nível médio. Destaca-se que, embora

²² Estimativas da população residente, com data de referência de 1º de julho de 2014, publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

essas escolas (115) não ministrem simultaneamente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, um número significativo delas ministra outras modalidades como a EJA e Ensino Técnico de nível médio.

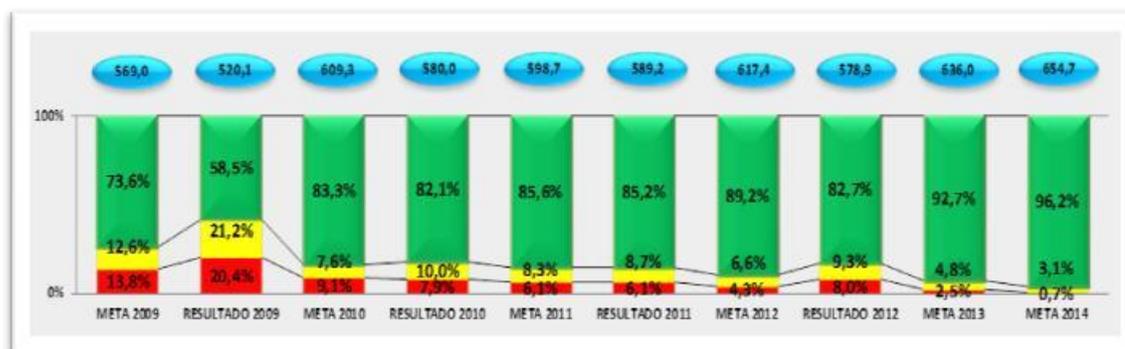
Segundo dados das avaliações do SIMAVE/2012, publicados em 2013, (MINAS GERAIS, 2013b) essa SRE – Superintendência Regional de Ensino - não atingiu as metas de proficiência e percentual de alunos em níveis de desempenho baixo, intermediário e recomendado, pactuadas com a SEE/MG no ano anterior. Fato este que se verifica nos dados das avaliações do PROALFA – nível de ensino estudado nesta pesquisa.

Para o estabelecimento dos critérios de classificação das SREs, a SEE/MG considera o último resultado do Estado nas avaliações do PROALFA. Nesse sentido, a média de proficiência alcançada pelo Estado, nestas avaliações, é utilizada como ponto de corte para a classificação das Superintendências Regionais de Ensino.

Conforme critérios estabelecidos pela SEE/MG, a SRE que, no ano de 2013, não contasse com um percentual de alunos $\geq 85,0\%$ (maior ou igual) no padrão de desempenho recomendado, nas avaliações do SIMAVE- PROALFA/2012 seria considerada estratégica. Assim, a SRE pesquisada, até o ano de 2013, foi considerada estratégica pelo fato de ter em seu quadro de atendimento um número de alunos no desempenho recomendado, inferior ao proposto pela SEE/MG, ($\geq 85,0\%$), ou seja, 82,7% dos alunos desta SRE encontravam-se no desempenho recomendado.

Nas avaliações do PROALFA/2012, esta Superintendência tinha como meta estar com 89,2% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental com média de proficiência em nível de desempenho recomendado e seu resultado publicado em 2013, foi de 82,7%. Neste sentido, este resultado configurou-se menor que o resultado alcançado em 2011, que foi de 85,2%. Menor também que o proposto pela SEE/MG para 2013 ($\geq 85,0\%$). Portanto, esta SRE, até o ano de 2013, foi considerada estratégica, o que se verifica na figura a seguir, que apresenta as metas e resultados da SRE entre 2009 e 2012.

Figura 5 – Metas e Resultados da SRE 2009- 2012. Padrões de Desempenho % - PROALFA 3º ano do Ensino Fundamental

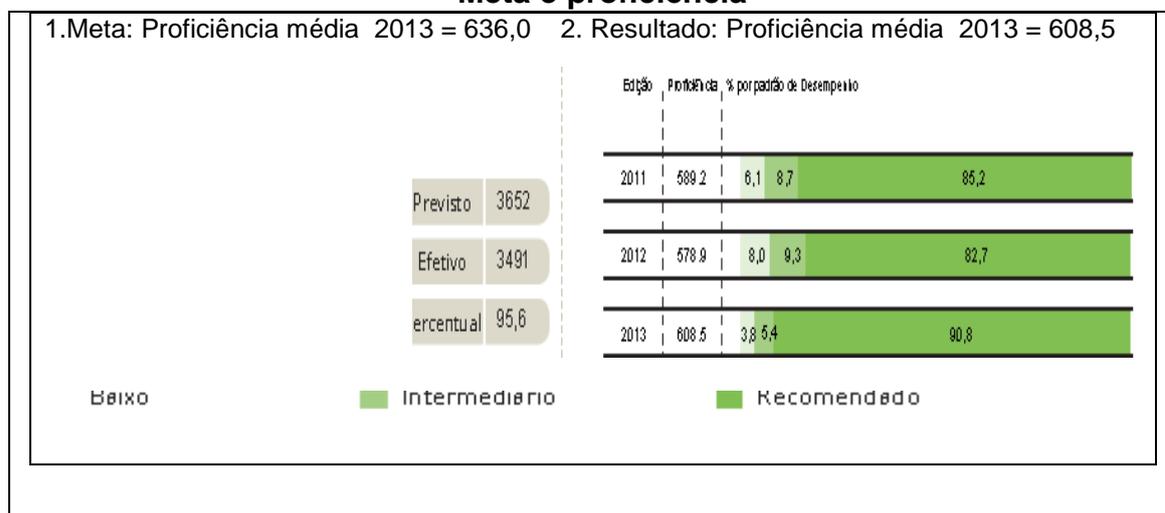


Fonte: MINAS GERAIS (2015a).

Ressalta-se que a média das SREs considera todos os alunos avaliados em cada escola da sua circunscrição. Quando são estratégicas²³, acabam comprometendo os resultados das SREs. Fato que revela uma situação de aprendizagem desfavorável.

A figura 6, a seguir, apresenta os padrões de desempenho da SRE entre 2011 e 2013:

Figura 6 – SRE - Padrões de Desempenho %- PROALFA/2011-2013 - Meta e proficiência



Fonte: MINAS GERAIS (2015a).

²³A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estabeleceu os seguintes critérios para classificação das escolas até o ano de 2014: São estratégicas as escolas que, nas avaliações do PROALFA, contarem com um somatório de 10 alunos nos padrões de desempenho intermediário e baixo desempenho; São estratégicas as escolas que, nas avaliações do PROEB, contarem com um somatório de 25 alunos nos padrões de desempenho intermediário e baixo.

No ano de 2014, considerando os resultados das avaliações externas de 2013 (PROALFA), a SEE/MG estabeleceu novos critérios para a classificação das Superintendências Regionais de Ensino. Passaram a ser consideradas Consolidadas aquelas SREs com um percentual de alunos no nível de desempenho recomendável (maior ou igual) $\geq 92,3\%$, Intermediárias eram aquelas com um percentual de alunos abaixo do nível recomendável (maior ou igual e menor que) $\geq 87,3\%$ e $< 92,3\%$ e estratégicas aquelas com um percentual de alunos abaixo do nível recomendável (menor que) $< 87,3\%$ (MINAS GERAIS, 2014).

Verifica-se, nos dados apresentados na figura 6, que esta SRE, em 2014, passou a ser classificada com SRE intermediária, com um percentual de alunos com desempenho recomendado nas avaliações do PROALFA/2013 maior que $83,7\%$ e menor que $92,3\%$. Porém, dos seus 3.491 avaliados, (3.652 previstos) $9,2\%$ ainda se encontram com um padrão de desempenho em leitura e escrita abaixo do recomendado. Esta SRE também não atingiu meta para a proficiência do PROALFA/2013, que era de 636,0 tendo alcançado uma média de 608,5. Na busca por uma melhoria nos seus resultados educacionais, esta SRE implementou o Programa de Intervenção Pedagógica, com sucessos e insucessos.

1.2.1 O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): sucessos e insucessos em uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais

A Superintendência, ora caracterizada neste trabalho, no período de 2010 a 2013, não conseguiu atingir as metas pactuadas com a SEE/MG. Estas metas eram referentes às médias de proficiência a serem alcançadas em relação às avaliações externas do PROALFA e do PROEB/5º ano do Ensino Fundamental. Nos dois programas são avaliadas a competência em Língua Portuguesa. A competência em Matemática é avaliada apenas no PROEB.

Na tabela 1, a seguir, pode-se observar as metas que foram pactuadas a partir de 2010, entre SRE e a SEE/MG, para o PROEB/5º ano do Ensino Fundamental e os resultados alcançados.

Tabela 1 - Metas e resultados alcançados no PROEB- 2010 a 2013/SRE-Norte de Minas

Edição	Disciplina	Meta	Resultado
2010	L. Portuguesa	203,0	204,8
2011	L. Portuguesa	209,2	204,2
2012	L. Portuguesa	213,6	201,2
2013	L. Portuguesa	211,5	202,0
2010	Matemática	203,0	235,1
2011	Matemática	228,2	223,1
2012	Matemática	234,9	220,0
2013	Matemática	223,2	223,2

Fonte: MINAS GERAIS (2015a).

Nas avaliações do PROEB/2013 - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental, 67% dos 4.580 alunos avaliados (previstos 4.897) apresentaram padrões de desempenho abaixo do recomendado. Nas mesmas avaliações - PROEB/2013 - Matemática, dos 4.632 alunos avaliados no 5º ano do EF (previstos 4.897), 50,5% também não atingiram desempenho recomendado. Destaca-se que, esta SRE, com base nas avaliações do SIMAVE- PROALFA/2013, (3º ano do Ensino Fundamental) ainda conta, em 2014, com 12 escolas estratégicas (MINAS GERAIS, 2014).

Ressalta-se que, as ações de intervenção pedagógica do PIP/ATC são específicas para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com a finalidade de que estes alunos alcancem desempenhos satisfatórios no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas em sua formação.

1.3. A seleção das escolas

Para a realização deste trabalho foram selecionadas 03 (três) escolas, dentre um universo de 156 (cento e cinquenta e seis) escolas, pertencentes à circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino do Norte Minas. Essas 03 escolas apresentam características semelhantes quanto ao seu perfil de funcionamento e infraestrutura. Apresentam também características sociais similares quanto ao perfil discente, ou seja, atendem a alunos oriundos de bairros periféricos e de classes sociais desfavorecidas. Inserem-se dentre uma totalidade de 41 escolas da

jurisdição que ministram os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda se inserem dentre 10 escolas desta superintendência que, além de ministrarem todos esses níveis de ensino, ministram também outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e adultos - EJA e Ensino Profissionalizante.

São denominadas, nesta pesquisa, de Escola A, Escola B e Escola C e estão situadas na zona urbana do município. Ressalta-se que, todas estas escolas (que a seguir serão caracterizadas, de forma mais detalhada), embora atendam outros níveis e modalidades de ensino, contam, cada uma, com 10 (dez) turmas compostas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas 10 turmas perfazem, por escola, uma totalidade de aproximadamente 250 (duzentos e cinquenta) alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade regular, nível que se relaciona diretamente com a implementação do PIP/ATC.

Como já citado, anteriormente, neste trabalho, o motivo da escolha destas escolas para estudo nesta pesquisa, deve-se ao fato de além das características similares, acima citadas, todas implementarem o Programa de intervenção Pedagógica- PIP/ATC, porém, obterem resultados distintos.

O Quadro 1 abaixo sintetiza as similaridades entre as escolas selecionadas.

Quadro 1- Similaridade das escolas

SIMILARIDADES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Localização	Zona Urbana	Zona Urbana	E Zona Urbana
Níveis de ensino da escola	E. F. e Médio	E. F. e Médio	E. F. e Médio
Nº de turmas- anos iniciais. E.F	10	10	10
Nº de prof. regentes de turma nos anos iniciais do E.F.	10	10	10
Turno de atendimento dos anos iniciais do E.F.	vespertino	vespertino	vespertino
Turnos de funcionamento da escola.	Matutino Vespertino e Noturno	Matutino Vespertino e Noturno	Matutino Vespertino e Noturno
Perfil discente	Alunos oriundos de bairros periféricos	Alunos oriundos de bairros periféricos	Alunos oriundos de bairros periféricos
Total de alunos dos anos iniciais do E. F.	+ ou- 250 alunos	+ou – 250 alunos	+ou – 250 alunos
Implementação do PIP/ATC entre 2010 e 2013	SIM	SIM	SIM

Fonte: MINAS GERAIS (2015a).

Ressalta-se que, estas escolas, embora sejam semelhantes em muitos aspectos, apresentam também divergências em outros. Desse modo, foram selecionadas 03 (três) escolas mais similares possíveis, dentre um universo das 156, jurisdicionadas pela SRE inserida nesta pesquisa. As divergências entre estas escolas são apresentadas logo a seguir. Espaço em que são caracterizadas de forma mais detalhada.

1.3.1 Caracterização das escolas A, B e C

Como já especificado, segundo dados do SEDINE - Serviço de Informação e Documentação Educacional da SRE, estas escolas estão localizadas na zona urbana, atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e funcionam nos três turnos - matutino, vespertino e noturno. Atendem também a outros níveis e modalidades de ensino nestes turnos, ou seja, a EJA- Educação de Jovens e Adultos e as demais etapas da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, exceto educação infantil, que não é oferecida por nenhuma destas escolas. A escola B conta com uma pequena diferença no seu perfil de funcionamento, em relação às demais, pois ministra o ensino profissionalizante enquanto as escolas A e C não ministram esta modalidade de ensino.

O gestor da escola A atua na direção desta escola desde o ano de 2007, e atualmente, conta com 02 (dois) vice-diretores em seu quadro de pessoal e, inseridos em sua equipe gestora. O gestor da escola B atua na direção desta escola desde o ano de 2012 e atualmente também conta com 02 (dois) vice-diretores em sua equipe gestora. No ano de 2014, contou com três (03) vice-diretores. O gestor da escola C atua na gestão desta escola desde o ano de 2011 e conta com (03) três vice-diretores em seu quadro de pessoal, os quais compõem também a sua equipe gestora.

Segundo critérios estabelecidos pela SEE/MG e pela SRE, as escolas pesquisadas, como todas da circunscrição da Superintendência, são acompanhadas por Analistas Educacionais e Inspetores Escolares por um período máximo de dois anos. A cada dois anos os Analistas Educacionais e Inspetores Escolares são remanejados para outras escolas da mesma circunscrição. Por necessidade do serviço, podem ser remanejados antes de completarem dois anos de exercício no mesmo setor. Essa alternância na atuação dos servidores se dá com vistas a não

criação de vínculo com as escolas em que atuam, a fim de que possam atuar com mais impessoalidade.

Atualmente, a implementação do PIP/ATC nestas escolas é acompanhada por Analistas Educacionais diferentes, tendo em vista que a SEE/MG também estabelece que os Analistas atuem em polos, compostos por grupos de escolas. As escolas A, B e C estão inseridas em grupos diferentes.

Quanto à infraestrutura, 13 (treze) itens foram observados, e destes, 11 (onze) estão presentes nas escolas A, B e C, o que se verifica no quadro 2 , a seguir:

Quadro 2 - Infraestrutura das escolas

Escola A	Escola B	Escola C
1- Laboratório de informática (NÃO)	1 - Laboratório de informática (SIM)	1 - Laboratório de informática (SIM)
2 - Acesso à Internet	2 - Acesso à Internet	2 - Acesso à Internet
3 - Internet Banda Larga	3 - Internet Banda Larga	3 - Internet Banda Larga
4 - Biblioteca	4 - Biblioteca	4 - Biblioteca
5 - Cozinha	5 - Cozinha	5 - Cozinha
6 - Televisão/DVD	6 –Televisão /DVD	6 - Televisão/DVD
7- Computadores	7- Computadores	7 - Computadores
8 - Impressoras	8 - Impressoras	8 - Impressoras
9 - Quadra de esporte coberta	9 - Quadra de esporte coberta	9 - Quadra de esporte Coberta
10 - Sala de diretoria	10 -Sala de diretoria	10 - Sala de diretoria
11- Sala de professores	11 - Sala de professores	11- Sala de professores
12 - Sanitário dentro do prédio	12 - Sanitário dentro do prédio	12 - Sanitário dentro do Prédio
13 - sala de recursos para atendimento educacional especializado (SIM)	13 -Sala de recursos para atendimento educacional especializado (NÃO)	13- Sala de recursos para atendimento educacional especializado (NÃO)

Fonte: MINAS GERAIS (2014).

Vale pontuar que, embora estas escolas possuam uma infraestrutura muito semelhante, há pequenas divergências entre elas, no que se refere à sala de recursos para atendimento educacional especializado (item 13) e laboratório de informática (item 01). A escola A não possui laboratório de informática e as demais

possuem. A escola A conta com sala de recurso para o atendimento educacional especializado e as demais não.

Destaca-se, que conforme prevê as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, o uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação é imprescindível para a constituição de uma rede de aprendizagem. Rede esta, que deve ser entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, bem como, deve ser sustentada pela consciência de que o processo de comunicação entre aluno e professor se efetiva de fato por meio de práticas e recursos diversos (BRASIL, 2010).

Sem descaracterizar a finalidade maior da educação, que consiste em promover a formação integral do educando e, considerando a avaliação externa como um parâmetro de medida a mensurar em parte o cumprimento das finalidades da educação, observa-se as contradições entre os resultados das escolas A, B, e C. Embora a escola A não conte com o laboratório de informática, artefato fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, vem apresentando bons resultados ao que tange aos dados das avaliações externas. As escolas B e C que possuem laboratório de informática, não vêm apresentando projeção ascendente em relação às avaliações externas.

Observa-se, portanto, o quão relativo é o conceito da infraestrutura como meio de assegurar à escola o cumprimento do seu papel perante a sua respectiva comunidade escolar. Sob esse ponto de vista, há de se questionar a forma como são utilizados os recursos tecnológicos nas escolas B e C que os possui.

Nesse sentido, Meirinhos e Osório (2011) pontuam que a concepção das tecnologias como necessárias aos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos requer dos agentes educacionais um olhar para essas tecnologias como também necessárias aos processos de administração, de gestão da escola e da formação docente. Para tanto, pressupõe que a escola se transforme em uma organização que aprende, bem como, essas tecnologias devem desempenhar um papel relevante na escola para que esta instituição alcance o êxito exigido em uma sociedade da informação.

Em atendimento ao que prevê a Constituição Federal, em seu Artigo 208²⁴, inciso III (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes (BRASIL, 1996), a Escola A oferece atendimento educacional especializado em duas modalidades: Atendimento Educacional Especializado – Apoio e Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos.

Na rede estadual mineira os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos) (MINAS GERAIS, 2013a, p.13).

Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial, na rede estadual de ensino de Minas Gerais- Documento da SEE/MG, o AEE- Atendimento Educacional Especializado - Apoio é oferecido em escolas regulares comuns, no turno de escolaridade do aluno, por profissionais especializados em áreas específicas às necessidades educacionais dos alunos. Este profissional atua juntamente com o regente da turma em que o aluno se encontra matriculado, ou seja, no mesmo turno e na mesma sala.

O Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos consiste em uma organização diferenciada de tempos e espaços escolares, com vistas à complementação do atendimento educacional comum, sendo oferecido no contraturno da escolarização do aluno.

No Guia de Orientação da Educação Especial (Documento da SEE/MG) consta que a solicitação do AEE é anual e é de responsabilidade da escola. Para fazer a solicitação, a escola deve avaliar a necessidade do atendimento especializado do aluno com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação com base no processo educacional do aluno, considerando suas capacidades e deficiências, habilidades e competências,

²⁴ A Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 4º, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado como dever do poder público.

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

[...] Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III-atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

aspectos já desenvolvidos e a necessidade de recursos de acessibilidade (MINAS GERAIS, 2013a). Realizada a avaliação, a escola deve encaminhar esta solicitação ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) da sua respectiva Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Ressalta-se que, o atendimento educacional especializado – Sala de Recursos - é concedido à escola que contar com demanda de alunos com necessidades educacionais específicas para este tipo de atendimento e espaço físico para atendê-los. Porém, mesmo a escola não contemplada com este tipo de atendimento pode encaminhar a sua respectiva demanda para outra escola mais próxima.

O atendimento especializado – Apoio – é concedido a todo aluno que, após avaliação, comprovar necessidade. Neste caso, todas as escolas são contempladas. Assim, todo aluno que tem direito a professor de apoio tem também direito de frequentar a sala de recurso independentemente da escola em que se encontre matriculado. Porém, nem todo aluno que tem direito a frequentar a sala de recurso tem direito ao professor de apoio (MINAS GERAIS, 2013a).

É pertinente salientar que todas as escolas a serem pesquisadas não contam com o mesmo número de turmas e servidores em sua totalidade, mas com o mesmo número de turmas e servidores dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, como já especificado acima, 10 (dez) turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo todas atendidas no turno vespertino e com 10 (dez) professores regentes de turma.

Estas escolas contam também com os mesmos atores internos, que atuam como equipes de apoio, extraclasse, na implementação do referido Programa, ou seja, o especialista de educação básica, o professor para ensino do uso da biblioteca e o professor eventual.

Segundo orientações da SEE/MG, o professor para ensino do uso da biblioteca, além das atribuições específicas da sua função, é também responsável pelas atividades de intervenção pedagógica nas escolas, conforme prevê a Resolução 2253, de 09 de janeiro de 2013, da SEE/MG, em seu Artigo 13:

[...] Art.13 O Professor para Ensino do Uso da Biblioteca cumprirá a jornada de trabalho prevista nos incisos I e II do *caput* do art. 10º desta Resolução para exercício da docência, diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, orientando a utilização da Biblioteca Escolar para a realização de consultas e pesquisas, bem como

desenvolvendo estratégias de incentivo ao hábito e ao gosto pela leitura (MINAS GERAIS, 2013c, p.04).

Em atendimento ao mesmo dispositivo legal, supracitado, conforme o previsto em seu anexo II, item 2.3, o professor eventual consiste em um agente de atuação direta nas atividades de intervenção pedagógica nas escolas. “O Professor Eventual, além das substituições de docentes, deve colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de reforço aos alunos” (MINAS GERAIS, 2013c, p.23).

O especialista de educação básica desempenha também um papel fundamental na implementação do PIP, tendo em vista que, conforme prevê a SEE/MG²⁵, deverá atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando (MINAS GERAIS, 2004).

Partindo desse pressuposto, vale pontuar que todas as escolas, supracitadas, contam com aproximadamente, o mesmo número de agentes internos para a implementação do referido Programa (PIP/ATC) em suas especificidades. E, acima de tudo, contam com a liderança do gestor, que conforme os preceitos legais da SEE/MG, espera-se que protagonize as ações do Programa na unidade escolar em que atua.

1.3.2 A Escola A

A Escola A atende a uma totalidade de 679 alunos, conta com um quadro de 75 servidores e 25 turmas. Destas, 10 turmas são compostas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º anos. Dos 75 servidores, 10 são professores regentes de turmas. Das 25 turmas atendidas por esta escola, uma é composta por alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA anos finais do Ensino Fundamental e as demais são compostas por alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular (MINAS GERAIS, 2014a).

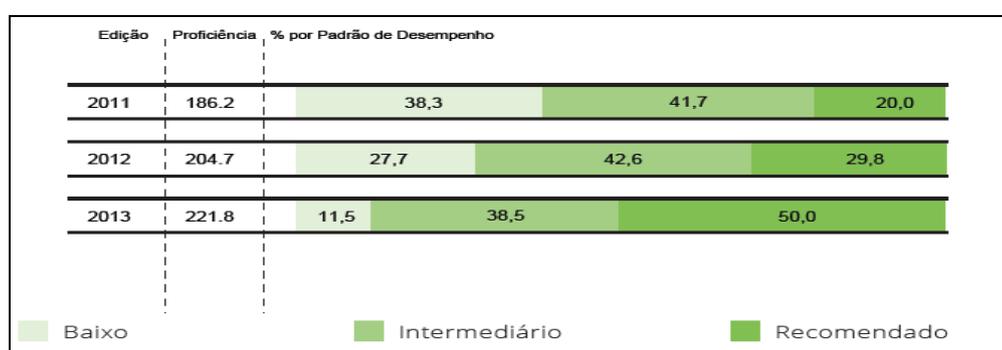
Quanto à equipe de apoio extraclasse com atuação interna para a implementação do PIP, esta escola conta com oito agentes, dentro do seu quadro dos setenta e cinco servidores, sendo: 03 (três) Professor para Ensino do Uso da

²⁵ No anexo II da Lei 15293 de 05/08/2004/MG são definidas as atribuições dos profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004)

Biblioteca - PEUB, 02 (dois) professores eventuais e 03 (três) especialistas de educação básica (MINAS GERAIS, 2014a).

Esta escola, embora tenha o mesmo perfil das demais escolas (que serão apresentadas a seguir) ao que tange, em especial, os anos iniciais do Ensino Fundamental vem demonstrando evolução contínua nas suas médias de proficiência e nos seus padrões de desempenho nas avaliações externas. Conforme se verifica na figura 7, que apresenta os dados do PROEB/2011-2013:

Figura 7- PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola A



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/ Diretoria de Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2015a).

As escolas B e C, embora sejam avaliadas na mesma disciplina (Língua Portuguesa) e no mesmo nível e ano de ensino (5º ano do ensino fundamental), apresentam oscilação e queda em seus resultados.

Destaca-se que, esta escola, conforme registrado na figura 7, em 2011, contava com 20% dos alunos avaliados no 5º ano do Ensino Fundamental, em língua portuguesa, em nível de desempenho recomendado. Em 2012, aumentou em 9,8 pontos percentuais o seu número de alunos com desempenho recomendado e, em 2013, mais 20,2 pontos percentuais, em relação ao ano anterior. A escola B (conforme veremos na Figura 8), em 2011, contava com 21,1% dos alunos avaliados, no mesmo ano e na mesma disciplina, em nível de desempenho recomendado, em 2012, obteve uma queda de 9,4% desses alunos no nível de desempenho recomendado e, em 2013, continuou com queda de 0,9%. A escola C em 2012, avaliando também o mesmo nível de ensino (5º ano do Ensino Fundamental) na mesma disciplina (Língua Portuguesa), apresentou um crescimento de 7,9% dos alunos no padrão de desempenho recomendado, em

relação ao ano de 2011 (conforme veremos na Figura 9). Porém, em 2013, obteve uma queda de 31,8% dos seus alunos neste mesmo padrão de desempenho.

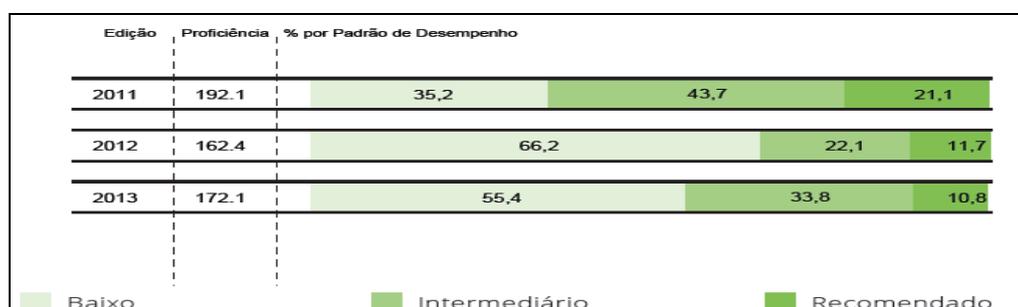
1.3.3 A Escola B

A Escola B conta com um quadro de pessoal de 121 servidores, sendo destes, 10 professores regentes de turma. Conta com uma totalidade de 974 alunos, nos níveis fundamental e médio, nas modalidades, regular, EJA e ensino profissionalizante. Estes alunos estão distribuídos em 35 turmas, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno. Destas 35 turmas, 10 são compostas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos, atendidos no turno vespertino. As outras turmas consistem em: uma turma composta por alunos da EJA- Educação de Jovens e Adultos, uma turma composta por alunos do curso técnico. -Técnico em contabilidade e as demais turmas compostas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2014a).

Dentre os 121 servidores desta escola, 07 (sete) configuram-se como equipe de apoio extraclasse para a implementação do PIP, sendo, 01 (um) professor eventual, 03 (três) PEUB - Professor para Ensino do Uso da Biblioteca e 03 (três) especialistas de educação básica (MINAS GERAIS, 2014a).

Conforme mencionado, anteriormente, segue a figura 8, que registra o desempenho da Escola B no PROEB entre 2011 e 2013:

Figura 8 - PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola B



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/ Diretoria de Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2015a).

Esta escola vem apresentando queda consecutiva nos seus padrões de desempenho. Em 2011, esteve com 21,1% dos alunos no nível recomendado, em 2012 com 11,7% e em 2013 com 10,8%.

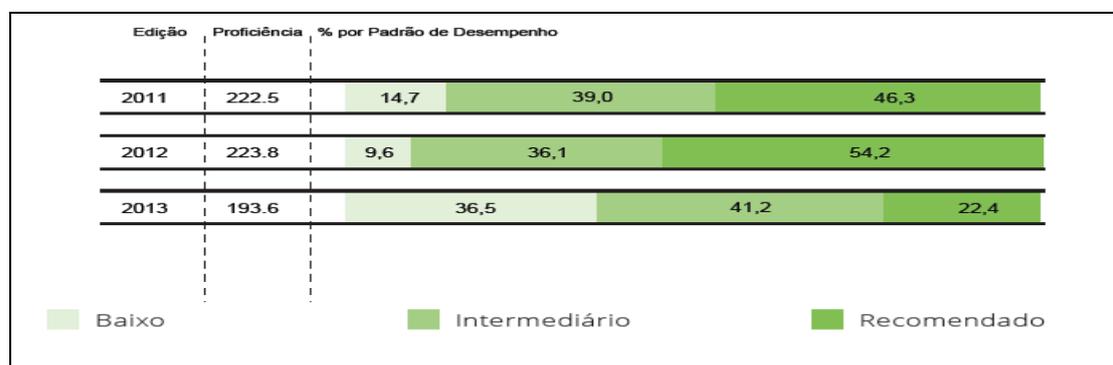
1.3.4. A Escola C

A Escola C tem em seu quadro de pessoal 112 servidores. Conta com 36 turmas compostas por alunos dos níveis fundamental e médio da educação básica-modalidade regular e 01 (uma) turma na modalidade EJA - Ensino Médio, perfazendo um total de 37 turmas e 952 alunos. Os alunos desta escola são atendidos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Das 37 turmas desta escola, 10 são compostas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos, atendidos no turno vespertino e dos seus 112 servidores, 10 são professores regentes de turma (MINAS GERAIS, 2014a).

Ainda, dentre os 112 servidores desta escola, 09 (nove) configuram-se como equipe de apoio extraclasse para a implementação do PIP, sendo, 02 (dois) professores eventuais, 03 (três) PEUB e 04 (quatro) especialistas de educação básica (MINAS GERAIS, 2014a).

Conforme mencionado, anteriormente, segue a figura 9, que registra o desempenho da Escola C no PROEB entre 2011 e 2013:

Figura 9 - PROEB/ % Língua Portuguesa – 5º ano do E. Fund. – Escola C



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/ Diretoria de Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 2015a).

Esta escola apresenta oscilação em seus resultados referentes às avaliações do PROEB. No ano de 2011, o seu índice de alunos em nível de desempenho recomendado foi de 46,3%, em 2012, 54,2% e, em 2013, apresentou queda, ficando com apenas 22,4% dos alunos no nível recomendado de proficiência.

Frente aos resultados alcançados pelas escolas, é válido questionar se estes resultados alcançados por elas, no SIMAVE, refletem de alguma maneira a forma como o PIP/ATC vem sendo implementado no interior de cada uma. Como a

gestão escolar contribui para a implementação do PIP? De que forma a atuação dos agentes internos de apoio à implementação do PIP interfere na implementação do Programa nas escolas? Quais fatores intra e extraescolares podem estar contribuindo para a conquista destes resultados? Estas questões foram investigadas e serão analisadas no capítulo 2 deste trabalho.

1.4 Elementos do caso de gestão

Como já mencionado, há escolas pertencentes a esta regional, que estão inseridas em uma mesma localidade, implementando a mesma política pública educacional - O Programa de Intervenção Pedagógica- PIP/ATC, que apresentam resultados díspares referentes aos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação – PROEB e PROALFA. Nesta pesquisa, portanto, investigou-se a implementação do PIP nestas escolas, de modo a buscar compreender as ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Para melhor apreender as ações das equipes imersas na implementação da política em tela, partiu-se do pressuposto que uma política não se processa de forma isolada e única. Ela abrange, portanto, concepções, interpretações diversas e, conseqüentemente, ressignificações vinculadas às práticas escolares adotadas pelos atores de ponta.

A investigação desenvolvida para a escrita desta dissertação parte da análise de como o gestor escolar e os demais atores envolvidos na implementação da política nas escolas, como o vice- diretor, o especialista de educação básica, os professores regentes de turma, as equipes de apoio extraclasse atuam. Para as análises, também são tomados como dados iniciais, os resultados das avaliações em larga escala - PROALFA e PROEB das escolas, componentes desta pesquisa nos anos de 2010 a 2013.

No Capítulo 2, a partir dos dados da pesquisa de campo e, à luz do referencial teórico, foram considerados argumentos relativos à dinâmica de implementação do PIP/ATC nas escolas. Nesse sentido, as análises inseridas no bojo da implementação do referido Programa contemplaram dados e pontos de vista aferidos pelos atores envolvidos na pesquisa, como: responsabilização, equidade, currículo amplo, indisciplina na escola, trabalho em equipe, motivação dos professores e alunos, pedagogias diferenciadas, projetos escolares, relação

família/escola, vulnerabilidade social dos alunos, gestão de resultados e gestão pedagógica e autonomia da escola, dentre outros.

Após a realização da pesquisa de campo e análise dos dados, no capítulo 3, foram propostas ações com vistas a maximizar boas práticas gestoras e pedagógicas para a melhoria dos resultados do programa supracitado nas escolas.

Para a coleta de dados inerentes a esta pesquisa, fez-se uso de instrumentos que propiciassem análises qualitativas como entrevistas com roteiros semiestruturados, e análise documental.

Para Minayo (2012), a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico.

Assim, na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com os agentes responsáveis pela implementação do PIP nas escolas. Destaca-se que as entrevistas foram realizadas com os servidores das escolas envolvidas na pesquisa, que tenham atuado nestas escolas no período coincidente com o recorte da pesquisa, ou seja, 2010 a 2013.

Para o desenvolvimento deste trabalho, configuraram como sujeitos os gestores escolares das escolas, tomadas para análises, nesta pesquisa, uma vez que protagonizam as ações do Programa em nível local; os especialistas de educação, tendo em vista as suas atribuições legais referentes à articulação do trabalho pedagógico no interior das escolas; os professores regentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, que implementam diretamente as ações do Programa nas salas de aula, bem como os professores eventuais e os professores para ensino do uso da biblioteca, que atuam como agentes de apoio extraclasse, no bojo da implementação do PIP nas escolas.

Assim, foram entrevistadas as equipes pedagógicas das escolas – diretor escolar, vice- diretor e especialista de educação básica, bem como se propôs²⁶ entrevistar professores regentes de turma, professores eventuais e professores para ensino do uso da biblioteca, tendo em vista que estes atores implementam a política no contexto da prática (as entrevistas constam no anexo deste trabalho).

²⁶ Nas três escolas nem todos os segmentos selecionados gravaram entrevistas. Alguns servidores não enquadraram no recorte da pesquisa e outros optaram em não gravar entrevista.

Salienta-se que, as entrevistas com os professores regentes de turmas foram realizadas apenas com os docentes titulares das turmas. Ainda, os atores entrevistados foram aqueles que contassem com exercício na escola no período de 2010 a 2013.

A coleta de dados realizada nesta pesquisa teve como objetivos levantar informações relevantes sobre os resultados das escolas pesquisadas e sobre a atuação gestora no tocante à implementação do referido Programa nestas escolas. Com o levantamento e análise destes dados buscou-se, portanto, viabilizar um conhecimento mais apurado acerca da temática em questão. Ainda, propor ações aos gestores com vistas à maximização de boas práticas pedagógicas e gestoras nas escolas. Nesse sentido, no capítulo seguinte, analisa-se a gestão da implementação referido Programa nas escolas.

2 ANÁLISE DA GESTÃO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PIP/ATC NAS ESCOLAS

A partir da apresentação do caso de gestão, o seu contexto de incidência e os atores nele envolvidos são expostos e analisados, neste capítulo, os dados coletados na pesquisa. São apresentadas, também as contribuições teóricas para a presente pesquisa, a descrição metodológica e a análise dos dados coletados no desenvolver do trabalho.

As análises destes dados têm como foco a dinâmica e a gestão da implementação do PIP. Estas análises serão pautadas no conceito de que o processo de formulação de políticas abrange os estágios da elaboração/desenho e o contexto da prática - a etapa da sua implementação. Dessa forma, admite-se que política pública se consolida quando as possibilidades de solução de determinado problema previstas no desenho do programa são postas em prática. Ou seja, os atores finais é que, de fato, atualizam a política.

Nesse sentido, Mainardes afirma que:

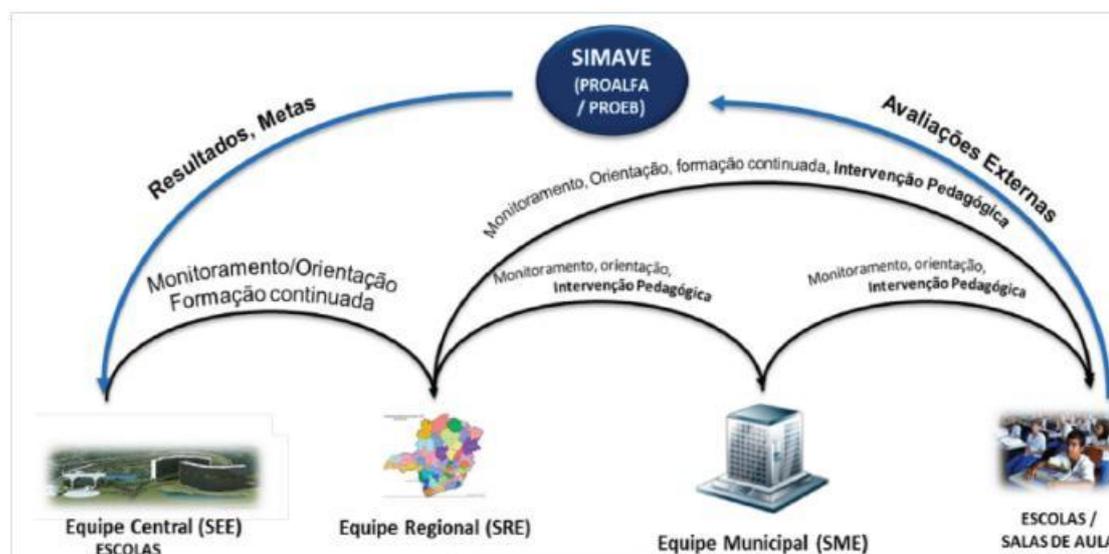
[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até o a sua implementação no contexto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

Nesta linha de entendimento, nesta pesquisa, analisa-se o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC, no contexto da prática sem desconsiderar possíveis implicações em toda a sua trajetória. Para tanto, neste trabalho, o referido Programa foi abordado, em primeiro lugar, em seu aspecto formal, ou seja, como sendo pensado de cima para baixo, a partir dos resultados das avaliações externas - PROALFA/ 2006. Em segundo lugar, tomou-se como objeto de estudo, a implementação do PIP/ATC no contexto da prática nas escolas. Este estudo incide na atuação dos atores locais, envolvidos no processo, em especial os gestores das escolas inseridas nesta pesquisa, tendo em vista que “protagonizam as ações do Programa nas instituições escolares” (MINAS GERAIS, s/d.2, p.17).

Conforme já explicitado neste trabalho, o funcionamento do programa em estudo se baseia em uma cadeia de apoio pedagógico, em que estão presentes a Equipe Central, da SEE/MG, e as Equipes Regionais, das SREs, com o objetivo de

auxiliarem as escolas na obtenção de um melhor desempenho dos seus alunos. A figura 10, a seguir, retrata o desenho e a possível operacionalização da Política em estudo.

Figura 10 - Estrutura operacional do Programa de Intervenção Pedagógica



Fonte: MINAIS GERAIS (2011a)

Para alcançar os objetivos do Programa, a SEE/MG priorizou, dentre outras estratégias, a formação das equipes Central e Regionais, o desenvolvimento de material, a definição de metas e incentivos, a capacitação dos agentes pedagógicos das escolas e a execução e o acompanhamento dos resultados. Salienta-se, que todas estas ações foram delineadas com vistas à consecução da meta prioritária do referido Programa: - “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.” (MINAS GERAIS, 2010a, p.6).

Tomando como referência à relevância destas ações ao que tange às suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação, nesta seção analisa-se a implementação do PIP/ATC em escolas semelhantes, tendo em vista os seus resultados díspares nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação.

Partindo deste pressuposto é neste capítulo que nos ateremos, de forma mais detalhada, à dinâmica de implementação do PIP/ATC nas três escolas selecionadas para esta pesquisa, com a finalidade de identificar os pontos que precisam ser repensados, neste Programa. A partir dessas análises, no terceiro capítulo, propõe-se as ações de intervenção.

2.1 Contribuições teóricas para a pesquisa

Para as análises tanto documental quanto dos dados coletados na pesquisa de campo, partiu-se da concepção de que o processo de implementação de políticas deve ser entendido como “multifacetado e dialético²⁷”, em que para melhor compreendê-lo, faz-se necessário articular as perspectivas em nível macro e micro.

Mainardes (2006), ao tecer considerações acerca das análises de políticas educacionais, destaca que o ciclo de políticas perpassa por contextos diversos como o contexto de influência, de produção, da prática, de resultados e/ou efeitos e de estratégia política. O autor chama a atenção para a existência de uma interdependência entre estes contextos.

Sob essa ótica, no capítulo 1 deste trabalho, através de documentos oficiais referentes ao PIP/ATC, foi realizado um estudo do desenho da política. Para tanto, as análises do Programa foram realizadas a partir dos seus contextos de influência e de criação, ou seja, neste estudo, buscou-se evidenciar a compreensão de que o referido Programa, em seu contexto de influência, foi pensado/discutido a partir dos resultados do PROALFA/2006. Resultados estes, que consubstanciaram um diagnóstico propulsor de medidas governamentais relacionadas ao problema da alfabetização na idade certa. Este diagnóstico, portanto, veio legitimar o que para Mainardes (2006) consiste no contexto de produção da política, ou seja, a criação do PIP/ATC.

Para Mainardes (2006), o contexto de influência refere-se ao espaço em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse espaço, segundo o autor, ocorrem disputas entre os grupos de interesse com vistas a exercerem influências quanto à definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. A partir de ações dessa natureza, é que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

No contexto de produção, o autor considera que a política não é feita e finalizada no momento legislativo. Parte-se do pressuposto, de que os textos que representam a política precisam ser lidos, levando-se em consideração o tempo e o local específico de sua produção. Nesse sentido, pontua que as políticas são

²⁷ Mainardes (2006), em sua abordagem sobre o ciclo de políticas, destaca a complexidade deste em detrimento da simplicidade e da linearidade de outros modelos de análise de políticas.

intervenções textuais, que carregam limitações materiais e possibilidades, as quais consistem nas respostas dadas aos textos políticos pelos atores no contexto da prática.

Quanto ao contexto de estratégia política, Mainardes (2006) pontua que este envolve um conjunto de ações sociais e políticas necessárias ao trato das desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Considerando a interdependência entre contextos, como ressalta o autor, ainda no capítulo 1 deste texto, os estudos perpassaram pelo contexto das estratégias de implementação da política em tela. Nesse sentido, verificou-se que a operacionalização do PIP/ATC contemplou a formação de equipes Central e Regional, o desenvolvimento de material impresso e em mídia, a definição de metas e incentivos, a capacitação das equipes da SEE/MG e das regionais, dos agentes pedagógicos das escolas, e a execução e acompanhamento dos resultados/monitoramento.

No tocante ao contexto da prática, Mainardes (2006) argumenta que a política está sujeita à interpretação e recriação. Nesse contexto, é que a política produz efeitos e consequências. Consequências estas que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, salienta:

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

Observa-se que, para o autor, o contexto da prática pode ser considerado como um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática.

Quanto ao o contexto dos resultados ou efeitos, Mainardes (2006) pontua que este se relaciona com questões de justiça, igualdade e liberdade individual e, sob essa ótica destaca que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados.

Sob essa visão, neste capítulo são realizadas as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Para tanto, considera-se os contextos que conforme Mainardes (2006) são denominados de contextos da prática e de

resultados, com vistas a descrever e diferenciar a implementação do PIP/ATC em espaços distintos, com ênfase na discricionariedade dos implementadores de ponta.

Nessa linha de discussão, como já especificado anteriormente, é que o recorte desta pesquisa tomou como referência a implementação do PIP/ATC no contexto da prática, bem como se propôs analisar a política em três escolas da circunscrição de uma SRE do norte de Minas Gerais, tendo como dados iniciais os resultados das avaliações externas, apresentados por essas escolas, nos anos de 2010 a 2013.

Para o desenvolvimento do trabalho em tela, considerou-se também o contexto pragmático, dentre os demais especificados por Fernandes (2011). Verifica-se que o autor corrobora com Mainardes (2006) no tocante à avaliação de programas, por considerar os diversos contextos em que essas avaliações se processam.

Fernandes (2011) discute a Teoria de Programas a partir múltiplas abordagens, bem como de questões contextuais e paradigmáticas. Assim, sublinha que a opção por uma perspectiva eclética, que articule e integre uma ou mais abordagens referentes à avaliação de programas poderá ser a que melhor se ajusta à complexidade de muitos contextos em que as avaliações se desenvolvem.

No tocante às questões paradigmáticas, o autor argumenta que estas se relacionam com aspectos das práticas de avaliação como: “o papel do avaliador, os propósitos da avaliação, o papel e envolvimento dos stakeholders²⁸ e os procedimentos e métodos utilizados.”

Fernandes (2011), ao citar Weis (1977) e Spaulding (2008) define que:

[...] a avaliação de programas consiste num processo deliberado e sistemático de análise dos procedimentos e/ou dos produtos de uma determinada medida de política ou programa que, por sua vez, se compara com um conjunto de normas mais ou menos explícitas, como forma de contribuir para melhorar esse mesmo programa ou a política que lhe está subjacente (FERNANDES, 2011, p.189).

Em seu ponto de vista acerca da Teoria de Programas apresentada, o autor destaca que há na visão dos estudiosos uma lógica de avaliação como processo que se destina a formular um juízo acerca do valor e do mérito do objeto avaliado.

²⁸ Pessoa ou grupo de pessoas que possui participação, interesse.

Ressalta, ainda, que esta talvez seja a lógica mais universal de avaliação, devido à sua possibilidade de aplicação em todas as suas dimensões práticas como: avaliação de políticas, programas e aprendizagens.

Quanto aos conceitos de programa e projeto, Fernandes (2011) pontua que o conceito de Programa pode assumir diferentes significados de acordo com o contexto em que é utilizado. O autor, ao se referir ao *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation - JCSEE*²⁹ (1994) conclui que:

[...] os programas estão de certo modo mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado e têm uma duração longa ou muito longa, enquanto que os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública (FERNANDES, 2011, p.189).

A avaliação de programas delineada por Fernandes (2011) pauta-se em uma abordagem a partir dos paradigmas positivista, pós-positivista, pragmático e construtivista. O autor define tal abordagem como forma de clarificar e fundamentar opções referentes às práticas de avaliação de programas.

Segundo o autor, no paradigma pós-positivista considera-se que existe apenas uma única realidade que é suscetível de ser estudada com objetividade, porém, admite-se a impossibilidade de apreendê-la integralmente. Pontua, ainda, que neste paradigma, utiliza-se mais predominantemente o raciocínio dedutivo e os métodos quantitativos, não rejeitando o uso de outras formas de raciocínio nem dos métodos qualitativos. Fernandes (2011) argumenta que a partir deste paradigma é possível que se reveja as perspectivas positivistas, porém, admite-se que a compreensão da realidade exige outros olhares, outras formas de recolher informação e outras formas de construir conhecimento.

Quanto ao paradigma construtivista, Fernandes (2011) pontua que, neste concebe-se a existência de múltiplas realidades mutáveis e subjetivas, dependentes das experiências, dos saberes e dos contextos de cada investigador e/ou avaliado. A subjetividade, os valores e os enviesamentos são considerados indissociáveis do processo de construção do conhecimento. Utiliza-se, portanto, uma lógica indutiva e os métodos qualitativos por considerar que estes respondem mais eficazmente às suas concepções epistemológicas.

²⁹ Comitê Misto sobre Normas de Avaliação Educacional.

Segundo o autor, no pragmatismo, se aceita a existência de uma realidade objetiva e a possibilidade de se fazer um estudo rigoroso desta realidade. Ressalta-se a existência de uma multiplicidade de perspectivas sobre essa mesma realidade, bem como destaca que, num dado momento, uma pode prevalecer sobre todas as outras. Nesse sentido, pontua que não pode considerar que haja uma verdade absoluta sobre a realidade. Destaca que, no paradigma pragmático, a avaliação e a investigação não são livres de valores e que tais valores fazem parte dos processos de construção do conhecimento (FERNANDES, 2011).

Para Fernandes (2011), no processo de recolha de informação, o método a utilizar deve estar relacionado às finalidades e às questões de avaliação, sendo importante que se articule métodos qualitativos e quantitativos, além dos métodos dedutivo e indutivo na construção do conhecimento. O autor conclui que, as discussões paradigmáticas no contexto das ciências sociais e da educação são necessárias pelo fato de não serem propriamente ciências exatas. Salaria, ainda, que na avaliação de políticas não há de se refutar a existência de uma realidade objetiva, bem como se deve reconhecer a relação dialética existente entre indivíduo e estrutura social e a necessidade de se formarem juízos de valores acerca dos entes e fenômenos sociais que os rodeiam.

Como já explicitado, o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC consiste em uma política pública da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, proposta a partir dos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE, cuja finalidade maior não se restringe à reversão dos dados das avaliações externas, quando não satisfatórios. Com a implementação do Programa, vislumbra-se a possibilidade de garantir aos alunos o direito a uma educação de melhor qualidade e promotora da formação integral do educando.

O processo de escolha das escolas para estudo, nesta pesquisa, se deu a partir dos resultados obtidos por essas escolas nas avaliações externas do SIMAVE. Para tanto, a descrição e a diferenciação da implementação do PIP/ATC, nestas escolas, pautou-se no pressuposto de que o diagnóstico das escolas, a partir das avaliações externas, reflete de alguma forma no processo de ensino e aprendizagem que permeia cada uma delas. Nesse pressuposto, considerou-se, aqui também pertinentes, as contribuições teóricas de autores que tratam da questão das avaliações externas, tendo em vista a proposição de políticas públicas educacionais, a partir do diagnóstico consubstanciado pelos dados dessas avaliações. Fato este,

que se observa com a criação do PIP, após os resultados insatisfatórios do PROALFA/2006. Também, a inserção das considerações dos autores que tratam da questão das avaliações externas, neste trabalho, se justifica pelo fato de os dados dessa natureza se inserirem no recorte da pesquisa.

Segundo Sousa (2003), a avaliação externa é necessária à apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema. Porém, chama a atenção quanto à importância de se potencializar a dimensão educativa/formativa dessa avaliação. Para a autora, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola não deve ser penalizada em detrimento da conformação que ocorre ao delimitar o conhecimento que deve ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação. A autora toma como parâmetro para análise o delineamento das avaliações externas, relacionando-as ao perfil que tem sido assumido pelo Estado na implementação de políticas sociais.

Sousa (2003) pontua que as avaliações externas têm ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais em curso no país, em especial, a partir da década de 1990 e que estas passaram a ser vistas como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Também salienta que esses objetivos têm sido declarados em planos e propostas governamentais direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino.

Ao apreciar os impactos das avaliações externas no currículo escolar, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, Sousa (2003) argumenta que determinados delineamentos adotados podem vir a fortalecer mecanismos discriminatórios, além de provocarem certa uniformização e enrijecimento nos currículos escolares. Afirma, ainda, que eventuais influências que a avaliação pode provocar no desenvolvimento do currículo escolar referem-se, portanto, às finalidades e aos contornos diversos que ela se revestir. Nesse sentido, nesta dissertação, considerou-se imprescindível, analisar os dados coletados nas escolas A, B e C, sem perder de vista o perfil avaliativo delineado pela autora, ou seja, a dimensão educativa/formativa das avaliações externas inseridas no contexto da implementação das políticas públicas educacionais no interior destas escolas.

Pautando-se nos pressupostos da avaliação formativa/reguladora das aprendizagens, em que seja contemplado o currículo em toda a sua abrangência, é

que se discute e analisa-se, nesta pesquisa, a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica no contexto da prática nas escolas.

Corroborando com Sousa (2003), Perrenoud traz a seguinte consideração:

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso. O currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas (PERRENOUD, 2003, p.26).

Para o autor, as avaliações internas e externas não devem favorecer a coexistência de uma dupla definição do sucesso escolar. Destaca-se que, com a escolarização obrigatória e o desenvolvimento de uma legislação, em que se definiu as finalidades e o currículo da escola, tornou-se possível circunscrever o sucesso escolar devido ao fato de a escola ser uma instituição pública. Instância a partir da qual a sociedade designa, no quadro da constituição e da legislação, os objetivos definidos de formação, educação, socialização, qualificação. Assim, pontua que não se poderia avaliar o sucesso educativo da sociedade sem normatizar a definição de uma educação bem-sucedida.

Para Perrenoud (2003), as regulações das aprendizagens poderiam promover uma aproximação ideal, ou seja, considerar na avaliação do sucesso escolar, todos os componentes do currículo prescrito e não apenas o recorte previsto para as avaliações externas. O autor destaca também, que as avaliações externas, sendo objetivas, privilegiam o que pode ser medido em testes padronizados, ou seja, o cognitivo mais do que o socioafetivo, as capacidades e conhecimentos mais que as competências e a relação com o saber. Sublinha que, não obstante, o objetivo dessa forma de avaliação não deveria ser o de determinar o destino individual dos alunos, classificar os estabelecimentos de ensino, mas contribuir para o monitoramento dos sistemas educacionais (PERRENOUD, 2003). Sob essa ótica, neste capítulo, analisa-se a implementação do PIP/ATC, no contexto da prática, em três escolas da circunscrição de uma Regional do Norte de Minas Gerais, com o intuito de descrever e diferenciar a implementação do Programa nestas escolas e após, propor ações que possibilitem a maximização de boas práticas pedagógicas e gestoras. A proposição destas ações têm como foco a melhoria da qualidade do ensino,

oferecido pelas escolas, sem perder de vista a questão da responsabilização que, segundo Brooke (2006), não deve recair somente sobre as escolas.

Brooke (2006) em sua abordagem sobre os sistemas de responsabilização, implantados em diversos países, durante as últimas décadas, trata da avaliação externa como um dos ingredientes básicos para existência desses sistemas. Ressalta que estes prevalecem a partir de Ingredientes como:

1. A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. Os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. Os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (BROOKE, 2006, p.380).

Segundo o autor, a exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização. Neste contexto, é que se tornam públicas as informações sobre o trabalho realizado pelas escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

No que tange ao processo de responsabilização acerca do Sistema Mineiro de Avaliação, Brooke (2006) ressalta que:

(...) sua finalidade sempre foi diagnóstica e quando se menciona a responsabilidade pelo melhoramento dos resultados da educação, esta recai sobre a Secretaria da Educação que, de posse de informações mais precisas sobre o desempenho dos alunos, estaria em condições de adotar políticas mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino (p.386).

Conforme Brooke (2006), a política de responsabilização vem sendo disseminada como uma alternativa de política educacional. Porém, esta política ainda encontra certa resistência por parte dos profissionais da educação. Tal resistência, segundo o autor, fundamenta-se na concepção de que a escola não pode ser a única responsável pelos seus resultados. Dessa forma, espera-se que as entidades mantenedoras dos sistemas de ensino assegurem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Estas, portanto, devem desempenhar um papel central nos programas de responsabilização, não exercendo tão somente o papel de instância avaliadora.

2.2 Descrição metodológica

Nesta seção, apresento um relato da pesquisa de campo realizada no bojo deste trabalho. As ações, ora descritas, foram desenvolvidas com a finalidade de coletar dados imersos em contextos diferentes, além de pragmáticos que, mais adequadamente, possibilitassem atingir os objetivos do estudo em tela.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo descrever e diferenciar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC em três escolas da circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais.

Com vistas à consecução do objetivo proposto, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso com análise documental e entrevistas. Para melhor conduzi-la, seguiu-se um passo a passo. Primeiramente, foi feita uma leitura criteriosa dos documentos oficiais referentes ao caso de gestão, com o intuito de melhor apresentá-lo no capítulo 1. Num segundo momento, foram delimitados os espaços (escolas) e os sujeitos da pesquisa - servidores das escolas, inseridos no recorte da pesquisa, com atuação nessas escolas no período de 2010 a 2013.

Ressalta-se que, para a seleção das escolas, dentre um universo de 156 (cento e cinquenta e seis) pertencentes à circunscrição da SRE, inserida nas análises deste texto, optou-se pelas mais similares possíveis em relação ao perfil discente, bem como, ao objeto específico de estudo deste trabalho, ou seja, a implementação do PIP para alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Como já anteriormente especificado, as escolas denominadas nesta pesquisa, de escolas A, B e C, ministram todos os níveis de ensino da Educação Básica, bem como, outras modalidades de ensino como EJA e Ensino Profissionalizante. Atendem a discentes oriundos de bairros periféricos e de famílias de baixo poder aquisitivo. Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental - etapa que se relaciona à pesquisa - estas escolas contam com um total de 250 (duzentos e cinquenta) alunos cada uma, distribuídos em dez (10) turmas. No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e demais níveis e modalidades de ensino, ministrados por essas escolas, o perfil discente é idêntico, porém, o número de turmas e alunos diverge de uma escola para outra (vide seleção das escolas nas páginas 40 a 41).

Após os estudos dos documentos oficiais referentes ao caso de gestão e à definição dos sujeitos e espaços para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se a pesquisa de campo nas Escolas A, B, e C. Essa etapa concretizou-se a partir de entrevistas com gestores escolares, vice-diretores, especialistas de educação básica, professores regentes de turmas, professores eventuais e professores para ensino de uso da biblioteca.

A proposta de entrevistas contemplou uma totalidade mínima³⁰ de 15 atores por escola: sendo: 10 (dez) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 01 (um) diretor e servidores do turno de atendimento das turmas do 1º ao 5º anos do E.F. Esses servidores por sua vez, constituindo-se nas equipes de apoio extraclasse, para a implementação do PIP, ou seja, PEUB³¹ e professor eventual, equipe pedagógica (especialistas de educação básica) e equipe gestora (vice-diretores). Salieta-se que para a seleção destes atores, nesta pesquisa, considerou-se o fato de eles atuaram diretamente com a implementação do PIP/ATC no interior das escolas.

Nas escolas A, B, e C foram aplicadas uma única questão motivadora para todos os atores, que se referia aos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB. A referida questão foi relacionada aos resultados da respectiva escola. Como a escola A apresentou evolução contínua em seus resultados nas avaliações, respondeu a seguinte questão motivadora: “Esta escola vem apresentando evolução contínua nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem estes resultados?”

A escola B por ter apresentado queda consecutiva nos resultados das mesmas avaliações consideradas na escola A respondeu a mesma questão aplicada para essa escola com a seguinte adequação: “Esta escola vem apresentando queda consecutiva nos seus resultados nas avaliações externas do SIMAVE/PROEB 2010-2013. Por que esta escola tem esses resultados?”

A escola C, por sua vez, por ter apresentado oscilação em seus resultados nas mesmas avaliações externas, também respondeu a mesma questão motivadora aplicada nas escolas A e B, com a seguinte alteração: “Esta escola vem

³⁰ Nas equipes gestora, pedagógica e de apoio extraclasse para implementação do PIP/ATC admite-se a possibilidade de mais de um se um servidor por turno e por equipe.

³¹ PEUB - Professor para Ensino do Uso da Biblioteca.

apresentando queda/oscilação nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que esta escola tem esses resultados?”

Salienta-se que devido ao fato de a questão, aplicada nas entrevistas ter sido a mesma para todos os atores, bem como ao fato de ter havido repetições nas respostas dos entrevistados, foram analisados, nesta pesquisa, apenas os pontos de vista da equipe gestora de cada escola (diretor e vice-diretor), professores regentes de turma do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, também de cada escola e equipe pedagógica da escola A³² (especialistas de educação básica).

Para a realização das entrevistas, foi feito um contato *in loco* com os gestores das escolas na mesma data em que as entrevistas foram realizadas. O primeiro contato se deu com a apresentação pessoal do responsável pela pesquisa, seguida da entrega, em mãos, da carta de apresentação do vice- coordenador do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Educação Pública - PPGP, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecimento. As entrevistas foram registradas em gravação de áudio e, posteriormente, transcritas. Seus respectivos registros constam nos anexos A - F desta dissertação.

2.2.1 A entrada na Escola A

As entrevistas na Escola A foram realizadas nos dias 13 e 17 de agosto de 2015. No primeiro dia, participaram da pesquisa 05 (cinco) professores regentes de turma do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, 01 (um) especialista da educação básica, 01 (um) vice-diretor e 01 (um) professor para ensino do uso da biblioteca, todos do turno vespertino (turno em que funcionam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental). No segundo dia, a entrevista foi realizada apenas com o gestor da escola, devido ao fato de este não estar na escola no primeiro dia. Os demais servidores, 06 (seis) dos 15 (quinze) previstos, não gravaram entrevistas por não se enquadrarem no recorte da pesquisa, ou seja, não eram professores da escola no período de 2010 a 2013.

Para a realização das entrevistas, seguiu-se os protocolos, acima descritos e estas foram realizadas de maneira bastante tranquila. Também os servidores não apresentaram resistência em gravá-las. As gravações tiveram uma duração, que

³² Única escola em que a equipe pedagógica gravou entrevista.

oscilou entre 5 e 10 minutos cada e foram realizadas no turno de exercício dos servidores, porém em uma sala à parte. Para que a realização das entrevistas não interferisse no andamento dos trabalhos da escola, as equipes gestora e pedagógica providenciaram a substituição temporária, pelo professor eventual, a cada professor que ausentasse da sala para participar da pesquisa. Após a entrevista, cada servidor, com vistas a contribuir com uma informação a mais a acrescentar na pesquisa, preencheu uma ficha com dados pessoais, referentes ao seu perfil profissional. Esse perfil é descrito neste trabalho, de modo a contemplar equipes e segmentos, entrevistados por escola. Assim, apresento a seguir, no quadro 3, o perfil dos atores que participaram das entrevistas na Escola A.

Quadro 3- Perfil dos atores da escola A - Equipe gestora e equipe pedagógica

Função	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola	Tempo no cargo/função
Diretor	Letras	Língua Inglesa	19 anos	19 anos	08 anos e meio
Vice-Diretora	Letras	Língua Portuguesa e Literatura	30 anos	30 anos	10 anos
Especialista da educação	Pedagogia	-	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A, o professor eventual – ator do grupo de apoio extraclasse para implementação do PIP/ATC- e 02 (dois) professores regentes de turma do 2º, 01 (um) do 4º e 02 (dois) do 5º anos, dos anos iniciais do Ensino fundamental, não participaram das entrevistas devido ao fato de não enquadrarem no recorte da pesquisa³³. No Quadro 4, apresenta-se o perfil dos atores que participaram da pesquisa.

Quadro 4 - Perfil dos atores da escola A – Professores

Cargo	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola
Professor para ensino do uso da biblioteca	Letras	Língua inglesa e literatura	18 anos	17 anos
Professor regente de turma 1º ano	Letras Pedagogia	Psicopedagogia	18 anos	18 anos
Professor regente de turma 1º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	23 anos	17 anos

³³ Ingressaram na escola a partir de 2014 e o recorte da pesquisa compreende o período de 2010-2013

Professor regente de turma 1º ano	Normal Superior e Educação Física	-	16 anos	16 anos
Professor regente de turma 3º ano	Pedagogia	-	04 anos	03 anos
Professor regente de turma 3º ano	Pedagogia	-	13 anos	13 anos

Fonte: Elaboração própria.

A seguir será apresentado o passo a passo da pesquisa de campo realizada na escola B.

2.2.2 A entrada na Escola B

Seguindo os mesmos procedimentos adotados na pesquisa de campo, desenvolvida na Escola A, foram realizadas as entrevistas na escola B, no dia 14 de agosto de 2015. Nesta escola, 12 (doze) atores de um mínimo³⁴ de 15 (quinze) previstos participaram da pesquisa. Foram entrevistados: o gestor da escola, 07 (sete) professores regentes de turma - 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental-, 01 (um) vice-diretor, 01 (um) professor para ensino do uso da biblioteca e 01 (um) professor eventual. Todos no turno vespertino (turno em que funcionam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental). O especialista de educação básica e 03 (três) professores regentes de turma do 1º ao 5º anos do E.F não gravaram entrevistas por não se encaixarem no recorte da pesquisa – não eram professores da escola entre 2010 e 2013. Salienta-se que, neste estabelecimento, além dos 11 (onze) atores, acima citados, um professor atuante no atendimento educacional especializado (apoio), por opção, também gravou entrevistas, o que alterou o número de entrevistados de 11 (onze) para 12 (doze). As entrevistas foram gravadas na sala do serviço de supervisão escolar e os professores eram chamados um a um, pelo especialista de educação básica – supervisor pedagógico, para gravarem as entrevistas. Assim, o professor do atendimento educacional especializado da escola, sendo convidado pelo especialista de educação básica para gravar entrevista, se propôs a contribuir com mais informações para a pesquisa.

³⁴ Admitiu-se a possibilidade de mais de um componente por turno, nas equipes gestora, pedagógica e de apoio extraclasse para a implementação do PIP.

A pesquisa, nesta escola, também foi bastante tranquila e teve a mesma duração da pesquisa realizada na escola A por entrevistado, e sem nenhum entrave que pudesse interferir em seu andamento. Todos os atores também contribuíram com informações posteriores, referentes ao seu perfil profissional. Para melhor elucidá-la, apresenta-se, a seguir, nos quadros 5 e 6, o perfil dos atores entrevistados nesta escola.

Quadro 5 - Perfil dos atores da escola B - Equipe gestora

Função	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola	Tempo no cargo/função
Diretora	Ciências Sociais	Sociologia Geral -	30 anos	29 anos	03 anos e meio
Vice-Diretora	Letras	Não apresentou	24 anos	19 anos	11 anos

Fonte: Elaboração própria

Nessa escola, 03 (três) professores regentes de turma não gravaram entrevistas pelo fato de não serem professores da escola entre 2010 a 2013 e não se enquadrarem no recorte da pesquisa. Foram eles: 01 (um) do 1º, 01(um) do 3º e 01(um) do 4º anos do Ensino Fundamental. No quadro abaixo consta o perfil dos atores que gravaram entrevistas.

Quadro 6 - Perfil dos atores da escola B – Professores

Cargo	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola
Professor para ensino do uso da biblioteca	História e magistério de 1º ao 5º anos	-	09 anos	09 anos
Professor Eventual	Normal Superior	-	14 anos	10 anos
Professor regente de turma 1º ano	Pedagogia	-	07 anos	03 anos
Professor regente de turma 2º ano	Pedagogia	Supervisão Escolar	12anos	06 anos
Professor regente de turma 2º ano	Pedagogia e Normal Superior	Inclusão Escolar e Psicopedagogia	13 anos	09 anos
Professor regente de turma 3º ano	Pedagogia e Normal Superior	-	09 anos	05 anos
Professor regente de turma 4º ano	Pedagogia	Supervisão escolar	20 anos	15 anos
Professor regente de turma 5º ano	Pedagogia	-	18 anos	18 anos
Professor regente de	Normal Superior	-	20 anos	08 anos

turma5º ano				
Professor de apoio	Normal Superior e Ciências Biológicas	-	09 anos	12 anos

Fonte: Elaboração própria

A seguir será descrita a coleta de dados para a pesquisa, realizada na escola C.

2.2.3 A entrada na Escola C

Ao chegar à escola, apresentei-me para a vice-diretora da escola, devido ao fato de a diretora estar em reunião com alguns servidores. Após apresentar-me como pesquisadora, e esclarecer que tinha a intenção de realizar entrevistas com servidores da escola, esta se demonstrou um tanto insegura e pediu um tempo para consultar a diretora. Na oportunidade, expliquei quais seriam os atores a serem entrevistados.

A servidora deslocou-se e foi procurar a diretora. Ao retornar, pediu-me para aguardar a diretora, pois a reunião era rápida e já estava para terminar. Depois de algum tempo, perguntou-me, novamente, quais seriam as pessoas a serem entrevistadas e adiantou-me que poucos servidores da escola enquadravam no meu recorte de pesquisa. “Você vai conseguir muito pouco. A maioria acabou de entrar na escola. Os mais velhos estão afastados, uns de férias prêmio e outros de licença para tratamento de saúde”. Decidiu, por fim, gravar a entrevista. Assim, a primeira entrevista realizada, nesta escola, foi com esta servidora, no dia 12 de agosto de 2015. As demais entrevistas desta escola também foram gravadas na mesma data.

Ao término da entrevista, a vice- diretora foi para outra sala conversar com a gestora, que já havia encerrado a reunião.

Depois de algum tempo, a gestora adentrou a sala onde eu a aguardava e, após um cumprimento rápido, demonstrou não achar viável a presença de pesquisador na escola. Disse entender que tal presença exporia a escola. Expliquei que se tratava de uma pesquisa de campo que tinha como perfil manter em anonimato os sujeitos da fonte dos dados obtidos. Pedi para que fizesse uma releitura do termo de consentimento, ora entregue (Apêndice B). Não obstante, a gestora entrou em contato com o serviço de inspeção da Superintendência Regional de Ensino para maiores esclarecimentos. Após, concordou em gravar a entrevista.

Porém, disse entender que não teria muito a falar, porque tudo o que podia ser dito, a vice-diretora já havia falado (vide entrevista na íntegra, no Anexo A).

Para dar continuidade às entrevistas, com os demais servidores da escola, pedi que sugerisse uma forma mais adequada à rotina da escola. Esclareci que, se preciso fosse, voltaria numa outra hora. A gestora achou por bem ser naquele momento e disse que iria pedir ao professor eventual para ficar na sala para os professores regentes, dessa forma, foram saindo de sala um a um para gravar a entrevista.

A vice- diretora encarregou-se de ir até as salas dos professores e chamá-los para as entrevistas. Porém, antes de cada professor gravar a entrevista a diretora os chamava até a sua sala. Estes aparentavam muito assustados durante as entrevistas, pouco falavam e as respostas pareciam ensaiadas.

No decorrer das entrevistas, que estavam sendo gravadas em uma sala à parte, com a presença apenas do entrevistado e do entrevistador, a gestora frequentemente adentrava à sala e interferia nas respostas dos entrevistados. Apresentou-se um tanto inquieta no decorrer das entrevistas.

Ao iniciar o recreio, houve uma interrupção no andamento das entrevistas. Fiquei um pouco com eles na sala dos professores. Pareciam muito desconfiados. Após o recreio, propus retomar as entrevistas. A vice- diretora não achou viável a retomada das entrevistas pelo fato de que, segundo ela, todos que enquadravam no perfil proposto (ser professor da escola nos anos de 2010 a 2013) já haviam sido entrevistados. Argumentei que alguns professores falaram de outros colegas de outras séries/anos que também tinham muito tempo na escola que poderiam ser entrevistados. A servidora não contestou, mas também não se prontificou a chamá-los. Não insisti.

Andei um pouco pelo pátio da escola. Casualmente, encontrei duas professoras fora da sala de aula. Perguntei se eram regentes de turma e elas disseram que sim. Tinham ido até a secretaria, mas tinha outro professor na sala para elas e que já estavam de volta. Perguntei sobre o tempo delas na escola e disseram que já estavam na escola há um bom tempo. Tempo este que se enquadrava no recorte da pesquisa. Perguntei se podiam gravar uma entrevista rápida ali mesmo e elas aceitaram. Esclareci que teria que ser uma de cada vez. Em uma sala ociosa, próxima à sala dessas professoras e, que se encontrava aberta, então foram gravadas essas últimas entrevistas. Essas duas servidoras foram

bastante espontâneas e não me pareceram estar ensaiadas. Finalmente, voltei à sala da diretora e, após agradecê-la pela colaboração, despedi-me.

Os quadros 7 e 8 apresentam o perfil dos atores que participaram da pesquisa na Escola C.

Quadro 7 - Perfil dos atores da escola C - Equipe gestora

Função	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola	Tempo no cargo/função
Diretora	Educação Física	Inspeção Escolar	17 anos	08 anos	04 anos e meio
Vice-Diretora	Pedagogia	Didática	25 anos	24 anos e 06 meses	06 meses

Fonte: Elaboração própria.

Do mínimo de 15 (quinze) atores previstos para participarem da pesquisa nessa escola 08 (oito) gravaram entrevistas sendo: o diretor, 01 (um) vice-diretor, 01 (um) professor eventual, 01(um) professor do 3º ano, 02 (dois) professores do 4º ano e 02 (dois) professores do 5º ano (Ensino Fundamental). A equipe pedagógica³⁵ desta escola, o professor para ensino do uso da biblioteca, 05 (cinco) professores regentes de turma (dois do 1º, dois do 2º e um do 3º anos do Ensino Fundamental), ou seja, 07 (sete) atores não gravaram entrevistas. Destaca-se que não foi possível saber o verdadeiro motivo destes atores não gravarem entrevistas. Alguns professores falavam que os demais colegas já estavam na escola há muito tempo, porém, a diretora e sua vice insistiam em dizer que todos que estavam na escola entre 2010 e 2013 já haviam sido entrevistados.

Quadro 8 - Perfil dos atores da escola C – Professores

Cargo	Formação acadêmica	Especialização	Tempo na SEE/MG	Tempo na escola
Professor Eventual	Normal Superior	-	8 anos	05 anos
Professor regente de turma 3º ano	Normal Superior	Pós- em Gestão Educacional	10 anos	04 anos
Professor regente de turma 4º ano	Normal Superior e Ciências Biológicas	-	15 anos	04 anos
Professor regente de turma 4º ano	Pedagogia	-	10 anos	05 anos
Professor regente de turma 5º ano	Pedagogia	Supervisão Escolar	23 anos	08 anos

³⁵ Especialistas da Educação Básica.

Professor regente de turma 5º ano	Pedagogia	Pós- em Gestão Educacional	20 anos	10 anos
-----------------------------------	-----------	----------------------------	---------	---------

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte e nas suas respectivas subseções será realizada a análise dos dados coletados no trabalho de campo. Devido ao fato de o roteiro ser único para todos os atores e por mais de um professor da mesma série/ano ter gravado entrevista, além de ter havido muitas repetições em seus pontos de vista, foram analisadas, nesta pesquisa, apenas as falas mais representativas deste grupo de atores. Portanto, para melhor identificá-los, nas subseções que se seguem serão reapresentados os perfis dos professores regentes de turma, os quais terão suas falas analisadas. Por serem únicos por escola e por já se encontrem descritos nos Quadros 3, 5 e 7, não serão reapresentados os perfis dos atores das equipes gestora e pedagógica das escolas.

2.3 As escolas e seus resultados: a percepção dos atores sobre a realidade escolar

A coleta de dados, durante a realização do trabalho de campo, se deu com vistas à consecução dos objetivos da pesquisa, os quais consistem em descrever e diferenciar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC nas escolas; Propor ações para a socialização e maximização de boas práticas pedagógicas e gestoras, em nível regional, sem desconsiderar uma possível disseminação em contextos mais amplos. Para tanto, foram realizadas entrevistas para fins de registro da percepção dos atores acerca da realidade das escolas de atuação.

Como já demonstrado, nesta dissertação, durante as entrevistas os atores das escolas A, B e C responderam apenas uma questão motivadora. Questão esta que divergiu somente no tocante ao resultado específico de cada escola. Para os atores da escola A foi formulada a seguinte questão: “Esta escola, no período de 2010 a 2013 apresentou evolução contínua nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação. A que você atribui estes resultados?”. Os atores das escolas B e C também responderam esta questão dentro das especificidades de cada escola sendo: - Escola B: “Esta escola, no período de 2010 a 2013 apresentou

queda consecutiva nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação. A que você atribui estes resultados?” - Escola C: “Esta escola, no período de 2010 a 2013 apresentou oscilação nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação. A que você atribui estes resultados?”

As análises realizadas neste capítulo primaram por uma discussão acerca de como os atores de cada escola pensam os seus resultados e concebem a sua relação com a realidade escolar. Para melhor consubstanciar um exame minucioso das concepções dos agentes da pesquisa, foram tomados como referenciais teóricos Mainardes (2006) e Fernandes (2011), no que se refere à implementação de políticas públicas; Brooke (2006), no tocante às discussões referentes à responsabilização (*accountability*); Perrenoud (1999) ao tratar da excelência escolar e da regulação das aprendizagens; Lück (2009) quanto à gestão de resultados educacionais. Perrenoud (2003) e Sousa (2003) subsidiaram as discussões relacionadas às concepções de avaliação com foco na dimensão educativa/formativa. Na conclusão das análises, tornou-se pertinente ancorar-se em Barbosa (2011), no que se refere à capacidade das escolas em gerar mudanças promotoras da redução dos efeitos das desigualdades sociais.

O estudo dos achados da pesquisa foi organizado por escola e por equipes. Desse modo, foram analisadas as falas da equipe gestora (diretor e vice-diretor), equipe pedagógica (especialistas de educação) e professores regentes de turma do 1º ao 5º anos. Sublinha-se que os dados das entrevistas realizadas com a equipe de apoio extraclasse, para a implementação do PIP/ATC (professor eventual e professor para o ensino do uso da biblioteca) não foram inseridos neste capítulo, devido ao fato de as informações serem semelhantes a dos atores analisados, porém, tais dados constam nos anexos A - F desta dissertação.

Após análises, foi proposta uma organização dos achados da pesquisa para melhor viabilização dos apontamentos para o capítulo 3, que constam no quadro 9.

2.3.1 Compreendendo a escola A através da equipe gestora

Nas escolas A, B e C as entrevistas foram conduzidas de modo a contemplar grupos de atores como equipe gestora – diretor e vice - diretor-, equipe pedagógica – especialistas de educação básica-, equipe de apoio à implementação do PIP, extraclasse – professor para ensino do uso da biblioteca e professor eventual- e

finalmente, professores regentes de turma. Foram selecionadas, para serem analisadas, apenas as falas mais representativas. Destaca-se que nem todos os atores de cada grupo gravaram entrevistas nas três escolas. Alguns por não se enquadrarem no recorte da pesquisa, ou seja, estar atuando na escola entre 2010 – 2013 e outros por optarem em não participar das entrevistas.

Como já especificado anteriormente, os entrevistados responderam uma única questão motivadora, de forma a atribuir uma razão aos resultados obtidos pela respectiva escola nas avaliações externas. Sob essa ótica, analisou-se, nesta seção, fragmentos dos pontos de vista de cada ator e/ou grupo de atores, referentes aos resultados das avaliações externas das escolas estudadas nesta pesquisa. Primeiramente, foram analisadas as falas da equipe gestora de cada escola (diretor e vice-diretor). A seguir, analisou-se a fala da equipe pedagógica da escola A (nas escolas B e C esta equipe não gravou entrevistas). Finalmente, foram analisadas as falas de alguns dos professores regentes de turma de cada escola. As análises das falas das equipes gestoras iniciaram-se pela Escola A, na sequência foram analisadas nas escolas B e C.

Fala do Diretor da Escola A

Além do trabalho pedagógico que é feito, a parte pedagógica que é feita aqui na escola que todos nós nos interessamos em fazer, né, a gente tenta fazer o melhor para o aluno, o melhor para a escola. A gente reúne com os professores, vê a dificuldade dos meninos, quais as dificuldades desses meninos que a gente deve sanar. A gente também tem um trabalho social, que é o acolhimento dessa criança na escola, que é a visita à família para ver o que ele está precisando na casa dele, qual a necessidade da família dele. A gente também tem conseguido trazer a família para a escola. Essa família na escola tem ajudado muito. A partir desse momento a gente começa tentar sanar essas dificuldades. Ele começa acreditar também que a escola é o espaço dele, né. É o espaço onde ele pode confiar, pode vir. Pode colocar seus anseios, colocar toda a sua situação de vida, ou às vezes, situação de miséria, né, para a gente (Entrevista realizada em 17/08/2015).

Observa-se que o gestor da escola A, ao responder a questão referente aos resultados da escola nas avaliações externas, os atribui ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, como também associa este trabalho à concepção de educação e de escola com que conduz a sua gestão, ou seja, uma concepção de escola e educação voltada para a formação integral do educando. Nesse sentido, denota-se que, as considerações do entrevistado, acerca dos resultados da escola

nas avaliações externas, coaduna com o que pontua Sousa (2003) ao ressaltar que os resultados das avaliações externas devem ser analisados de modo a propiciar o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Assim, verifica-se que a forma de gestão, ora analisada, considera as desigualdades dos alunos a fim de promover práticas educativas mais equânimes.

Subentende-se, também, que o gestor ao defender uma escola paternalista, acaba por atribuir responsabilização à escola pela conquista dos seus resultados, bem como pela melhoria da aprendizagem dos alunos nela inseridos: “A gente fala, a escola não tem que ser paternalista. Tem que ser sim. A partir do momento que ela faz esse papel, ela consegue fazer com que a criança melhore a aprendizagem” (Entrevista realizada em 17/08/2015).

Nessa perspectiva, Perrenoud (2003, p.20) ressalta que:

Não há oposição entre instrução e educação, há uma estrita partilha de tarefas entre a escola e a família. Limitar a escola à transmissão de saberes é desconhecer sua missão de civilização, com toda a ambiguidade desse programa: liberar e normalizar. Em resumo, educativo e escolar não são antinômicos e não há razão alguma para limitar o sucesso escolar às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução.

Conforme o autor, “a educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa, ela é também matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica” (PERRENOUD, 2003, p.20)”. Para Perrenoud (2003), o duplo conceito da palavra “disciplina” nos chama a atenção para o fato de que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros.

O gestor também atribui os resultados da escola à intervenção pedagógica.

Tem ainda na escola a questão da intervenção pedagógica. Desde que começou a intervenção, nós passamos, começamos a reunir com os professores né, colocar a dificuldade de cada menino e pedir que cada um se interessasse, tentasse resolver os problemas dos meninos. Começar enxergar.... Fazemos sempre reunião motivacional, usamos vídeo mostrando sempre a necessidade de um estar ajudando o outro, necessidade de solidariedade. Sempre vídeos assim, né. Então a gente coloca sempre o professor a repensar o trabalho dele como profissional da educação, a função dele como professor em qualquer instituição que ele for. Não só aqui. A partir disso aí, a gente começa a conseguir adeptos a nossa situação, né, à situação da escola, a situação da criança. A gente senta e analisa. Qual a dificuldade que a gente tem? Qual turma que tem mais dificuldade? Qual a dificuldade dessa ou daquela criança? Qual professor é capaz de sanar a dificuldade dessa criança? Qual professor é melhor na alfabetização? A gente procura responder perguntas em equipe.

A gente procura sempre elevar os índices da escola no sentido de melhor aprendizagem (Entrevista realizada em 17/08/2015).

A partir das afirmações do diretor, em que ele se refere à intervenção pedagógica que é realizada na escola A, é possível a conclusão de que tal ação pode ser traduzida na forma como o PIP/ATC é implementado nesta escola. O gestor deixa claro que conta com o comprometimento de toda a sua equipe escolar na implementação do Programa na instituição a qual dirige.

Ao relacionar os pontos atribuídos pelo gestor aos resultados da escola nas avaliações externas, nota-se também que estes remetem aos compromissos elencados pelo PIP/ATC, no tocante às suas etapas³⁶:

Etapa 1 - criação e alinhamento de uma visão comum: A SEE/MG definiu os cinco compromissos a serem cumpridos em prol da melhoria da qualidade da educação: 1- Toda a comunidade participando; 2- Toda escola tem que fazer diferença; 3- Nenhum aluno a menos; 4- Todos os alunos progredindo juntos; 5- Toda a criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade (MINAS GERAIS, 2010b, p.3).

É pertinente sublinhar que o gestor enfrenta certa resistência, por parte de alguns servidores da escola, ele afirma:

A gente encontra ainda, uma certa resistência lá nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando se trata de professores de áreas e que eles já querem que os meninos já cheguem sabendo quase tudo da matemática e da língua portuguesa. Aí também eles já têm outra escola para trabalhar e alegam não ter tempo pra tá ajudando nessas situações. Mas a gente está conseguindo, aos poucos, algumas pessoas lá nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pra tá ajudando a escola. Essas pessoas, aos poucos, vão entrando também no ritmo do trabalho em equipe. A escola tem conseguido (Entrevista realizada em 17/08/2015).

A compreensão dessas resistências pode se fundamentar em Mainardes (2006), quando o autor se refere à implementação de políticas, no contexto da prática, ele salienta que os professores e os demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Portanto, as concepções do autor traduzem as ressignificações no processo de implementação das políticas. Nesse sentido, considera-se que uma política pública, expressa em um texto político, traz consigo limitações e possibilidades. Cada ator ou grupo de atores responde de forma peculiar às políticas que lhes são propostas.

³⁶ Vide descrição das etapas de implementação do Programa nas páginas 23 e 29, desse texto.

Dessa forma, respostas aos textos políticos, materializam-se em consequências reais, no contexto da prática (MAINARDES, 2006). Nessa perspectiva, analisa-se, também a seguir, fragmentos da entrevista realizada com o vice-diretor da escola A.

Vice-Diretor da Escola A

Ao referir-se aos resultados da escola nas avaliações externas nos anos delimitados no recorte da pesquisa, o vice-diretor ressalta o espírito de coletividade com que o trabalho é desenvolvido na escola. Pontua que a participação da família é necessária ao bom andamento da escola e cita estratégias adotadas e desenvolvidas pela equipe para promover melhorias na relação família/escola.

Porque nos últimos anos todo mundo que tem passado por aqui tem esforçado bastante. É o que eu falei. O esforço coletivo e a participação da família que a gente conseguiu fazer um trabalho envolvendo mais a família. A família e a escola têm que andar junto mesmo, que se a gente não tiver a participação da família fica difícil. Com esse projeto “Mala Viajante” que foi que a gente conseguiu mesmo, foi a partir daí, desse projeto que a gente conseguiu mais o apoio das famílias (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Observa-se que, o vice-diretor, ao afirmar que todos os servidores que passam pela escola contribuem para a melhoria da qualidade da educação que esta oferece, corrobora com o diretor que ao descrever suas ações gestoras diz:

Então! A gente coloca sempre o professor a repensar o trabalho dele como profissional da educação, a função dele como professor, em qualquer instituição que ele for. Não só aqui. A partir disso aí a gente começa conseguir adeptos à nossa situação, né, para a situação da escola, a situação da criança (Fala do diretor da escola A em 17/08/2015).

Podemos verificar que, de acordo com as respostas do diretor e vice-diretor, a implementação do PIP/ATC, na Escola A, se dá em um contexto de ação/reflexão sobre a atuação docente, de trabalho coletivo, de estímulo à participação da família e concomitante com o desenvolvimento de projetos que auxiliam e promovem a consecução da meta do Programa, que é “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”.

Segundo Perrenoud (2003), para desenvolver um ensino estratégico e uma pedagogia diferenciada, para lutar eficazmente contra o fracasso escolar, é preciso

ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam consagrar sua energia e inteligência a ajudar todos os alunos a alcançá-los. Sob essa visão, verifica-se que as afirmações do vice-diretor vão ao encontro do que sugere o autor ao que tange à diminuição do fracasso escolar.

Tomando como contraponto as falas da equipe gestora da Escola A, na subseção seguinte, serão analisadas as concepções da equipe gestora da Escola B (diretor e vice-diretor).

2.3.2 Compreendendo a escola B através da equipe gestora

Ao responder a pergunta referente aos resultados da escola nas avaliações externas, observa que o gestor trata da questão da avaliação externa atrelada à rotatividade dos alunos na escola e atribui aos alunos certa falta de interesse pelas avaliações. Porém, não discute questões referentes às ações da gestão escolar no tocante aos seus resultados.

Fala do diretor da escola B

Veja só, olha aqui nós temos, por exemplo, rotatividade alta de aluno, servidor até que não. E quando é avaliado, por exemplo, é o terceiro ano. Aqueles meninos que já estão no quarto ano, eles não passam na avaliação. Quando eles chegam ao quinto ano eles vão receber uma avaliação que, às vezes, assim, assusta a gente porque eles não estão no terceiro ano. Eles não receberam esse tipo de avaliação no quarto ano. Quando chega ao quinto a gente vai, assim, olhar né, e ver que quando sai de um ciclo para outro ou de uma idade para outra, parece assim que há mudança de interesse (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

O gestor também torna evidente a falta de responsabilização da escola para com os seus resultados. Atribui os resultados da escola a questões relacionadas à família. “E, tem a questão da precariedade na família, de assistência, de alimentação, uma falta de estrutura na família. Parece que o menino vai crescendo e vai ficando, assim, independente dentro da família e isso reflete aqui na escola” (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

Sob essa ótica, Brooke (2006) pontua que se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre a legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade na educação.

Cabe aqui, portanto, questionar: Qual a parcela de responsabilidade da escola em relação aos seus resultados educacionais? Até que ponto fatores intra e extraescolares interferem nestes resultados, conforme cita o gestor?

Também, às vezes, a gente pode observar que essas avaliações, elas talvez avaliem uma clientela de uma certa estrutura familiar, financeira e social da mesma forma que avaliam os nossos alunos, que tem toda uma problemática de vida. Então, que acho que isso reflete muito mesmo. Porque eu acho que é o fundamento da coisa, essa falta de estrutura familiar, essa falta de assistência dos pais, a precariedade, em todos os sentidos, uma vida financeira, falta de alimento (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Observa-se que o gestor aborda a situação econômica dos alunos, mas não faz nenhuma referência ao papel que desempenha na escola nem aos programas que nela são implementados como o PIP, por exemplo. Verifica-se, nas afirmações deste gestor, que a escola recebe os alunos e implementa um currículo prescrito. Deixa claro que não se compromete com os resultados da escola, bem como, não compromete também os demais servidores da escola. Também não revela nenhum comprometimento com a qualidade da educação que é ministrada no interior da e pela escola sob sua gestão. Nesse sentido, em sua fala o gestor revela uma postura contraditória ao que orienta Lück (2009) quanto à gestão de resultados educacionais. Para a autora uma boa gestão de resultados deve fazer uso dos indicadores educacionais de modo a promover sucessos e externar dificuldades. Deve-se, portanto, especificar situações que exigem cuidado e atenção, para que a escola possa ter um norte nas suas decisões sobre possíveis ações propulsoras das aprendizagens dos alunos.

Nos mesmos pressupostos em que foram observados os pontos de vista dos atores acima citados, analisa-se a seguir a fala do vice-diretor da Escola B, equipe gestora da Escola C, equipe pedagógica da Escola A e professores das escolas A, B e C.

Vice- Diretor da Escola B

Tomando como contraponto as afirmações do vice-diretor da Escola A para análise da resposta do vice-diretor da escola B à questão da entrevista, mais uma

vez, observa-se que as escolas enfrentam problemas semelhantes ao que tange às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e à relação família/escola.

Nós temos alunos com várias dificuldades, os alunos são diferentes entre si. E assim, não tem retenção. Então, aí, com dificuldade ele vai passando e chegando ao quinto ano é que a gente vai ver mesmo o impacto. Acredito que seja isso. Ele não tem oportunidade de rever os conteúdos, né. A falta de ajuda da família também. Aqui a escola é de periferia e não tem. Poucos alunos que têm ajuda da família, o esforço aqui é a escola (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

A fala do entrevistado revela também uma concepção equivocada quanto à dimensão educativa/formativa das avaliações externa e interna, defendida por Sousa (2003) e Perrenoud (2003). Contradizendo a esses pressupostos teóricos, nota-se que o ator, na entrevista, vê na retenção escolar um fator de promoção da qualidade do ensino.

Considerando a importância de um ensino estratégico e uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2003) e do esforço coletivo para se lutar eficazmente contra o fracasso escolar, questiona-se: Que ações esta escola desenvolve neste sentido?

Tomando como referência estas concepções, na subseção que se segue são analisados os dados da entrevista realizada com a equipe gestora da Escola C (diretor e vice-diretor).

2.3.3 Compreendendo a Escola C através da equipe gestora

A gestora da Escola C, ao ser questionada sobre os resultados da escola nas avaliações externas, também atribuiu os resultados aos alunos, ou seja, rotatividade, indisciplina e falta no dia das avaliações. Acrescenta que enfrenta também a rotatividade de professores, o que se observa a seguir:

Fala da diretora da Escola C

“Temos muita rotatividade de alunos e professores. Tem a falta dos alunos no dia das avaliações. Temos também a questão da indisciplina” (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

A gestora fala também das ações que a escola vem tentando desenvolver para envolver a família na realidade escolar, com vistas a sanar problemas relacionados à indisciplina:

Nós fazemos uma reunião com pais, nossa reunião com pais e... eu não tenho mais..., eu antigamente fazia reunião com pais e eu tinha medo de falar com eles “ah, que seu filho...”, hoje não, o Conselho de Classe do menino eu passo na reunião. Quando nós chegamos, a gente tinha medo de estar causando constrangimento nos pais com a fala. Aí você ficava “não, depois a gente conversa separado do seu filho e tal”, hoje não. Hoje, meu Conselho de Classe, fala com o pai como que o menino tá... Se ele tá indisciplinado, eu falo com ele, “seu filho tá indisciplinado”. Nós fazemos o conselho, pai sentado com o aluno, entendido? Senta o pai, senta o filho, não é separado, o menino senta junto com o pai, participa da reunião, e ali, eu estou percebendo que os pais interagem mais. Houve uma interação maior da família com a escola, com as nossas reuniões mais claras, entendido? (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

A diretora não faz nenhuma referência à implementação de Programas na escola como, por exemplo, o PIP. Apenas citou a atuação de uma Analista Educacional que acompanhou a escola no início da sua atuação como gestora, ou seja, no ano de 2011, o que se verifica abaixo.

Eu falo que a melhora não é atributo da minha gestão. É um todo. São supervisores, são vice-diretores, são os professores, é um todo que fez a melhora [...] Quando eu cheguei eu encontrei, no ano que eu cheguei aqui na escola, a analista (citou a analista) começou também, não sei nem se eu posso falar. Mas essa menina fez uma grande diferença aqui na escola, ela direcionou. Para mim foi até um aprendizado, porque foi quando eu iniciei, eu iniciei com ela e ela me auxiliando, instruindo mesmo tudo que a gente precisava (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

Observa-se que a gestora aponta o crescimento da escola, mas não fala da oscilação que a escola apresentou no último período avaliado, ou seja, no ano 2013.

O que se verifica é que os entraves enfrentados pelas escolas, no que se refere a um ensino mais eficaz, são semelhantes, porém as ações gestoras destoam-se muito de uma escola para outra ao se estabelecer uma relação dificuldade/ação. Os gestores das escolas apontaram dificuldades como baixo poder aquisitivo das famílias, rotatividade de professores e alunos, falta de apoio da família, falta de interesse dos alunos, indisciplina, resistência dos professores em aderir às propostas da escola para sanar dificuldades apresentadas pelos alunos, dentre outras.

Para sanar dificuldades e promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem, o gestor da Escola A especificou ações como: levantamento das dificuldades enfrentadas pela escola no tocante à aprendizagem dos alunos, trabalho coletivo envolvendo corpo docente e comunidade escolar, reuniões pedagógicas e motivacionais, definição/escolha de professores com perfil alfabetizador para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalho social com acolhimento da criança na escola e visita às famílias, compromisso da equipe para com a aprendizagem do aluno e a intervenção pedagógica realizada pela escola. Nessa perspectiva, pode-se considerar que as práticas gestoras e pedagógicas desta escola comungam com o que propõe Perrenoud (1999) ao tratar da excelência escolar e da regulação das aprendizagens.

O autor afirma que:

O importante na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um tivesse aprendido, *mas permitir a cada um aprender*. Quando não se consegue isso a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a clivagem: frente a desigualdades de aquisição e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias [...] (PERRENOUD, 1999, p.165).

Sob esse ponto de vista, observa-se que o gestor da Escola B não citou nenhuma ação para sanar os entraves encontrados pela escola no que tange à aprendizagem dos alunos e aos seus resultados nas avaliações externas.

A gestora da Escola C citou apenas as reuniões com as famílias dos alunos para tratar da indisciplina e indiretamente falou da intervenção pedagógica ao referir-se ao trabalho realizado por uma Analista Educacional que acompanhou a escola, no início da sua gestão.

A partir das análises das falas dos gestores das escolas A, B, e C, tornou-se evidente o quão díspares são os contextos em que o PIP vem sendo implementado, nestas escolas. Nesse sentido, Mainardes (2006) ressalta que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro do contexto da prática. Elas estão sujeitas a interpretações diversas e são, portanto, “recriadas”, o que se observa nas concepções de um componente da equipe gestora da Escola C:

Vice-Diretor da Escola C

O vice-diretor da Escola C, ao responder a questão da entrevista referente aos resultados das avaliações externas, descreve problemas idênticos aos das escolas A e B, no tocante à participação da família na escola.

São vários fatores, né. A gente tem a mudança dos profissionais, essa rotatividade dos profissionais que entram; nós temos a própria mudança do público, dessa clientela que é atendida, vai variando; o desajuste familiar que a gente sabe que acaba afetando e são muitos os fatores que contribuem, que a gente pode atribuir a essa queda, essa oscilação de cair e subir. Vamos tomar como ponto de partida de 2013 pra cá que foi a evolução da nossa escola. Olha, eu vou citar um ponto que eu acho que vale a pena ressaltar, nós tivemos uma mudança de gestão, quando se muda os gestores muda toda a visão, de trabalho da escola, eu acho que isso contribuiu. Mudam-se então as metas, mudam-se as propostas, o que cada um pensa, cada um vem com a sua proposta, eu acho que só o fato de ter mudado de gestão mudou de proposta (Entrevista realizada no dia 12/08/2013).

No registro da fala do vice-diretor, ainda se denota que o entrevistado foi bastante contraditório em seu discurso. Destaca a rotatividade de professores como fator determinante nos resultados da escola e após, conclui dizendo que a maioria dos professores está há muito tempo na escola. “Há variação de professores aí. Alguns se aposentaram, alguns se afastaram, inclusive dessa leva de aposentadoria eu sou a última que ‘tô’ me afastando no ano que vem, há professores designados, a maioria não é de agora. (Entrevista realizada em 12/08/2015).” (Vide entrevista na íntegra nos Anexos 1 a 6).

O vice-diretor foi também contraditório ao atribuir a melhoria dos resultados à nova gestão da escola³⁷. Cita também alterações na proposta pedagógica da escola e no seu regimento. Porém, verifica-se que, em 2011 esta escola, nas avaliações do PROEB - Língua Portuguesa, esteve com 46,3% dos alunos, no padrão de desempenho recomendado. Nesse mesmo padrão de desempenho, em 2012, esteve com 54,2% dos alunos e, em 2013, com 22,4%.

Principalmente. Principalmente a gestão. Principalmente a proposta mudada. Com outra prática, mudou a proposta pedagógica da escola, mudou a prática pedagógica, mudaram alguns professores e aí... Mexemos na proposta pedagógica da escola. Foi feito um outro PPP, foi feita a

³⁷ No ano de 2011, no Estado de Minas Gerais ocorreu eleição para diretores escolares nas escolas estaduais. Nas escolas em que estes não foram reeleitos ocorreu-se a troca de gestores. O pleito da gestora da Escola C teve início em 2011 (Vide Quadro 7 e Figura 9).

atualização do regimento, o regimento tá atualizado (Entrevista realizada no dia 12/08/2013).

Por fim, atribui também a melhoria dos resultados da escola, nas avaliações externas, ao acompanhamento do Analista Educacional, bem como, à queda nos resultados à falta de acompanhamento do Analista.

Em 2012, nós tínhamos uma analista que era muito boa, que nos acompanhava muito bem e que a intervenção era cumprida. Aí nós tivemos, foi quando nós tivemos o resultado muito bom no PROALFA, ela era, eu acho que ela era, não tenho muita certeza, também analista dos quinto anos, os quinto anos eram de manhã, tinha quinto ano de manhã. Eu era da manhã na época, eu me lembro de que, eu posso até citar, eu acho que, elogiar, merece elogiar, era fulana (citou o nome da analista) era nossa analista dos anos iniciais, era ótimo o trabalho que ela fazia em parceria conosco e eu atribuo esse resultado ao trabalho, essa parceria que era feita assim. Agora os outros anos não, porque também não teve, né, esse acompanhamento e essa parceria de analista, nos demais anos não. Eu me lembro de que o ano que tivemos essa parceria foi o ano que essa analista nos acompanhou. Então eu relaciono o crescimento com a nova gestão e a atuação da analista que nos ajudou. Também a disciplina que melhorou (Entrevista realizada no dia 12/08/2013).

Observa-se que em sua fala o ator não atribui à escola nenhuma responsabilidade pela queda nos seus resultados.

Nesse sentido, Perrenoud (2003) salienta que embora não sendo a escola considerada a única responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, quer se trate de educação ou de instrução, esta não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências – favoráveis ou desfavoráveis. Partindo desse pressuposto, na subseção que se segue, constata-se que o entrevistado (especialista de Educação da Escola A) atribui à escola uma parcela de responsabilização pelos seus resultados ao conceber as ações desenvolvidas por instâncias externas como um somatório às ações desenvolvidas pela escola.

2.3.4 Compreendendo as escolas A, B e C através da equipe pedagógica

Analisa-se aqui apenas as respostas do especialista da Escola A, tendo em vista que o especialista da Escola B não se enquadrou no recorte da pesquisa e o especialista da Escola C optou em não ser entrevistado. O recorte da pesquisa, como antes já especificado, compreende o período entre 2010 a 2013 e o servidor e da Escola B ingressou na escola após o ano de 2013. O especialista da Escola C

não quis ser entrevistado, devido ao fato de a equipe gestora ter apresentado muita resistência em participar das entrevistas, bem como, ter argumentado que o número de entrevistados já era suficiente até o momento.

O Especialista da escola A

Primeiro, o trabalho da equipe aqui na escola é muito bom, a parceria. Então, não tem como você fazer essa intervenção junto com a bibliotecária que faz o PIP. Ela faz a parte dela, cada um faz a sua, mas em equipe. Outro fator que eu acho que contribuiu também foi o apoio da superintendência por meio da analista, na época eu lembro que eu cheguei aqui foi (citou o nome da analista). Tinha até a dificuldade como trabalhar a leitura, então teve essa capacitação por parte da analista e as capacitações do PACTO também ajudaram bastante. A gente percebeu que depois dessa capacitação houve uma melhora muito grande. É porque a questão da equipe ajuda bastante. Com essas capacitações só melhorou o trabalho. Eu cheguei à escola em 2013. Eu só posso falar a partir de 2013, porque eu cheguei aqui na escola em 2013, então eu não conheço a escola antes disso. Eu conheço em 2013, justamente foi quando começou o PACTO. Mas, já vinham essas capacitações também que a superintendência desenvolvia. Agora antes disso eu estava fora da escola (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Em sua fala o especialista da Escola A, como a equipe gestora, também destaca que a escola desenvolve um trabalho em equipe. Indiretamente refere-se à forma como PIP/ATC é implementado na escola ao esclarecer que para que a intervenção pedagógica aconteça cada um faz o seu papel. “Então, não tem como você fazer essa intervenção junto com a bibliotecária que faz o PIP. Ela faz a parte dela, cada um faz a sua, mas em equipe” (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

O especialista destaca também a atuação do Analista na escola, as capacitações promovidas pela Superintendência Regional de Ensino e as ações de formação continuada, promovidas pelas instâncias superiores – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – como um somatório às ações desenvolvidas pela escola.

Para Brooke (2006), as entidades mantenedoras dos sistemas de ensino configuram-se como um componente imprescindível para a construção da qualidade das escolas. Elas devem desempenhar um papel central nos programas de responsabilização, não restringindo unicamente em uma instância de avaliação. O autor acrescenta que é igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com os sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para

interpretar seus resultados e empreender mudanças. Nesse sentido, observa-se que a fala do especialista apresentou-se fundamentada no ponto de vista do autor no tocante à responsabilização das entidades mantenedoras dos sistemas de ensino e das escolas para a construção da qualidade da educação.

Nesses pressupostos, na subseção seguinte, busca-se mais informações sobre a Escola A, a partir das respostas dadas à questão da entrevista, pelos professores regentes de turma desta escola.

2.3.5 Compreendendo a escola A através dos professores

Nas escolas A, B e C, além das equipes gestora e pedagógica foram entrevistados professores regentes, professor eventual e professor para ensino do uso da biblioteca. Porém, nem todos os atores em todos os segmentos gravaram entrevistas. Esses entrevistados responderam a mesma questão proposta às equipes pedagógica e gestora. “[...] A que você atribui os resultados desta escola nas avaliações externas?”

O que se verificou nas respostas dos professores da Escola A é que estes comungam muitos pontos de vista acerca dos resultados das avaliações externas da escola. Portanto, analisou-se aqui as falas de alguns dos atores deste grupo tendo em vista as repetições das informações emitidas.

As respostas dos professores da Escola A, bem como as dos demais atores entrevistados nesta escola referentes à emissão de um juízo de valor acerca dos resultados da escola nas avaliações externas, de modo geral, tiveram como perfil, a apresentação de algum problema vivido pela escola, porém, seguido de ações que a escola desenvolve para amenizá-lo, o que se verifica nas falas destes atores.

Professor regente de turma - 1º ano do E.F. Escola A³⁸

Eu atribuo ao trabalho em equipe. Trabalhando também no que é proposto na matriz curricular, buscando sanar dificuldade daqueles alunos que precisam muito do acompanhamento individual. Eu vejo nesse ponto. Porque quando não tem um trabalho em equipe as coisas não acontecem. Eu acho que o trabalho ficou melhor aqui na escola depois dessas avaliações externas. Houve aquela preocupação com os resultados né, a

³⁸ Este professor, cujo perfil profissional consta no quadro - 4 desse texto, possui habilitação em Letras e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e conta com 18 (dezoito) anos de atuação docente na escola A e na SEE/MG.

qualidade. Então eu acho que foi depois dessas avaliações. Também depois do PIP. Porque com esse PIP veio também a intervenção pedagógica na escola. E essa intervenção é muito boa porque envolve todos, é bibliotecário, eventual, às vezes até o professor de apoio. Até um professor da noite, da biblioteca quando ele também vem à tarde pra tá ajudando. Então, envolve muita gente. Eu acho que os resultados da escola melhoraram um pouco depois dessa intervenção. Essa intervenção é boa, inclusive tinha que contratar, né, pessoas pra tá ajudando nessa intervenção. A gente precisava muito (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Como problema, o professor apontou a necessidade de mais servidores na escola para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Não obstante, atribuiu os resultados da escola, de maneira geral, ao PIP, à própria intervenção pedagógica que desenvolve, ao atendimento individualizado dispensado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ao trabalho em equipe e ao compromisso de todos para com os resultados da escola.

As considerações do professor vão ao encontro ao que propõe Perrenoud (2003) quanto à definição de critérios promotores do sucesso escolar. O autor destaca que tais critérios devem favorecer pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas, otimizar a organização do trabalho, as situações didáticas, a consideração das diferenças e as regulações formativas. Essa mesma concepção pode ser comprovada nas afirmações do ator seguinte.

Professor regente de turma - 3º ano do E.F. Escola A³⁹

Eu acredito que é a conscientização dos pais em questão de cobrar mais dos filhos, empenhar e saber da importância do saber, do conhecimento. Quando eles vêm à escola. A gente procura trazer para a escola e aí a gente vai provando para ele que a criança só vai desenvolver com a ajuda dele e que ele precisa tá apoiando em casa incentivando. Essa é uma forma de intervenção pedagógica. Porque tem outras formas de intervenção, como, por exemplo, entregar para bibliotecária a criança, ou pedir para que ela vá à biblioteca escolher um livro, pedir que ela leia para depois refazer um conto a respeito do livro e através disso a gente instigar ela a ler mais e a procurar mais. Fazemos mais trabalhos com leitura. Tem "*Ciranda da Leitura*" também. A "*Hora da Leitura*"? Tem a hora da leitura e eu tenho até na minha sala o "cantinho da leitura". Eu coloco os livros expostos, depois tem a hora da leitura. Primeiro eu faço a leitura deleite, depois eu exponho os livros para que eles escolham o que chama a atenção e ler. Uns trocam informações com os outros. Se esse aluno sobressai mais que os outros, preparo atividades diferenciadas. Agora mesmo tá tendo o PIP aqui. Um evento da sala, no horário da aula de português. Eles também estão sendo

³⁹ O professor possui formação em Pedagogia, conta com 04 (quatro) anos de docência na SEE/MG e 03 (três) anos na escola. (vide perfil no quadro 4 deste texto).

levados para a intervenção. A professora da biblioteca e a eventual que nos ajudam. *Não tem muita interrupção?* Não. Elas dão um jeito e quase não interrompe a intervenção (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Este ator não citou problemas enfrentados pela escola e destacou a não interrupção das ações de intervenção pedagógica na escola. Atribuiu os seus resultados ao trabalho de conscientização da família, desenvolvido pela escola e apontou o envolvimento da família na escola como uma forma de intervenção pedagógica. Citou ações pedagógicas realizadas pela escola para o aprimoramento da leitura. – “Ciranda da leitura, A hora da leitura, o Cantinho da leitura e leitura deleite.” Observa-se que o professor demonstrou que a escola desenvolve ações didático-pedagógicas abrangentes que podem culminar em aprendizagens profícuas.

O ponto de vista do entrevistado, acerca dos resultados da escola nas avaliações externas, apresenta-se consonante com o que pontua Perrenoud (2003) quanto à promoção do sucesso escolar. Segundo o autor, para a promoção do sucesso escolar é necessário que as escolas privilegiem didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos, capazes de criar situações de aprendizagem fecundas. O estudioso ressalta que desenvolver uma organização do trabalho escolar colocada prioritariamente a serviço de uma pedagogia diferenciada é, sobretudo, afastar as urgências avaliativas.

O entrevistado a seguir também cita ações didático-pedagógicas, segundo ele, promotoras de sucesso escolar.

Professor regente de turma - 3º ano do E.F. Escola A⁴⁰

Eu acredito que seja um bom trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, direção da escola e também aos investimentos que vêm tendo na educação, como cursos de capacitação dos professores e aí ajuda no crescimento dos alunos também. Dentro da escola a gente tem o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, que tá sempre orientando, sempre buscando melhoria nas atividades trabalhadas, os professores também sempre buscando inovar o seu trabalho pra poder dar um bom resultado. Para mim o melhor que já teve até hoje foi o PACTO, que é uma capacitação muito boa, traz muitas novidades. Assim, não chega a ser novidade mas, muitas maneiras de trabalhar, uma nova visão do trabalho. O PIP também é um investimento. Eu ainda acho que é um pouco falho porque não atinge a escola toda. É só para alguns alunos de algumas salas. Não tem pessoas suficientes para fazer o trabalho como deve ser feito. É

⁴⁰ Este ator, cujos dados constam no quadro - 4 desse texto, possui habilitação em Pedagogia e já atua como docente, na escola e na SEE/MG há 13 (treze anos).

muito bom, mas a escola não tem como desenvolver muito bem esse PIP porque não dá conta de atingir, mais por falta de profissionais mesmo. Porque às vezes não tem como dar continuidade, não tem uma pessoa específica para esse trabalho do PIP, a bibliotecária ou a eventual, mas aí precisa ir para a sala, tem outras coisas para resolver e não tem como dar uma continuidade tão boa ao trabalho. Então, o PACTO foi melhor porque investiu no professor dentro da sala né. Assim, tudo que trabalha no PACTO é o que a gente precisa tá trabalhando dentro da sala de aula. Pra mim o melhor foi o PACTO porque ele englobou... Porque se a escola está desenvolvendo bem é porque os alunos estão aprendendo e nosso foco é com o aluno (Entrevista realizada no dia 13/08/2015).

Este professor citou também, como problema, a falta de servidores na escola e destacou como fator de melhoria nos resultados da escola, além das intervenções pedagógicas, as ações de formação continuada promovidas pela SEE/ MG para os servidores das escolas. Especificou que estas formações consistem nas capacitações realizadas pelas SREs e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴¹ - PNAIC (BRASIL, 2012).

Como já abordado em páginas anteriores, o Programa de Intervenção Pedagógica traz em seu conjunto de ações uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores com encontros para capacitações, distribuição de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico por meio das Equipes Central e Regional. Complementando a proposta inicial do Programa, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no ano de 2012, estabeleceu uma parceria com governo federal e passou a implementar, concomitante com o PIP/ATC, as ações do PNAIC⁴². Ressalta-se que os objetivos dos dois Programas relacionam entre si no tocante a conquista dos direitos de aprendizagem, os quais culminam na alfabetização na idade certa:

- I - **garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;**
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - **contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;**

⁴¹ O governo federal através da Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 instituiu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- a ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, cujas ações firmadas contemplam objetivos consonantes com a proposta do PIP/ATC da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

⁴² A **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012** institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.(BRASIL, 2012)

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Segundo o exposto pelo professor entrevistado, verifica-se que o PNAIC vem sendo implementado nesta escola, em terreno fértil devido ao fato de, conforme o professor, promover a aprendizagem dos alunos.

Observa-se que as respostas dos entrevistados da Escola A, pautaram, de modo geral, na apresentação de problemas seguidos de ações desenvolvidas pela escola para amenizá-los. Sob essa ótica, para as análises, considerou-se problemas apontados *versus* ações desenvolvidas pela escola para saná-los. Nesta mesma linha de discussão, detalha-se, na subseção seguinte, as concepções dos professores regentes de turma da Escola B.

2.3.6 Compreendendo a Escola B através dos professores

Como já especificado, as respostas dos professores da Escola B são aqui analisadas, considerando as dificuldades apontadas e as ações desenvolvidas pela escola para saná-las.

Professor regente de turma - 1º ano do E.F. Escola B⁴³

A gente até discutiu isso no módulo II. Porque no terceiro ano o aluno foi bem avaliado. Aí chegou ao quinto ano ele caiu. Então “o que será que aconteceu? No quarto ano não trabalhou o que deveria que ser trabalhado?” A gente até questionou isso na nossa reunião, mas não chegamos a um consenso. Mas tem aquela questão. Eu por exemplo, eu posso falar por mim, eu nunca apliquei a prova, eu nunca vi a prova, eu nunca tive acesso à prova. Porque eu poderia falar se eu visse a prova do terceiro ano, que é onde cobra a alfabetização e letramento, pra eu ver a do quinto ano, eu poderia falar, talvez. Tem essa situação, assim de análise. Porque eles falam que no terceiro ano cobra... é muita “fala” mas eu nunca vi a prova, entendeu? O ano passado, por exemplo, que eu não estava nessa escola, mas eu estava no quinto ano eu tive assim, em outra escola, eu tive acesso àquelas várias provas que a gente fica dando para o aluno entender como é o processo todo de aplicar, que eu não acho... Apliquei, mas eu não acho que é válido você ficar pegando provas de anos passados e tá sempre repetindo, repetindo, porque o aluno decora a resposta daquela prova. Eu não considero isso válido. Agora a partir do momento que você trabalha a alfabetização e letramento, que você eleva o aluno, tem mais

⁴³ Este professor possui habilitação em Pedagogia, conta com 07 (sete) anos de docência na SEE/MG e 03 (três) anos na escola (vide quadro 06).

possibilidade dele acertar aquelas questões (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

O professor não destacou nenhuma ação desenvolvida pela escola, no que tange aos seus resultados nas avaliações externas. Argumentou que desconhece o tipo de avaliação que é aplicada para os alunos e ressaltou que embora a escola tenha discutido os seus resultados, não se chegaram a um consenso sobre o porquê dos seus resultados. Observa-se na fala do professor que os conceitos pelos quais a avaliação deve se revestir na escola (Perrenoud, 2003) no sentido de ser formativa e reguladora das aprendizagens ainda carecem de uma ressignificação.

Sob essa ótica, Brooke (2006) ressalta que é importante que o diagnóstico de cada escola, seja confrontado com os sistemas de apoio e capacitação promovidos pelas instâncias superiores, as quais devem assegurar condições equitativas para que as escolas melhor interpretem seu resultados e empreendam mudanças em sua própria realidade.

Partindo deste pressuposto, justifica-se um olhar mais acurado à implementação do PIP/ATC nesta escola, considerando que a operacionalização deste Programa ancora-se em uma cadeia de apoio pedagógico às escolas. Cadeia esta composta pelas equipes Central e Regionais com o objetivo de auxiliarem as escolas na obtenção de um melhor desempenho dos seus alunos.

O ator seguinte também não apresenta um ponto de vista conciso acerca dos resultados da escola, o que se relata abaixo.

Professor regente de turma -- 2º ano do E.F. Escola B⁴⁴

Não tem uma posição específica não. O que é que eu vejo é talvez mudança de quantidade de professor. Se bem que o quinto ano, é no quinto ano, né, que teve essa queda. O quinto ano eles estão ainda com um professor único. A única justificativa que eu vejo aí é porque tem muita movimentação de aluno. Eles entram, eles saem, vêm de outras escolas, a escola recebe alunos de outra escola. Então eu não sei te atribuir exatamente qual é o motivo da queda não, porque eu vejo que se ele está bem na alfabetização, no mesmo ciclo de alfabetização deveria continuar porque há uma continuação do trabalho. Mas aí é assim, eu vejo muito essa movimentação na escola, os bons, os que são melhores acabam saindo e a gente vai recebendo uma clientela com o nível de aprendizagem inferior (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

⁴⁴ Este servidor possui habilitação em Pedagogia, especialização em Supervisão escolar. Conta com 12 (doze) anos de docência na SEE/MG e 06 anos na escola (vide quadro 06).

O professor pontuou que não entende o porquê dos resultados da escola. Falou da regência de aulas em detrimento da regência de turmas. Porém, revê a afirmação e fala da unidocência até o 5º ano.

Ressaltou que a única justificativa para os resultados da escola, talvez seja a movimentação dos alunos na escola em que saem os bons e entram outros com um nível de aprendizagem inferior. Não apontou nenhum problema relevante na escola e nem ações para saná-los. Observa-se na fala do professor que temas interligados como progressão continuada, interpretação de resultados das avaliações, bem como, organização do ensino em ciclos de aprendizagens ainda carecem de estudos mais aprofundados nesta escola.

No tocante à formação docente, Perrenoud (1999) ao atribuir à escola certa parcela de responsabilidade pelo fracasso escolar ressalta a necessidade de uma mudança na concepção da avaliação, no sentido de que esta se revista de um caráter mais formativo, no entanto, o autor salienta que tal conquista se relaciona com a sistematização das práticas pedagógicas e estratégias de mudança, de modo a contemplar a profissionalização dos professores.

Quanto à organização do ensino em ciclos Perrenoud (2003) aponta que é preciso que a avaliação seja formativa ao longo do ciclo e leve, ao final de cada ciclo de aprendizagem a aquisições essenciais e duráveis.

Nos mesmos pressupostos, até aqui apresentados, analisa-se a seguir o ponto de vista de outro ator da Escola B.

Professor regente de turma - 2º ano do E.F. Escola B⁴⁵

Eu acho assim, que trabalhar a gente trabalha muito, mas em relação à queda é falta de interesse mesmo do aluno. Tem menino que vem mesmo para a aula só para, digamos que só para "passear", porque trabalhar a gente trabalha mesmo com vontade, dá de tudo. Às vezes também a disciplina de aluno. Tem os indisciplinados. Toda sala é assim. Tem aqueles que querem, que vem para a aula mesmo estudar com seriedade e tem aquele que vem para brincar. O crescimento... Eu acho que o crescimento... Eu atribuo o crescimento a essas aulas de reforço que a gente dá. Igual mesmo. Tem esses meninos que vêm de manhã, e voltam à tarde, professor procurando dar uma aula diferenciada para o aluno e, às vezes, tem aquele pai também que acompanha. Você vê a diferença entre aquele

⁴⁵ O ator, acima apresentado, possui habilitação em Pedagogia e Normal Superior, especialização em Psicopedagogia e Inclusão Escolar. Atua como docente na SEE/MG há 13 (treze) anos e na escola há 09 (nove) anos (vide quadro 06).

aluno que tem o apoio familiar e o que não tem. O que tem vai longe e o que não tem, coitado, se a gente não ficar em cima [...] (Entrevista realizada no dia 14-08-2015).

Este professor atribuiu a responsabilidade dos resultados da escola à família e ao aluno, ressaltando a indisciplina e a falta de interesse do aluno. Relacionou o crescimento às aulas de reforço ministradas por alguns professores da escola. Porém, evidencia que o crescimento é alcançado quando a escola tem o apoio da família.

A partir das afirmações do entrevistado pode-se inferir que esta escola não prima por ações pautadas no compromisso de reversão dos seus respectivos resultados. Tal ponto de vista é contrário ao que propõe Sousa (2003) quando afirma que o comprometimento coletivo da escola é imprescindível para conquista do direito a uma educação de qualidade. Para a autora, esta conquista se viabiliza quando as escolas, professores e pais exploram interesses comuns e empreendem ações coletivas.

Pautando-se nas concepções dos autores, citados neste capítulo, na subseção a seguir são analisados os pontos de vista dos professores regentes de turma da Escola C.

2.3.7 Compreendendo a Escola C através dos professores

As respostas deste grupo foram também analisadas nos mesmos parâmetros das escolas A e B, ou seja, analisou-se os problemas apresentados pelos professores *versus* as ações desenvolvidas pela escola para saná-los.

Professor regente de turma- 3º ano do E.F. Escola C⁴⁶

O do crescimento eu posso atribuir à analista, porque a analista faz uma diferença muito grande na escola, e a analista nessa época que aconteceu essa oscilação era... (citou a analista). Ela teve um empenho de forma grandiosa. Procurou fazer um ótimo trabalho aqui na escola e esse atributo eu jogo a ela. E depois que ela saiu nós ficamos, aliás, teve alguns professores, houve mudança, eu acho que teve algumas salas que teve alguns probleminhas de alfabetização e eu, por exemplo, trabalhei na sala

⁴⁶ O professor, acima citado, atua como docente na SEE/MG há 10 (dez) anos e na escola C há 04 (quatro) anos. Possui habilitação em Norma Superior e especialização em Gestão Educacional (vide Quadro 08).

de alfabetização... Nos anos que a escola caiu eu acredito que seja a troca de professor que era muito, depois vieram os professores e firmaram aqui na escola, eu fui uma que vim para cá e estou aqui desde então e logo em seguida veio... (a analista) trabalhar aqui conosco, e ela fez esse trabalho. Teve a supervisora que é excelente. Nesse ano que ela trabalhou, não teve a mesma rotatividade de professores. Dentro do primário não teve, já foram mais firmados, não teve essa rotatividade, essa troca de professores não, nessa época não porque foi o tempo que eu cheguei à escola e os professores que eu vi chegando foram os mesmos até o final do ano (Entrevista realizada no dia 14/08/2015).

Em suas concepções, este professor, embora de outra escola, também não apresentou um ponto de vista consistente acerca dos resultados da instituição em que atua, nas avaliações externas. Quanto às conquistas, as atribuiu ao Analista que acompanhou a escola e a queda nos resultados foi atribuída à rotatividade de professores. Porém, a sua fala tornou-se contraditória quando afirma que os professores permaneceram na escola até o final do ano. Não fez nenhuma referência a alguma ação desenvolvida pela escola para a melhoria dos seus resultados e em consequência da qualidade do ensino que oferece.

Através das afirmações do professor, acima descritas, pode-se inferir que essa escola carece de maior autonomia, em especial, frente aos seus resultados nas avaliações externas. Essa inferência reporta-se à importância que Sousa (2003), atribui à autonomia escolar, ao referir-se à questão das avaliações externas como mecanismos de responsabilização das escolas e sistemas de ensino. Nesse pressuposto, questiona-se: Qual conceito de avaliação veicula nessa escola? Segundo Sousa (2003), atualmente, se difunde no sistema escolar uma dada concepção equivocada de avaliação, cuja finalidade se restringe em responsabilizar as escolas, em última instância, pelo sucesso ou fracasso. Contrapondo o conceito de avaliação, restrito aos mecanismos de responsabilização, a autora ressalta a importância de se potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação, bem como, salienta a necessidade da promoção da autonomia pedagógica e didática da escola em detrimento da sua conformação com a delimitação de um conhecimento, por instâncias superiores. Conhecimento este a ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação.

A falta de maior autonomia desta escola frente aos seus respectivos resultados também se reafirma na fala do entrevistado a seguir.

Professor regente de turma 4^o ano do E.F. Escola C⁴⁷

Então esses alunos estão passando de uma série para a outra sem atingir os objetivos. O mínimo, que ele tem que saber. Saber escrever o nome dele, as operações simples, eles ainda não dominam. Então eu acho assim, contribui... por a escola não ter um professor para dar a intervenção pedagógica e por outro lado os pais... Então essas salas com esses alunos "multisseriados" que eu acho que, tá sendo "multisseriado," porque uns atingiram os objetivos e outros não... É tanto que os do terceiro ano são alunos do quarto ano. São do terceiro ano que não dominaram... Você pode chegar lá e ver que esses alunos eles, tem uns que não sabem o alfabeto. Eu acredito que se a escola tivesse uma intervenção pedagógica boa, as avaliações externas seriam melhores com certeza. A intervenção não é boa. Não é, porque não tem funcionário disponível. Essa intervenção, praticamente quem dá somos nós dentro da sala de aula e esse tempo é muito curto. Para eu trabalhar a matéria que tem que ser daquele ano né... E aqui, você pode entrar na minha sala e deparar com isso. A minha sala é uma sala que tá no quarto ano, mas tem aluno que não tem condições de continuar o ensino... (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

O professor aponta uma série de problemas que possivelmente interferem nos resultados da escola, mas não cita a promoção de nenhuma ação para amenizá-los. Relaciona os resultados da escola com a progressão continuada entendida como promoção automática, com a falta de servidor para as aulas de intervenção pedagógica, com a falta de apoio da família e, por fim, com a qualidade da própria intervenção pedagógica desenvolvida pela escola.

Quanto ao conceito de promoção automática, a que se refere o professor, Perrenoud (2003) destaca a necessidade de uma avaliação reguladora das aprendizagens ao longo do percurso escolar, capaz de promover aprendizagens essenciais, autônomas e contínuas.

Com as colocações deste entrevistado fica mais uma vez evidente que a Escola C necessita de maior autonomia para gerir os seus resultados e ainda, do envolvimento da família no seu cotidiano. Nesse sentido, retoma-se aqui Sousa (2003), autora já visitada várias vezes nesta dissertação, a qual salienta a necessidade da autonomia da escola frente à potencialização da dimensão educativa/formativa da avaliação, bem como, para a promoção de ações coletivas que envolvem toda a comunidade escolar.

⁴⁷ O servidor, o qual se apresentou acima, conta com experiência docente de 15 (quinze) anos na SEE/MG e de 4 (quatro) anos na escola. Possui habilitação em Normal Superior e Ciências Biológicas.

Verifica-se que a falta de ações autônomas da escola, no sentido de se buscar uma reversão das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano reaparece nas afirmações do próximo entrevistado.

Professor regente de turma 5^o ano do E.F. Escola C⁴⁸

Para crescimento a gente percebeu que, inclusive a gente até discutiu muito isso lá no dia “D”, que nós tivemos uma participação muito grande na época que teve aquele empenho da secretaria, da superintendência, da Secretaria da Educação mesmo. O PIP, na escola com o pessoal mais frequente na escola. As analistas frequentes com sequências didáticas, fazendo acompanhamento das 60 lições em sala. As sequências didáticas né. Então isso ajudou a gente muito, um acompanhamento mais sistemático. Além desse acompanhamento sistemático nós tivemos também o trabalho da... da...que foi na verdade o PIP, que foi o pessoal que tinha aquela função na escola, de tá trabalhando com aqueles meninos com maiores dificuldades e eu acho que isso avançou muito. Acho que isso foi um ponto muito positivo para a gente na questão de crescimento. (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

Indiretamente, percebe-se que o professor fez referência à implementação do PIP/ATC na escola, ao falar dos materiais disponibilizados para a escola, pelas equipes de apoio a implementação do Programa nas escolas, como as sequências didáticas e as 60 lições⁴⁹. Quanto aos resultados da escola, quando apresentaram queda, esta foi atribuída aos alunos. Observa-se que relacionou os resultados com a falta dos alunos no dia da aplicação das avaliações externas.

A queda... Acredito que seja o momento de... Eu acho que teve muita situação de aluno. A falta que contou também, dos meninos que faltaram no período, se faltaram entra como se tivesse tirado zero. Então eles são contados aí também, como ponto negativo. Eu acredito que seja isso. Espero que esse ano nós, não sei, até agora nós não temos analista na escola. Então eu espero que pela ausência das analistas agora nas escolas, que tá tendo uma ausência muito grande, desde o ano passado a gente tá percebendo. Que isso não interfira no resultado deste ano. Espero, porque eu acho... *(Nesse momento a diretora entra na sala e interfere na entrevista com a professora dizendo: “Que a gente tenha também parceiros, que o analista venha como parceiro. Não igual já tivemos. Analistas que vem aqui para a escola querendo simplesmente só puxar o tapete do professor. Na verdade o professor quer um parceiro)... A professora completa: mas não dá conta de ficar aqui não, já tivemos, tivemos sim uma que entrou em um dia e saiu no outro. É assim. Chegou aqui dessa forma, então nós não queremos isso* (Entrevista realizada no dia 12/08/2015).

⁴⁸ Este servidor conta com 23 (vinte e três) anos de docência na SEE/MG e 08 (oito) anos na escola. Possui habilitação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar (vide quadro 08).

⁴⁹ Materiais elaborados pelas equipes da SEE/MG e disponibilizados às escola, com a vistas ressignificar as ações do PIP no contexto da prática.

Este professor, como os demais entrevistados desta escola, atribuiu o crescimento às ações externas à instituição, ou seja, ações desenvolvidas e/ou sugeridas pelas equipes da SRE e SEE/MG. No entanto, com certa resistência, fez uma ressalva quanto ao perfil do Analista Educacional que possivelmente viria a acompanhar e orientar as ações pedagógicas da escola. Mais uma vez, um ator da escola C apresentou problemas vivenciados pela escola sem fazer referência a nenhuma ação desenvolvida pela escola, relacionada aos problemas destacados.

Com os dados coletados na pesquisa de campo, através das entrevistas com os atores das escolas A, B e C, ver-se á que as três escolas convivem cotidianamente com problemas semelhantes. No entanto, na escola A o enfrentamento desses problemas difere das escolas B e C.

Para as análises considerou-se a gestão da implementação do PIP/ATC no contexto da prática, bem como a peculiaridade dos significados atribuídos à política em tela, pelos atores de ponta. A singularidade de cada contexto, nas escolas A, B e C foi confrontada, sendo a Escola A tomada como contraponto para o estabelecimento de comparações. Sob essa ótica, foi se consolidando aquilo que inicialmente foi proposto - descrever e diferenciar a implementação do PIP/ATC no contexto da prática. Como já especificado neste texto, a escolha pela Escola A como referência, para este estudo, se deu a partir dos seus resultados nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação, tendo em vista os seus avanços contínuos nessas avaliações. Portanto, a investigação pautou-se no propósito de responder à seguinte questão norteadora: como ocorre a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) em uma escola que vem apresentando melhorias contínuas nos resultados das avaliações externas e em duas escolas com queda e/ou oscilação nos resultados dessas mesmas avaliações?

Frente aos pontos divergentes detectados, no tocante à implementação do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas analisadas, torna-se pertinente considerar o que, segundo Barbosa (2011) se relaciona aos fatores de equidade social. Para a autora, boas escolas podem ser as mais capazes de reduzir os efeitos das desigualdades sociais, bem como aquelas que apresentam capacidade de gerar mudanças em seus resultados.

Nesse sentido, nas análises considerou-se os pontos fortes e os pontos de melhoria detectados em cada escola, no tocante à implementação de políticas públicas educacionais.

Para melhor visualização dos achados desta pesquisa, no quadro 9 a seguir, são sintetizados os tópicos mais discutidos pelos atores das escolas A, B e C, os quais serão alvo de proposição no próximo capítulo.

Quadro 9 - Pontos de melhoria e ações correlatas discutidas/analísadas pelos atores das escolas A, B e C

Pontos de melhoria: escolas A, B e C.	Ações correlatas- Escola A	Ações correlatas - Escola B	Ações correlatas - Escola C
Baixo poder aquisitivo das famílias	Trabalho social associado ao trabalho pedagógico; Visita às famílias dos alunos para identificação das maiores dificuldades dos alunos; Atendimento às necessidades básicas dos alunos através de donativos.	Não apresentou ações correlatas.	Não apresentou ações correlatas.
Falta de apoio das famílias aos filhos na escola	Desenvolvimento de projetos institucionais para o envolvimento da família.	Não apresentou ações correlatas.	Não apresentou ações correlatas.
Dificuldade de aprendizagem	Reunião com servidores para identificação das maiores dificuldades dos alunos. Proposição de estudos sistematizados; Intervenção pedagógica; Intensificação das práticas de leitura através de pedagogias diferenciadas (leitura deleite) e projetos de leitura; Trabalho em equipe; Responsabilização coletiva para com os resultados da escola	Não apresentou ações correlatas.	Utilização dos materiais disponibilizados pelo PIP.
Resistência dos servidores (Só a escola A discutiu esse quesito).	Reunião motivacional promovida pelo gestor e conscientização profissional através de discussões constantes.	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Problemas como rotatividade de alunos e professores, número de servidores reduzido por escola, evasão, indisciplina na escola foram apresentados e discutidos apenas pelos atores das escolas B e C, o que não significa que sejam inexistentes na Escola A. Porém, nas entrevistas somente a Escola C referiu-se a uma ação relacionada à indisciplina, ou seja, apontou a reunião com os pais dos alunos como uma forma de tratar a questão da indisciplina na escola.

No capítulo 3, estes pontos fortes, e pontos de aperfeiçoamento, acima expostos, solidificam a proposição de ações que objetivam a maximização de boas práticas gestoras e pedagógicas para a melhoria dos resultados do programa

supracitado nas escolas. Nesse pressuposto, é que no capítulo seguinte é apresentado um Plano de ação, a ser sugerido e socializado entre as escolas como ferramenta norteadora de práticas educativas mais equânimes, com vistas ao oferecimento de uma educação de melhor qualidade aos educandos.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTORAS NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC: UMA PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO E MAXIMIZAÇÃO

A presente pesquisa analisou a gestão da implementação do PIP/ATC em três escolas da circunscrição de uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais, bem como buscou descrever e diferenciar as formas de implementação da política estudada no contexto da prática.

No capítulo 1, foi apresentado o desenho da política, de modo a contemplar a sua elaboração e formas de implementação. Ainda nesse capítulo, foi apresentado um recorte da implementação do Programa na SRE supracitada, para posteriores análises da implementação desse mesmo Programa no contexto da prática, em três escolas da jurisdição da SRE do Norte de Minas Gerais.

No capítulo 2, inicialmente, a pesquisa pautou-se por uma discussão teórica acerca da implementação de políticas públicas e suas ressignificações no contexto da prática. Nesse mesmo capítulo, ampliou-se essa discussão fundamentando-se também em teóricos que abordam a questão das avaliações externas no tocante aos conceitos e formas assumidas por essas avaliações em tempos e espaços diferentes. A questão das avaliações externas foi discutida nesse capítulo devido ao fato de a seleção das escolas, para estudo na pesquisa, ter se dado a partir dos seus resultados nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE.

À luz desse referencial teórico, ainda no capítulo 2, foram analisados os dados coletados na pesquisa de campo. Dados estes, revestidos da visão dos atores. Sob a ótica destes atores, discutiu-se a implementação da referido Programa no contexto da prática, de modo a evidenciar as suas diferenças entre um espaço e outro. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa ancorou-se no pressuposto de que algumas diferenças e semelhanças entre estes contextos carecem de maior atenção.

As semelhanças por sua vez, referem-se aos problemas/pontos de melhoria apresentados pelas escolas como: rotatividade de professores, número de servidores reduzido por escola, interrupção nas atividades de intervenção pedagógica, má qualidade da relação família/escola, expressa pelos atores na forma de falta de apoio aos filhos na escola, indisciplina, evasão e dificuldades de aprendizagem.

As diferenças encontradas no contexto de implementação do PIP/ATC, nas escolas A, B e C nortearam as discussões, no sentido de se fazer perceber que na Escola A para cada entrave vivenciado pela escola há uma proposição/desenvolvimento de uma ação gestora correlata, seguida de um exercício de ação/reflexão/ação. Essa correlação ação/problema, apresentada pela Escola A permitiu a inferência de que, especialmente, as ações de intervenção pedagógica desenvolvidas nesta escola refletem e ou culminam na melhoria da qualidade da educação veiculada em seu interior e, conseqüentemente, nos seus resultados nas avaliações externas.

Nesse sentido, é que o Plano de Ação Educacional delineado no capítulo em tela alicerça-se em uma proposição de socialização/maximização das práticas pedagógicas e gestoras vivenciadas pela Escola A em contextos diversos. Essa propagação, por sua vez, fundamenta-se na perspectiva de que as práticas-modelo, mesmo sendo ressignificadas de espaço em espaço, podem promover a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas escolas e, conseqüentemente, a constante ascendência dos seus respectivos resultados.

3.1 O Plano de Ação Educacional

O Plano de Ação Educacional aqui apresentado consiste em uma proposta a ser aplicada em nível regional. Destaca-se que, frente às diversas inovações tecnológicas que imprimem velocidade incessante à comunicação, o Plano apresentado, reveste-se também de uma possível abrangência estadual e servirá até para outras redes de ensino.

O presente Plano traz em seu bojo uma propositura de disseminação e maximização das práticas pedagógicas e gestoras constantes nos achados da pesquisa na Escola A, as quais foram consideradas eficazes pelos atores desta escola. Prevê um possível início para 2016, com ações pontuais sendo também condicionado a uma materialização constante, através da atuação dos Analistas Educacionais da SRE, que acompanham o cotidiano das escolas.

Esses servidores, de posse do material impresso elaborado pela escola e duplicado pela SRE, serão multiplicadores das boas práticas gestoras e pedagógicas da Escola A, nas instituições escolares as quais visitam no decorrer do ano. As formas de divulgação/socialização dessas práticas ficam a critério desses

atores que poderão fazer uso de recursos diversos: materiais, tecnológicos e humanos disponibilizados pelas escolas e pela SRE. Os recursos financeiros a serem utilizados na execução deste Plano de Ação Educacional serão obtidos dos percentuais periódicos, encaminhados às escolas e SREs pela SEE/MG para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

3.2 Objetivos do Plano de Ação Educacional

A socialização e maximização dessas práticas em contextos diversos têm como objetivo fortalecer a liderança gestora nas escolas, em todas as suas dimensões, em especial na dimensão pedagógica, de forma a aperfeiçoar e potencializar a atuação desses agentes escolares. Nesse pressuposto, objetiva-se propiciar a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas escolas e, conseqüentemente, dos seus respectivos resultados educacionais. Essa proposta encontra-se ancorada nas análises dos dados da pesquisa de campo, espaço em que os atores evidenciaram suas concepções educacionais, ou seja, expressaram a forma como interpretam e realizam suas práticas.

Com os achados da pesquisa, foi possível perceber que os gestores escolares, embora recebam orientações contínuas e diretas da SEE/MG e também indiretas, através dos servidores das Regionais de Ensino, ainda atuam de forma muito frágil e até equivocada ao gerir a educação veiculada no interior das instituições de ensino pelas quais respondem. A partir dessa realidade e na crença de que as práticas gestoras e pedagógicas, quando bem sucedidas podem ser um referencial para outros contextos, pretende-se, com este Plano de Ação, viabilizar novas aprendizagens entre as escolas através de exemplos bem sucedidos.

Para tanto, o Plano a seguir apresenta uma proposta de socialização e maximização das práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela Escola A. Práticas estas que foram consideradas pelos atores desta escola como promotoras de maior sucesso escolar dos alunos, além de serem aquelas que, na escola, melhor garantiram a conquista dos direitos de aprendizagem pelos educandos.

3.3 Estrutura e diretrizes do Plano de Ação Educacional

As ações previstas no Plano de Ação serão realizadas em momentos e instâncias distintas, ou seja, em tempos e espaços diferentes. Inicialmente, serão realizadas na e pela Escola A, sendo pautadas na reflexão, análise, seleção e síntese daquilo que de forma mais significativa se materializa na escola. Após, dá-se a etapa do registro e elaboração das estratégias de socialização na e pela própria escola. O passo seguinte consiste na divulgação no interior da Regional e posteriormente entre as demais escolas da rede estadual de ensino, da circunscrição da respectiva SRE.

Para a concretização das ações, as equipes gestora e pedagógica da escola e da SRE adotarão meios como reuniões, mesas-redondas, realização de simpósios e coquetéis, além de definirem o público-alvo para elaboração de convites e contratação de serviços gráficos para impressão do material a ser distribuído nos meios educacionais.

As equipes gestora e pedagógica da escola configuram-se como responsáveis pela elaboração e materialização das ações previstas no Plano na escola. As ações referentes à disseminação das boas práticas no interior da SRE e demais escolas da sua respectiva jurisdição são de responsabilidade das equipes gestora e pedagógica da Regional

Nesse sentido, o presente plano sugere que, em primeiro lugar, a escola realize:

- *Reflexão sobre o êxito das práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola:* Essa ação tem como objetivo avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola. A realização desta ação se dará através de uma reunião interna com servidores da escola, sendo protagonizada pelas equipes gestora e pedagógica desta mesma escola.
- *Síntese/seleção das práticas gestoras e pedagógicas mais eficazes:* A referida ação tem como protagonista a equipe gestora da escola que deverá propor uma Mesa-Redonda composta por ela mesma, equipe pedagógica e equipe de apoio extraclasse para a implementação do PIP na escola. Tem como objetivo sintetizar as melhores práticas gestoras pedagógicas desenvolvidas pela escola.
- *Elaboração de um livreto com as práticas mais eficazes:* Esta ação é também de responsabilidade da equipe gestora da escola e a sua realização prevê a

contratação de serviços gráficos por essa equipe. Tem como objetivo registrar as práticas gestoras e pedagógicas mais eficazes desenvolvidas pela escola para posterior socialização destas práticas entre a comunidade escolar e a SRE.

- *Apresentação/divulgação do livreto na Escola A:* O desenvolvimento desta ação requer o protagonismo das equipes gestora e pedagógica da escola. Essas equipes deverão providenciar a elaboração de convites e a realização de um Simpósio na Escola. A ação tem como objetivo socializar as boas práticas gestoras e pedagógicas da escola entre comunidade escolar e SRE.

Para o custeio de cada ação prevista no Plano aqui apresentado, a escola e a regional utilizarão recursos disponibilizados pela SEE/MG. A escola, portanto, fará uso, com autorização da entidade mantenedora, do recurso da sua caixa escolar e a regional do seu recurso do PAR- Programa de Ações Articuladas, também com autorização da SEE/MG.

As ações iniciais a serem desenvolvidas pela escola, as quais consistem na reflexão, síntese e seleção das práticas mais exitosas desenvolvidas no seu cotidiano, justificam-se pelo fato de propiciar uma posterior disseminação dessas práticas. Como já especificado anteriormente, a propagação, ação posterior a ser realizada pela escola e pela SRE, se dará a partir da elaboração de material impresso a ser divulgado no interior da unidade de ensino, na SRE e em escolas da circunscrição da Regional. Tal ação traz em si extrema relevância, por ser um meio de oportunizar outras instituições escolares a conhecerem e implementarem, embora com suas respectivas singularidades, experiências promotoras de sucesso escolar, provenientes de outros contextos.

Nesse sentido a SRE deverá realizar:

- *Apresentar/divulgar o livreto no interior da SRE:* A presente ação é de responsabilidade da Equipe gestora da Diretoria pedagógica da SRE. Para sua realização essa equipe deverá promover reuniões com equipe de campo da SRE, composta por Analistas Educacionais, com vistas a divulgar o material produzido pela Escola A entre esses atores.

- *Socialização das Práticas exitosas da Escola A nas demais escolas estaduais da jurisdição da SRE – Norte de MG:* Os responsáveis pela realização desta ação são os Analistas Educacionais (equipe de campo da SRE) e a Equipe gestora da Diretoria pedagógica da SRE. Para concretizá-la, as equipes deverão prever a elaboração de convites, e a realização de Coquetel. Essa ação tem como

público-alvo os Gestores escolares e tem como finalidade a socialização das boas práticas gestoras e pedagógicas da Escola A entre outras escolas da rede estadual de ensino de MG, na circunscrição da SRE do Norte de Minas Gerais.

Os quadros 10 e 11, na sequência apresentados, sintetizam as ações previstas no Plano de Ação Educacional, aqui delineado. Ressalta-se que no quadro 10 estão previstas ações a serem desenvolvidas apenas pela Escola A. Referem-se à reflexão, análise, seleção e síntese das práticas mais significativas da escola.

Quadro 10 - Cronograma das ações a serem desenvolvidas pela escola A

Ação	Como	Objetivo	Responsável	Local	Período	Custo
Reflexão sobre o êxito das práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola	Reunião interna com servidores da escola	Avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela escola.	Equipe gestora e pedagógica	Unidad e de ensino	Março/2016-1ª Quinzena	Recursos da caixa escolar. (lanches para servidores)
Síntese/ seleção das práticas gestoras e pedagógicas, mais eficazes	Mesa redonda composta pelas equipes gestora, pedagógica e de apoio extraclasse para a implementação do PIP na escola	Selecionar as melhores práticas gestoras pedagógicas desenvolvidas pela escola.	Equipe gestora	Unidad e de ensino	Março/2016-2ª Quinzena	Recursos da caixa escolar. (lanches para servidores)

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 11 retrata a etapa do registro e elaboração das estratégias de socialização a ser desenvolvida pela Escola A. Sintetiza também as ações a serem desenvolvidas pela SRE, as quais consistem na divulgação das boas práticas pedagógicas e gestoras desenvolvidas pela Escola A. Divulgação esta, a ser realizada no interior da Regional, com vistas a uma propagação maior entre as demais escolas da rede estadual de ensino, da circunscrição da respectiva SRE.

Quadro 11 - Propostas de ações para a escola A e SRE: Elaboração, socialização e maximização de boas práticas pedagógicas e gestoras

Ação	Como	Objetivo	Responsável	Local	Período	Custo
Elaboração de livreto com as práticas mais eficazes	Contratação de serviços gráficos	Registrar as ações eficazes desenvolvidas pela escola	Gestor escolar Escola A	Gráfica	Abril/ 2016 - 1ª Quinzena	Recursos do Caixa Escolar mediante autorização da SEE/MG
Apresentação/ divulgação do livreto na escola A	Elaboração de convites; Realização de um Simpósio na escola	Socializar as boas práticas gestoras e pedagógicas da escola entre comunidade escolar e SRE	Equipes gestora e pedagógica da escola A	Unidade de ensino Escola A	Abril/ 2016 - 1ª Quinzena	Recursos do Caixa Escolar mediante autorização da SEE/ MG
Apresentação/ divulgação do livreto na SRE	Reunião com Analistas Educacionais (Equipe de campo)	Divulgar o material produzido pela escola A entre os Analistas Educacionais	Equipe gestora- Diretoria pedagógica da SRE	Sala de reuniões da SRE	Abril/ 2016 - 2ª Quinzena	Recursos Financeiros da SRE/ Programa de ações articuladas - PAR
Socialização das Práticas exitosas da escola A, nas demais escolas estaduais da jurisdição da SER – Norte de MG	Elaboração de convites; Realização de coquetel -Público alvo: Gestores escolares	Socializar as boas práticas gestoras e pedagógicas da escola A entre outras escolas da rede estadual de ensino de MG, na circunscrição da SRE	Equipe gestora – Diretoria pedagógica da SRE.; Analistas Educacionais.	Sala de reuniões da SRE	Maior/ 2016- 1ª Quinzena	Recursos Financeiros da SRE Programa de ações articuladas - PAR

Fonte: Elaborado pelo autor

As escolas B e C ressaltaram problemas que permeiam o seu cotidiano como rotatividade de alunos e professores, número de servidores reduzido por escola, evasão, indisciplina, além de outros destacados nesta dissertação. Porém, estas escolas, como já discutido, não apresentaram ações pontuais para sanar tais problemas. Desse modo, verifica-se que essas dificuldades, enfrentadas pelas escolas, carecem com urgência, de um tratamento mais sistematizado, para que se possa garantir aos educandos o direito a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, para além do que foi proposto sugiro que, embora sejam condicionadas a concessões de instâncias superiores, outras ações podem ser pensadas como: estudo dos temas abordados como pontos de melhoria nessas escolas; acompanhamento mais assíduo dos Analistas Educacionais a estas escolas e realização de capacitações com os servidores destas escolas. Por fim, tendo em vista que, conforme documentos oficiais, em muitas escolas o Programa de

Intervenção Pedagógica surtiu efeitos positivos, sugiro também a sua retomada, acompanhada de monitoramento e avaliação contínuos.

Ainda, frente às inúmeras dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, em especial, às escolas públicas, torna-se pertinente se atentar para as limitações do Plano de ação, ora proposto, tendo em vista a complexidade e infinidade dos problemas em que se encontra imerso o atual contexto educacional. Para tanto, faz-se necessária a compreensão de que estas proposições apresentadas podem não contemplar os espaços que deveriam, bem como podem não atingir suas finalidades nos seus contextos de propagação.

Não obstante, o trabalho que aqui se conclui, permite-me a crença de que outras ações, que extrapolam o âmbito desta pesquisa, podem ser pensadas a partir desse referencial. Esses possíveis desdobramentos consolidarão como contribuições para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, por meio deste estudo de caso, analisou a gestão da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/ATC da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no contexto da prática, em três escolas da circunscrição de uma superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais.

Para a concretização dos estudos, considerou-se a atuação dos atores de ponta, ou seja, aqueles que de fato fazem a política. No desenvolver da pesquisa, tornou-se evidente que o PIP/ATC vem sendo implementado em contextos extremamente díspares, os quais mereceram e ocuparam aqui, de certa forma, um lugar de destaque. Ao resumir evidências destes contextos, buscou-se, neste trabalho, portanto, descrever e diferenciar as formas em que as ações do PIP/ATC se materializaram nas escolas, estudadas nesta pesquisa.

Ao considerar que o objetivo geral do Programa consiste na transformação didático - pedagógica na sala de aula, o que ficou bastante claro é que este objetivo não vem sendo atingido nas escolas estudadas. A intervenção pedagógica veio assumindo significados diversos e até antagônicos nas concepções dos atores que implementam a política em tela. Para alguns atores as atividades de intervenção pedagógica, embora sugeridas por instâncias superiores, revestem-se das peculiaridades contextuais de forma bastante eficaz e fazem a diferença. Para uns, as atividades de intervenção pedagógica não imprimem diferenças nas práticas escolares e nem nas aprendizagens dos alunos. Para outros, estas devem ser introduzidas e conduzidas na escola por agentes externos, de forma que, quando esses agentes se distanciam, as propostas paralisam, ou seja, os atores internos passam a aguardar a presença de outrem para retomarem os trabalhos.

Ficou evidente que, em uma das escolas pesquisadas (Escola A), o gestor escolar se apresenta como protagonista das ações inerentes ao Programa na escola, de modo a concretizá-las a contento e na busca da meta do PIP/ATC- Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Em outra (Escola B), o gestor atribui às famílias dos alunos a responsabilidade para com as aprendizagens dos seus filhos sem estabelecer nenhum vínculo entre aprendizagem e intervenção pedagógica. Na última (Escola C), o gestor delegou o protagonismo das ações de intervenção pedagógica a agentes externos à escola. Ressaltou que no ano em que

a presença do Analista Educacional na escola foi mais intensa os resultados educacionais foram melhores, porém, nos anos em que diminuiu a frequência do Analista, o rendimento da escola piorou.

Os resultados alcançados neste estudo, portanto, permitiram responder os objetivos inicialmente propostos. Tais resultados confirmaram que a implementação de políticas públicas no interior das instituições escolares consiste em uma tarefa árdua e complexa. Apontaram que em determinados espaços a efetivação das ações esbarra em resistências dos atores. Resistências que vão na contramão da proposta do programa, cuja finalidade é identificar os alunos com defasagem de aprendizagem e oferecer a eles atividades adequadas às suas necessidades educacionais, com vistas ao desenvolvimento das habilidades necessárias à consolidação da alfabetização em tempo hábil. Em outros espaços, tais ações apresentaram-se revestidas de persistência e força de vontade de todos os atores envolvidos no processo. Nesse sentido, foi possível inferir que as diferenças contextuais para a implementação do PIP/ATC podem explicar às diferenças de desempenho entre as escolas pesquisadas.

Como exemplo, em uma das escolas pesquisadas (Escola A), para cada dificuldade enfrentada o gestor e demais atores entrevistados apresentaram uma ação correlata. Nas demais (escolas B e C), essa prática não ocorreu. Portanto, verificou-se que, tais contextos, por sua vez, requerem das entidades mantenedoras tratamentos mais equânimes.

Este estudo de caso propiciou também a compreensão de que a resignificação/adequação do fazer pedagógico dos professores, a articulação pedagógica, por parte das equipes gestora e pedagógica para com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem representaram o diferencial da Escola A. Ainda, o comprometimento e protagonismo do gestor desta escola na tomada de decisão e na realização de parcerias com a comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade da educação, configuraram-se em um dos pilares fundamentais para garantia do direito à aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para a promoção de um percurso escolar de mais sucesso.

Nesse ponto de vista, para além do Plano de Ação Educacional, acima proposto, sugere-se que as instâncias superiores, ou seja, a SEE/MG, através das Superintendências Regionais de Ensino, promovam um acompanhamento mais sistematizado às instituições de ensino no sentido de orientar e dar melhor suporte à

gestão escolar em dimensões mais amplas, podendo se ancorar em pilares que conforme Lück (2009) abrangem os enfoques administrativo, relacional e pedagógico.

Segundo Lück (2009) a *dimensão pedagógica* da gestão escolar proporciona ao gestor uma visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola. A *dimensão relacional* refere-se à gestão de pessoas e à organização do trabalho coletivo na escola, sendo também focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. A *dimensão administrativa*, por sua vez, relaciona-se com o gerenciamento e a plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos. Nesse pressuposto, a autora salienta que a dimensão pedagógica da gestão escolar constitui-se naquela para a qual todas as demais convergem devido ao fato de referir-se ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional no intuito de promover a formação integral e a aprendizagem dos alunos.

Sob essa ótica, verificou-se, nesta pesquisa que, para que o gestor escolar venha desenvolver melhor a sua função é imprescindível que, no cotidiano escolar, haja a manutenção da interlocução entre os perfis de atuação, administrativo relacional e pedagógico. Para tanto, faz-se necessário que os atores externos que acompanham as escolas (Analistas Educacionais) promovam a retroalimentação dessas dimensões nas práticas gestoras. Nessa concepção, entende-se que a atuação gestora pautada nestas dimensões pode se revestir da capacidade de realizar ações coletivas, capazes de atender aos anseios da comunidade escolar e favorecer práticas educacionais mais eficazes, relacionadas à efetivação de aprendizagens escolares mais profícuas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade de Desempenho**. uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal, Estados e a participação das famílias e da comunidade**. Brasília DF, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. DOU nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, Seção 1, páginas 22 e 23.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas**. 2011.

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

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC**. Publicado pelo Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, julho de 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade Qualitative analysis: theory, steps and reliability. (2012).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG. s/d.1

_____. **Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte, MG. s/d.2

_____. **Metas Educacionais** Acordo de Resultados e Prêmio de Produtividade: a experiência da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Disponível

em:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Metaseducacionais.pdf>>.

Acesso em: 20 jan. 2016

_____. Resolução nº 104, de 14 de julho 2000. **Cria o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.** Belo Horizonte, MG, 2000.

_____. Decreto nº 43.506, de 06 de outubro de 2003. **Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG, 2003. (2003 a)

_____. Resolução nº 469 de 22 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** Belo Horizonte, MG, 2003. (2003 b)

_____. Lei nº 15293, de 05 de agosto de 2004. **Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008. **Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.** Belo Horizonte, MG, 2008. (2008a)

_____. Decreto Nº 44.873, de 14 de agosto de 2008. **Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.** Belo Horizonte, MG, 2008. (2008b)

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2009.** Belo Horizonte, MG, 2009.

_____. **Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte, MG, 2010. (2010a)

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, SP, v. 119, p. 7-26, julho 2003.

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. 2009. Tese de Doutorado. (Tese de Doutorado-Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em 20 dez. 2014

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 119, p. 175-190, julho 2003.

ANEXO A – Entrevistas realizadas com diretores das Escolas A, B e C

Entrevistado	Diretor Escola A	Diretor- Escola B	Diretor- Escola C
Formação	Letras Especialização: Língua Inglesa	Ciências Sociais Especialização: Sociologia Geral	Educação Física Especialização: Inspeção Escolar
Tempo de Serviço	SEE/MG: 19 anos Escola: 19 anos Cargo: 08 anos e meio	SEE/MG: 30 anos Escola: 29 anos Cargo: 3 anos e meio	SEE/MG: 17 anos Escola: 08 anos Cargo: 04 anos e meio
Perguntas Perguntas	Essa escola vem apresentando crescimento nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem esses resultados?	Essa escola vem apresentando queda nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem esses resultados?	Essa escola vem apresentando queda/oscilação nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem esses resultados?
Respostas Diretor da escola A	<p>Além do trabalho pedagógico que é feito. A parte pedagógica que é feita aqui na escola que todos nós nos interessamos em fazer, né a gente tenta fazer o melhor para o aluno, o melhor para a escola. Agente reúne com os professores, vê a dificuldade dos meninos, quais as dificuldades desses meninos que a gente deve sanar. a gente também tem um trabalho social, que é o acolhimento dessa criança na escola, que é a visita a família para ver o que ele está precisando na casa dele, qual a necessidade da família dele. A gente também tem conseguido trazer a família para a escola. Essa família na escola tem ajudado muito. A partir desse momento a gente começa tentar sanar essas dificuldades. Ele começa acreditar também que a escola é o espaço dele, né. É o espaço onde ele pode confiar, pode vir. Pode colocar seus anseios, colocar toda a sua situação de vida, ou às vezes, situação de miséria né, pra gente. Ele passa a acreditar que a gente pode sanar aquelas dificuldades. A partir daquele momento ali ele acredita na gente. No momento que a gente senta com a criança pra ensinar, pra falar com ela. Olha! Você não aprendeu isso ainda. Você precisa aprender a ler, a escrever. Você precisa aprender a somar, a dividir a multiplicar. Nesse momento ele não cria retaliação nenhuma com a gente. Há um respeito. Ele passa a acreditar na gente e ter respeito pelo professor, pelo profissional. Então assim, eu acho que a escola tem que buscar isso. Mostrar para o aluno que há um espaço de aprendizagem aqui; que as pessoas que estão aqui estão interessadas na vida dele. A escola tem que entender que não é só querer disciplinar o aluno. A escola, às vezes, preocupa muito em só querer disciplinar, colocar regra para o menino e ele não tem nenhuma lá fora, ele não tem isso em sua criação. Ele não tem nada que satisfaça ele lá fora com regra né. As regras lá fora são só pra punir, só pra machucar cada vez mais. Quando ele chega aqui dentro encontra as regras mas, ele vê que as pessoas estão ali para ajudar... Nessa fase da idade dele ai melhora bastante. Como eu já coloquei pra você (o diretor havia falado anteriormente sobre alunos cujos pais estavam presos) esses pais que muitas vezes vão pra a prisão, pra cadeia e deixam os filhos com as mães e que as mães não tem</p>		

	<p>condição nenhuma de alimentar e sustentar esses filhos e a gente traz para o tempo integral e através de donativos começa a sanar essas necessidades com roupas e calçados, com tudo ... Ele passa a ter a escola como um local de paternalismo. A gente fala a escola não tem que ser paternalista. Tem que ser sim. A partir do momento que ela faz esse papel, ela consegue fazer com que a criança melhore a aprendizagem. Tem ainda na escola a questão da intervenção pedagógica. Desde que começou a intervenção nós passamos, começamos a reunir com os professores né, colocar a dificuldade de cada menino e pedir que cada um se interessasse, tentasse resolver os problemas dos meninos. Começar enxergar... Fazemos sempre reunião motivacional, usamos vídeo mostrando sempre a necessidade de um estar ajudando o outro, necessidade de solidariedade. Sempre vídeos assim, né. Então a gente coloca sempre o professor a repensar o trabalho dele como profissional da educação, a função dele como professor em qualquer instituição que ele for. Não só aqui. A partir disso ai a gente começa conseguir adeptos à nossa situação né, à situação da escola, à situação da criança. A gente senta e analisa. Qual a dificuldade que a gente tem? Qual turma que mais dificuldade? Qual a dificuldade dessa ou daquela criança? Qual professor é capaz de sanar a dificuldade dessa criança? Qual professor é melhor na alfabetização? A gente procura responder perguntas em equipe. A gente procura sempre elevar os índices da escola no sentido de melhor aprendizagem. A gente encontra ainda, uma certa resistência lá anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando se trata de professores de áreas e que eles já querem que os meninos já cheguem sabendo quase tudo da matemática e da língua portuguesa . Ai também eles já tem outra escola para trabalharem e alegam não ter tempo pra tá ajudando nessas situações. Mas a gente está conseguindo, aos poucos , algumas pessoas lá nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pra tá ajudando a escola. Essas pessoas, aos poucos, vão entrando também no ritmo do trabalho em equipe. A escola tem conseguido...</p>
<p>Respostas Diretor da escola B</p>	<p>Veja só, olha aqui nos temos, por exemplo, rotatividade alta de aluno, servidor até que não. E quando é avaliado, por exemplo, é o terceiro ano. Aqueles meninos que já estão no quarto eles não passam na avaliação. Quando eles chegam no quinto ano eles vão receber uma avaliação que, às vezes, assim, assusta a gente porque eles não estão no terceiro ano. Eles não receberam esse tipo de avaliação no quarto ano. Quando chega no quinto a gente vai, assim, olhar né, e vir que quando sai de um ciclo para outro ou de uma idade para outra, parece assim que há mudança de interesse. E, tem a questão da precariedade na família, de assistência, de alimentação, uma falta de estrutura na família. Parece que o menino vai crescendo e vai ficando, assim, independente dentro da família e isso reflete aqui na escola. Tem a alta rotatividade também. O aluno tá aqui hoje, amanhã ele vai para outra escola, você começa o trabalho com o aluno e daqui a pouco ele vai embora. Você recebe um que você tem que recomeçar, né. Então eu acho que a falta de estrutura na família é que reflete muito nisso. Também, às vezes, a gente pode observar que essas avaliações, elas talvez avaliam uma clientela de uma certa estrutura familiar, financeira e social da mesma forma que avaliam os nossos alunos, que tem toda uma problemática de vida. Então que acho que isso reflete muito mesmo. Porque eu acho que é o fundamento da coisa, essa falta de estrutura familiar, essa falta de assistência dos pais, a precariedade, em todos os sentidos, uma vida financeira, falta de alimento. Tem a intervenção. A intervenção pedagógica ela é feita. Porém, assim, a falta de servidor, porque são poucos servidores para estar dando atenção. Por exemplo, a gente tem a pessoa que está no uso da biblioteca que faz esse reforço, mas ela não tem só isso para fazer. Nós temos a eventual também que ajuda, mas não é só isso que ela tem para fazer. Então é muito apertado mesmo. E pela clientela que nós temos! Pelas condições que são! A gente precisa realmente de uma alfabetizadora, de uma pessoa que fique por conta dessa intervenção pedagógica. E aí</p>

	<p>também tem aquela mesma situação que eu te falei, aqui é a escola e a escola! É a escola e a escola e acabou! A família aqui, para ajudar em casa, é difícil. As próprias mães, elas nem... Nós temos mães que não são nem alfabetizadas. Elas não têm uma condição cultural mesmo pra ajudar. Outras saem de casa muito cedo para trabalhar e quando volta é noite. Às vezes veem essas crianças de raspão e outras ficam até a semana fora. Tem caso aqui de aluno que a mãe fica a semana inteira fora e fica por conta da tia, por conta da avó que já não tem mais condição de correr atrás de criança, de adolescente. Uma pessoa que já está idosa, ela não tem a mesma energia, os mesmo reflexos, as mesmas condições do que uma pessoa mais jovem. Criança precisa de quem tem muita energia, pulso firme.</p>
<p>Respostas Diretor da escola C</p>	<p>Temos muita rotatividade de alunos e professores. Tem a falta dos alunos no dia das avaliações. Temos também a questão da indisciplina. Quanto aos avanços... Nós fazemos uma reunião com pais, nossa reunião com pais e... eu não tenho mais..., eu antigamente fazia reunião com pais e eu tinha medo de falar com eles “ah, que seu filho...”, hoje não, o Conselho de Classe do menino eu passo na reunião. Quando nós chegamos, a gente tinha medo de tá causando constrangimento nos pais com a fala. Aí você ficava “não, depois a gente conversa separado do seu filho e tal”, hoje não. Hoje, meu Conselho de Classe, fala com o pai como que o menino tá... Se ele tá indisciplinado, eu falo com ele, “seu filho tá indisciplinado”. Nós fazemos o conselho, pai sentado com o aluno, entendido? Senta o pai, senta o filho, não é separado, o menino senta junto com o pai, participa da reunião, e ali, eu estou percebendo que os pais interagem mais. Houve uma interação maior da família com a escola, com as nossas reuniões mais claras, entendido? A minha forma de trabalhar com o professor é dando liberdade para ele, tratando com muita educação as pessoas, com muito respeito às pessoas. Você respeitando o seu colega, você ganha o respeito dele. Você ganhando o respeito dele, ele trabalha na sua escola de forma tranquila. Porque não adianta nada você caçar confusão, você brigar. Se você só viver cobrando de forma errada, que é claro que nós cobramos. Eu sei cobrar, mas se você cobra de forma errada, tem determinados professores que se tornam seus inimigos, e aí o que que ele faz? Ele atrapalha o andamento. Se você vai fazer uma reunião, essa reunião não consegue fluir. Eu falo que a melhora não é atributo da minha gestão. É um todo. São supervisores, são vice-diretores, são os professores, é um todo que fez a melhora.. Quando eu cheguei eu encontrei, no ano que eu cheguei aqui na escola, a analista (citou a analista) começou também, não sei nem se eu posso falar. <i>Fique à vontade</i>. Mas essa menina fez uma grande diferença aqui na escola, ela direcionou. Para mim foi até um aprendizado, porque foi quando eu iniciei, eu iniciei com ela e ela me auxiliando, instruindo mesmo tudo que a gente precisava.</p>

ANEXO B – Entrevistas realizadas com Vice-diretores das Escolas A, B e C

Entrevistado	Vice-diretor - Escola A	Vice-diretor - Escola B	Vice-diretor - Escola C
Formação	Letras – Pós em L.P. e Literatura	Letras	Formação acadêmica: Pedagogia Especialização: Pós- Graduação em Didática
Tempo de Serviço	- SEE/MG: 30 anos - Escola: 30 anos - Cargo: 10 anos	- SEE/MG: 24 anos - Escola: 19 anos - Cargo: 11 anos (cargo de vice-diretor)	SEE/MG: 25 anos - Escola: 24 anos e 6 meses - Cargo: 6 meses(cargo de vice-diretor)
Respostas Vice-diretor da escola A	O Professor, a participação da família que foi mais com o projeto “Mala Viajante” a gente conseguiu trazer a família, não na totalidade, mas grande parte pra escola. Eu acho que isso aí foi uma ajuda bem boa mesmo pra desenvolver e o esforço da escola em um todo, não só do professor, mas no geral, desde o porteiro até o diretor. Esse esforço vem desde muito tempo. Porque nos últimos anos todo mundo que tem passado por aqui tem esforçado bastante É o que eu falei. O esforço coletivo e a participação da família que a gente conseguiu fazer um trabalho envolvendo mais a família e família e escola têm que andar junto mesmo, que se a gente não tiver a participação da família fica difícil. Com esse projeto “Mala Viajante” que foi que a gente conseguiu mesmo, foi a partir daí, desse projeto que a gente conseguiu mais o apoio das famílias. <i>Quando começou o projeto?</i> O projeto começou em 2012. Acho que foi em 2012. Eu não tenho certeza da data, quando foi, mas eu posso até olhar depois para você.		
Respostas Vice- diretor da escola B	Olha, acredito assim que no..., que no sistema obriga também o aluno né... Nós temos alunos com várias dificuldades, os alunos são diferentes entre si. E assim, não tem retenção. Então aí, com dificuldade ele vai passando e chegando no quinto ano é que a gente vai ver mesmo o impacto. Acredito que seja isso. Ele não tem oportunidade de rever os conteúdos, né. A falta de ajuda da família também. Aqui a escola é de periferia e não tem. Poucos alunos que têm ajuda da família, o esforço aqui é a escola.		
Respostas Vice- diretor da escola C	. Você fez uma análise desses resultados? Você tem esses resultados na mão pra gente poder discutir? <i>Não estão aqui em mãos, mas se você conferir depois vai ver que oscilou. Cresceu em um ano no outro caiu.</i> Nós tivemos uma queda de 2012 pra 2013, é no resultado do PROEB dos anos, dos quinto anos e o terceiro ano do ensino médio. <i>O foco é só no primeiro ao quinto anos.</i> Nós tivemos no PROALFA, terceiro ano nos anos iniciais, nós tivemos uma evolução, de 2012 pra 2013 e 2013 pra 2014 nós tivemos uma evolução no PROEB 5º ano. Tivemos uma leve queda, mas que é um resultado bem real no PROALFA de 2013 pra 2014, foi isso que ocorreu. <i>E de 2010 pra 2011, também foi queda?</i> Eu não me recordo. Apesar de que eu sou uma pessoa que estuda os resultados, que analisa os resultados com os professores quando os resultados chegam, no dia “D” da educação com a comunidade, com os professores, eu to agilizando esse trabalho com eles, mas eu não vou te responder o de 2010 porque não estou recordando agora, é porque tá recente né. <i>Eu acho que eu tenho aqui, em mídia. Você quer que eu os localize?</i> Seria bom né. Há uma variação de conteúdo, de queda no conteúdo e a variação de ano pra ano. O que me deixa mais satisfeita foi saber da evolução que nós tivemos de 2013 pra 2014. <i>Mas mesmo a evolução, tanto a queda, à que você atribui?</i> São vários fatores né. A gente tem a mudança dos profissionais, essa rotatividade dos profissionais que entram; nós temos a própria mudança do público, dessa clientela que é atendida, vai variando; o desajuste familiar que a gente sabe que acaba afetando e são muitos os fatores que contribuem, que a gente pode atribuir a essa queda, essa oscilação de cair e subir. Vamos tomar como ponto de partida de 2013 pra cá que foi a evolução da nossa escola. <i>A que você atribui a evolução?</i> Olha, eu vou		

citar um ponto que eu acho que vale a pena ressaltar, nós tivemos uma mudança de gestão, quando se muda os gestores muda toda a visão, de trabalho da escola, eu acho que isso contribuiu. Mudam-se então as metas, mudam-se as propostas, o que cada um pensa, cada um vem com a sua proposta, eu acho que só o fato de ter mudado de gestão mudou de proposta. *Mas qual gestão que você refere?* A direção da escola. Teve essa mudança nesse período, de 2011 pra cá. Tivemos troca de gestor. *Você acha que melhorou o resultado?* Sim, claro, mudou a proposta né. Mudou os rumos, mudaram as metas e tá aí o resultado. Atribuo a isso, e também tem os profissionais. Mas, os professores não são os mesmos de 2010 a 2013. Há variação de professores aí. Alguns se aposentaram, alguns se afastaram, inclusive dessa leva de aposentadoria eu sou a última que tô me afastando no ano que vem, há professores designados, a maioria não é de agora. O que mais a gente poderia citar aí? *Eu não sei, eu não conheço a escola. Eu estou querendo conhecer.* A própria prática pedagógica da escola, a proposta pedagógica da escola né, quando se muda de gestores, mudando o quadro de professores mudou a proposta pedagógica da escola e essa prática a gente tá vendo aí a melhoria né, os resultados. De 2011 pra cá melhorou. Tivemos uma queda de 2012 pra 2013, mas de 2013 pra 2014 nós já mudamos os resultados. Então é o gestor que repensou. Graças a Deus. *Então, no geral, você atribui à gestão?* Principalmente. *Principalmente à gestão.* Principalmente a proposta mudada. Com outra prática, mudou a proposta pedagógica da escola, mudou a prática pedagógica, mudaram alguns professores e aí... Mexemos na proposta pedagógica da escola. Foi feito um outro PPP, foi feita a atualização do regimento, o regimento tá atualizado. *Mas a atualização do regimento não é obrigatória?* Sim. *Mas não seguia?* Não seguíamos o regimento? *Antes da...* Seguia. Não estou atribuindo à mudança do regimento, estou falando que mudamos né, atualizamos os documentos que eram necessários. *E você acha que isso interferiu?* Regimento está principalmente ligado, eu acho que a parte da disciplina da escola, foi feita algumas alterações no regimento, e eu acho que tá sendo cumprida essa parte da disciplina. Eu acho que quando a disciplina melhora, afeta o rendimento e a gente percebe que o resultado da escola melhorou e a disciplina da escola também melhorou, então uma coisa está relacionada à outra. A gente pode associar isso né. *O resultado ao cumprimento do regimento?* Isso. Eu me lembro que em 2012, eu acho que foi em 2012 ou 2013, não sei ao certo, acho que nos dois anos, eu estive na supervisão dessa escola, ainda não sendo a supervisora da escola porque nós estávamos sem supervisora e eu, enquanto professora com uso da biblioteca, fui desviada pra essa função pra ajudar a escola e eu me lembro que nós tínhamos uma problemática com disciplina. Eu me lembro que quando a analista, eu estava de manhã, trabalhava com os anos finais, o fundamental 2, e quando a analista chegava aqui, que fazia os testes, nós tínhamos analista que era mais frequente, hoje a gente nem tem analista né, acompanhando a nossa escola, visitando. Naquele tempo a gente tinha analista que vinha visitar as escolas, aplicavam testes para os nossos meninos, dos sexto anos, sétimo anos e eu me lembro que elas falavam muito comigo assim para gente recorrer a um projeto educacional que pudesse trazer melhoras na disciplina, que elas percebiam, a gente percebia que a disciplina estava afetando o rendimento dos alunos, e hoje a gente não tem mais problema disciplinar na escola grave, tem problemas comuns, do dia a dia, contornáveis né. Tem a intervenção que a gente conseguia fazer nos anos iniciais. Em 2012, nós tínhamos uma analista que era muito boa, que nos acompanhava muito bem e que a intervenção era cumprida. Aí nós tivemos, foi quando nós tivemos o resultado muito bom no PROALFA, ela era, eu acho que ela era, não tenho muita certeza, também analista dos quinto anos, os quinto anos eram de manhã, tinha quinto ano de manhã. Eu era da manhã na época, eu me lembro que, eu posso até citar, eu acho que, elogiar, merece elogiar, era fulana (citou o nome da analista) era nossa analista dos anos iniciais, era ótimo o trabalho que ela fazia em parceria conosco e eu atribuo esse resultado ao trabalho, essa parceria que era feita assim. Agora os outros anos não, porque também não teve né, esse acompanhamento e essa parceria de analista, nos demais anos não. Eu me lembro que o ano que tivemos essa parceria foi o ano que essa analista nos acompanhou. Então eu relaciono o crescimento com a nova gestão e a atuação da analista que nos ajudou. Também a disciplina que melhorou.

ANEXO C – Entrevista realizada com o especialista da Escola A

Entrevistado	Especialista da educação - Escola A	Formação: Pedagogia	Tempo de Serviço: SEE/MG: 2 anos e 7 meses Escola: 2 anos e 7 meses
Resposta	<p>Primeiro, o trabalho da equipe aqui na escola é muito bom, a parceria. Então não tem como você fazer essa intervenção junto com a bibliotecária que faz o PIP. Ela faz a parte dela, cada um faz a sua, mas em equipe. Outro fator que eu acho que contribuiu também foi o apoio da superintendência por meio da analista, na época eu lembro que eu cheguei aqui foi..... (citou o nome da analista). Tinha até a dificuldade como trabalhar a leitura, então teve essa capacitação por parte da analista e as capacitações do PACTO também ajudaram bastante. A gente percebeu que depois dessa capacitação houve uma melhora muito grande. É porque a questão da equipe ajuda bastante. Com essas capacitações só veio a melhorar o trabalho. Eu cheguei na escola em 2013. Eu só posso falar a partir de 2013, porque eu cheguei aqui na escola em 2013, então eu não conheço a escola antes disso. Eu conheço em 2013, justamente foi quando começou o PACTO. Mas, já vinham essas capacitações também que a superintendência desenvolvia. Agora antes disso eu estava fora da escola.</p>		

ANEXO D – Entrevistas realizadas com professores da Escola A

Entrevistados	Professores regentes de turmas, professores eventuais e professores para ensino do uso da biblioteca da escola B	
Respostas		
Professor para ensino do uso da biblioteca	<p>Eu acho que é o trabalho em conjunto, de todos na escola, o empenho de todo mundo, a dedicação, o compromisso que a gente tem com esses alunos. Quando você fala de empenho, compromisso e tudo a gente envolve toda a escola, a direção, todo mundo da escola, desde a serviçal até o diretor, todo mundo tem contribuído pra escola crescer. Eu acho assim, sabe que só antes faltava uma certa conscientização da família e tudo, pra tá junto com a gente, eu não sei. Isso parece que tem melhorado. Eu acho assim, que o mesmo trabalho que a gente fazia. Só acho que depois de 2010 a gente veio mais para a primeira a quarta, que é a base de tudo e que a gente tá sempre ali, sempre ajudando, procurando a sanar as dificuldades. Eu acho que é por aí, acho que tem que ser um investimento bem grande de primeiro ao quinto ano pra quando chegar mais a diante o aluno ter um desenvolvimento melhor. Quando fala do trabalho que a gente desenvolve, que é esse trabalho com o aluno, que a gente faz assim, aquele aluno que tem dificuldade, que a gente pega e faz um trabalho diferenciado com ele, vai sanando as dificuldades, então eu acho que é por aí. É uma pena que a escola não tem funcionário suficiente para tá trabalhando mais nisso, porque muitas vezes você começa um trabalho com o aluno e tem muita coisa pra fazer dentro da escola e às vezes a gente não dá conta e acaba deixando um pouco a desejar, mas a gente tem visto muito resultado, nesse sentido. A gente tem pegado os alunos eu e a eventual e vendo um avanço bom. Esse trabalho que a gente faz diferenciado para esse aluno. De intervenção pedagógica. É pena que o tempo é muito curto pra isso porque eu tenho que me desdobrar, eu tenho que ser bibliotecária e eu tenho que ser professora pra tá ali ajudando. Eu acho que é um trabalho muito importante porque o professor em si dentro da sala de aula não, ele não dá conta de fazer aquele trabalho. Porque aquele menino primeiro você tem que pegar ali, sozinho. O olhar é diferente, um trabalho assim sabe, para não desviar a atenção mesmo. Eu tô vendo resultado. Eu tô vendo resultado mesmo.</p> <p>No início a gente trabalhava assim. Descia com todas as turmas, tinha aquele horário específico pra cada turma durante a semana, para aula de leitura. Depois a gente foi reestruturando. Aí era uma vez por semana. Depois quando a gente que tinha um número de alunos que dependia de um trabalho individual, aí o que é que nós fomos fazendo? A gente montou um horário com o professor, que o aluno tem aula de leitura com toda a turma uma vez ao mês, e como que a gente organizou? Primeiro a gente pegava os livros e ia à supervisora. Ela montou um horário, toda segunda-feira tinha aquele horário de leitura na sala de aula. O professor vinha, pegava as caixas de livros na biblioteca, levava para a sala de aula e todo mundo naquele período</p>	<p>Formação: Letras Especialização: Língua Inglesa e Literatura</p> <p>Tempo de Serviço: - SEE/MG: 18 anos - Escola: 17 anos</p>

	<p>trabalharia a leitura. Aí toca o sinal, durante 30 minutos todo mundo voltado para a leitura. Aí voltamos com uma nova estrutura. O aluno pega o livro toda sexta-feira, leva pra casa esse livro, se ele deu conta de ler aquele livro ele trás na segunda-feira, devolve. Se ele não deu conta de ler, leva para a casa em tempo maior e as aulas de leitura ocorrem com toda a turma uma vez ao mês. Uma vez no mês os professores pegam a caixa para a leitura de 30 minutos. Porque ai a gente da biblioteca vai ter um tempo maior pra dedicar àqueles alunos que têm a dificuldade da leitura e da escrita. Aí eu acho que o avanço foi bem melhor. <i>Isso com todas as séries? É com todas as séries. Do primeiro ao quinto? É do primeiro ao quinto ano.</i> Aí a aula de leitura é constantemente, durante toda semana. Assim eles já ficam por conta do professor e eu, bibliotecária, só uma vez no mês e as outras leituras ficam por conta do professor. <i>Na biblioteca? Não.</i> Na sala de aula, porque na biblioteca vou estar com aqueles que tem uma dificuldade maior e fora o atendimento de empréstimos de livros que eu vou fazendo ali. E outra coisa que ajudou muito, que eu já estava esquecendo de dizer, é o projeto "Mala Viajante da Leitura". isso têm ajudado muito porque trouxe a família para a escola, a família tá ajudando nesse projeto, o aluno leva a mala, a família ajuda, vem à escola, participa, então isso tem ajudado muito.</p>	
<p>Professor regente de turma - 1º ano</p>	<p>Esse resultado eu atribuo à um trabalho de equipe, de acordo no CDBs, porque antes a gente trabalhava assim cada um olhava uma coisa. Não. Hoje se você tá trabalhando uma capacidade no primeiro ano ou no segundo, todas tem que trabalhar a mesma capacidade, tipo de atividade, de textos. Nós estamos agora mais preocupadas com a qualidade. O professorado, para você ver que, a cada dia mais a gente busca aprimorar mais os nossos conhecimentos para dar um ensinamento melhor, para obtermos uma qualidade melhor também, de aprendizado. Melhorar o ensinamento para melhorar o aprendizado dos alunos. Quando a gente trabalha "vamos trabalhar com o projeto água", todo mundo tá preocupado com os mesmos objetivos, nós estamos preocupando, trabalharmos as atividades comuns que antes não era. Era cada um no seu canto e hoje tá todo mundo mais inteirado, um trabalho mais globalizado, coletivo e procurando atender a todos em cima dos CDBs, das capacidades exigidas e que o estado nos cobra. <i>E a partir de quando vocês começaram com esse trabalho mais seguro, mais globalizado?</i> Foi a partir das avaliações externas. Porque às vezes a gente trabalhava, trabalhava, trabalhava mas não era aquilo que era cobrado, até o enunciado, aí nós fomos procurando trabalhar até com enunciados diferentes. Às vezes a gente trabalhava aqui mas quando vinha um enunciado ali, às vezes não era aquela palavra que pregava no dia a dia e hoje a gente emprega as mesmas palavras, os mesmos enunciados, procura trabalhar as habilidades necessárias, quer dizer, usa uma linguagem comum, comum para todos, alunos e professores.</p>	<p>Formação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia</p> <p>Tempo de Serviço: - SEE/MG: 23 anos - Escola: 17 anos</p>
<p>Professor regente de</p>	<p>Eu atribuo ao trabalho em equipe. Trabalhando também no que é proposto na matriz curricular, buscando sanar dificuldade daqueles alunos que precisam muito do acompanhamento individual. Eu vejo nesse ponto. Porque quando não tem um trabalho</p>	<p>Formação: Letras e Pedagogia</p>

turma - 1º ano	em equipe as coisas não acontecem. Eu acho que esse trabalho ficou melhor aqui na escola depois dessas avaliações externas. Houve aquela preocupação com os resultados né, a qualidade. Então eu acho que foi depois dessas avaliações. Também depois do PIP. Porque com esse PIP veio também a intervenção pedagógica na escola. E essa intervenção é muito boa porque envolve todos, é bibliotecário, eventual, às vezes até o professor de apoio. Até um professor da noite, da biblioteca, quando ele também vem à tarde pra tá ajudando. Então envolve muita gente. Eu acho que os resultados da escola melhoraram um pouco depois dessa intervenção. Essa intervenção é boa, inclusive tinha que contratar né, pessoas pra tá ajudando nessa intervenção. A gente precisava muito.	Especialização: Psicopedagogia
Professor regente de turma 1º no	Dedicação profissional. O professor tem que ser dedicado, tem que incentivar tanto os alunos quanto conscientizar também os pais. O desempenho das tarefas em casa. A conscientização da família é muito interessante porque é o futuro da criança do amanhã. Eu acho que o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, é bom. Eu acho bom. Eu tenho me empenhado muito em prol disso aí, independente de avaliação. Para que o aluno cresça, tanto na aprendizagem quanto como pessoal, social, para que sejam bons cidadãos amanhã né. O professor tem que ser mais que um professor, um educador. Você tá formando as pessoas. É! Formando cidadão.	Tempo de Serviço: - SEE/MG: 18 anos - Escola: 18 anos
Professor regente de turma 3º no	Eu acredito que é a conscientização dos pais em questão de cobrar mais dos filhos, empenhar e saber da importância do saber, do conhecimento. Quando eles vêm à escola. Agente procura trazer para a escola e aí a gente vai provando para ele que a criança só vai desenvolver com a ajuda dele e que ele precisa tá apoiando em casa incentivando. Essa é uma forma de intervenção pedagógica. Porque tem outras formas de intervenção, como por exemplo, entregar para a criança bibliotecária ou pedir para que ela vá à biblioteca escolher um livro, pedir que ela leia para depois refazer um resumo a respeito do livro e através disso a gente instigar ela a ler mais e a procurar mais. Fazemos mais trabalhos com leitura. Tem “ <i>Ciranda da Leitura</i> ” também. A “ <i>Hora da Leitura</i> ”? Tem a hora da leitura e eu tenho até na minha sala o “cantinho da leitura”. Eu coloco os livros expostos, depois tem a hora da leitura. Primeiro eu faço a leitura deleite, depois eu exponho os livros para que eles escolham o que chama a atenção e ler. Uns trocam informações com os outros. Se esse aluno sobressai mais que os outros, preparo atividades diferenciadas. Agora mesmo tá tendo o PIP aqui. Um evento da sala, no horário da aula de português. Eles também estão sendo levados para a intervenção. A professora da biblioteca e a eventual que nos ajudam. <i>Não tem muita interrupção não?</i> Não. Elas dão um jeito e quase não interrompe a intervenção.	Formação: Normal Superior e Educação Física
		Tempo de Serviço: -SEE/MG: 16anos - Escola: 16 anos
		Formação: Pedagogia
		Tempo de serviço:- SEE/MG: 04 anos - Escola: 03 anos

<p>Professor regente de turma 3º no</p>	<p>Eu acredito que seja um bom trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, direção da escola e também aos investimentos que vem tendo na educação, como cursos de capacitação dos professores e aí ajuda no crescimento dos alunos também. Dentro da escola a gente tem o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, que tá sempre orientando, sempre buscando melhoria nas atividades trabalhadas, os professores também sempre buscando inovar o seu trabalho pra poder dar um bom resultado. Para mim o melhor que já teve até hoje foi o PACTO, que é uma capacitação muito boa, traz muitas novidades. Assim, não chega a ser novidade mas muitas maneiras de trabalhar, uma nova visão do trabalho. O PIP também é um investimento. Eu ainda acho que é um pouco falho porque não atinge a escola toda. É só para alguns alunos de algumas salas. Não tem pessoas suficientes para fazer o trabalho como deve ser feito. É muito bom, mas a escola não tem como desenvolver</p>	<p>Formação: Pedagogia</p>
	<p>muito bem esse PIP porque não dá conta de atingir, mais por falta de profissionais mesmo. Porque às vezes não tem como dar continuidade, não tem uma pessoa específica para esse trabalho do PIP, é a bibliotecária ou a eventual, mas aí precisa ir para a sala, tem outras coisas para resolver e não tem como dar uma continuidade tão boa ao trabalho. Então o PACTO foi melhor porque investiu no professor dentro da sala né. Assim, tudo que trabalha no PACTO é o que a gente precisa tá trabalhando dentro da sala de aula. Pra mim o melhor foi o PACTO porque ele englobou. Eu acho que os professores estão buscando bastante fazer um trabalho de qualidade com os alunos. Tanto os professores quanto a supervisão estão bastante focado nesse trabalho com o desenvolvimento do aluno. Eu acho que também tem as cobranças. Elas são bastante para que a gente trabalhe em prol de melhores resultados. Nós professores cobramos dos alunos e a supervisão cobra da gente. Acho que tem também quem cobra da supervisão. Acredito que seja, no caso, as analistas que estão cobrando das escolas também pra melhorar o trabalho, fazer esse trabalho com os alunos. Acho que também temos interesse que a escola cresça, que seja uma escola boa, que pense nos alunos, que saiam alunos realmente preparados. Acho que o certo é buscar a melhoria para a escola. Porque se a escola está desenvolvendo bem é porque os alunos estão aprendendo e nosso foco é com o aluno.</p>	<p>Tempo de serviço:- SEE/MG: 13 anos - Escola: 13 anos</p>

ANEXO E – Entrevistas realizadas com professores da Escola B

Entrevistado	Professores regentes de turmas, professores eventuais e professores para ensino do uso da biblioteca da escola B	
Respostas		
Professor eventual	Olha, a queda é a falta da família dentro da escola, menino indisciplinado. Nós temos criança aqui que não tem disciplina, por mais que você faça, que você tem um domínio de turma, e mesmo assim tem horas que a gente tem uma criança que a gente não dá conta mesmo da disciplina dele, então ele acaba atrapalhando o rendimento da escola, da sala. E quando ela, a escola cresce eu acho que é quando o nosso esforço, quando a família ajuda né, que você tá trabalhando com a sala, onde que os pais estão empenhados mesmo, ajudando, pode olhar que a turma progride, e muito. Eu acho que quando o pai acompanha o filho, acaba que o menino não fica tão indisciplinado. Essa criança jogada, ela vem para a escola revoltada. Ela chega aqui com uma grande revolta mesmo na vida, e aí nós temos que ser pai, mãe, professora, tem que ser tudo.	Formação: Normal Superior
		Tempo de Serviço: SEE/MG 14 anos Escola: 10 anos e 06 meses
Professor para ensino do uso da biblioteca	A dedicação dos professores. <i>Mas essa escola obteve queda consecutiva no quinto ano, nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013. A que você atribui essa queda?</i> Sempre teve reforço para esses alunos. Eu creio que mais falta de interesse dos alunos, porque sempre aqui teve o horário de apoio aos alunos. Agora eu acho que essa queda eu creio que seja falta de interesse mesmo do aluno. <i>Mais alguma coisa que pode interferir?</i> A falta de apoio dos pais também. Os pais aqui você faz uma reunião numa sala de vinte e cinco alunos, se vier cinco pais, é muito. Então eu já tive turma aí com vinte e seis alunos, faz reunião e vem quatro ou cinco pais. Eles não procuram saber, agora quando chega no final do ano e vê aquela nota... Aí vem todo mundo querendo saber. Eles não dão um pingão de apoio aos alunos. Esse ano eu não estou na sala. Estou na biblioteca. Eu pego reforço para os alunos. Eles não ligam muito para o reforço não.	Formação: História Magistério de 1º ao 5º anos
		Tempo de Serviço: SEE/MG: 09 anos Escola: 09 anos

<p>Professor regente de turma 1º ano</p>	<p>A gente até discutiu isso no módulo II. Porque no terceiro ano o aluno foi bem avaliado. Aí chegou no quinto ano ele caiu. Então “o que será que aconteceu? No quarto ano não trabalhou o que deveria que ser trabalhado?”. A gente até questionou isso na nossa reunião, mas não chegamos a um consenso. Mas tem aquela questão. Eu por exemplo, eu posso falar por mim, eu nunca apliquei a prova, eu nunca vi a prova, eu nunca tive acesso à prova. Porque eu poderia falar se eu visse a prova do terceiro ano, que é onde cobra a alfabetização e letramento, pra eu ver a do quinto ano, eu poderia falar, talvez. Tem essa situação, assim de análise. Porque eles falam que no terceiro ano cobra... é muita “fala” mas eu nunca vi a prova, entendeu? O ano passado, por exemplo, que eu não estava nessa escola, mas eu estava no quinto ano eu tive assim, em outra escola, eu tive acesso àquelas várias provas que a gente fica dando para o aluno entender como é o processo todo de aplicar, que eu não acho... Apliquei, mas eu não acho que é válido você ficar pegando provas de anos passados e tá sempre repetindo, repetindo, porque o aluno decora a resposta daquela prova. Eu não considero isso válido. Agora a partir do momento que você trabalha a alfabetização e letramento, que você eleva o aluno, tem mais possibilidade dele acertar aquelas questões. Eu vou falar por mim, em 2011 eu trabalhei como supervisora quase o ano todo. Em 2012, eu trabalhei como apoio. Não, 2011 como supervisora, 2012 como supervisora no final do ano na autorização que teve e 2013 como apoio de um aluno. Então, assim, eu posso falar por mim, eu sou alfabetizadora, eu gosto de trabalhar com o primeiro ano, primeiro ano e segundo ano. É, assim, a questão da escola, trabalhar o letramento. A gente acaba contextualizando tudo, tem isso. Eu acho que uma grande falha da escola, de tudo, é a questão da família. Por mais que a gente pensa em várias estratégias, se eu não tenho a consciência que eu tenho que fazer pelo meu filho, eu não vou fazer. Eu vou te dar o exemplo hoje, na minha sala. Eu tive uma reunião na terça-feira. Até sugeri a reunião para as cinco horas. Sugeri que deveria ser um horário para todas as turmas para que o pai não usasse a desculpa de que a gente marca um dia para uma série, um dia para a outra e tem hora que o pai tem filhos em várias séries. Então falei “gente, vamos marcar no mesmo dia que o pai passa de sala em sala”... Vieram pouquíssimos pais. Aí eu te dou um exemplo hoje que aconteceu comigo. Aí uma mãe veio me procurando, uma mãe que não veio na reunião terça-feira. Veio reclamar para mim que durante o recreio um aluno bateu no filho dela, e eu falei com ela: “a senhora está coberta de razão de vir procurar a escola com o que aconteceu com o seu filho. Mas eu vou te falar como pessoa, vou tirar o meu lado de professora. Você veio procurar a escola porque seu filho chegou reclamando que apanhou, mas você não veio na escola para saber como estava a vida escolar dele na terça. Então você arrumou um jeito hoje de vir uma hora da tarde,</p>	<p>Formação: Pedagogia</p>
		<p>Tempo de Serviço:</p> <ul style="list-style-type: none"> -SEE/MG: 07 anos - Escola: 03 anos

	<p>que é um horário que vocês trabalham, que tem obrigação. Usam sempre essa desculpa, mas você conseguiu fazer, porque você sentiu na pele que seu filho apanhou”. Então assim, eu queria saber qual a estratégia que a gente deve fazer para que o pai venha mais na escola. Tem horas que eu penso, tem horas que o pai não é alfabetizado, ele tem vergonha, ele é tímido, já pensei nisso tudo. O que é que leva um pai não ir à reunião do filho? Estou falando em termos de escola de área mais carente, porque eu também trabalho em outra escola de manhã que não tem esse problema, cem por cento dos meus pais vêm à reunião, entendeu? Então muitas vezes eu acho que tem essa questão de timidez, de vergonha, que muitos pais aqui não são alfabetizados, não sabem ler nem escrever. Eu acho que tem essa dificuldade, entendeu? Eu penso nisso, eu queria saber o que a gente pode fazer para que esses pais que não tiveram acesso ao estudo quebrarem esse tabu de vir à escola, entendeu?</p>	
Professor regente de turma 2º ano	<p>Não tem uma posição específica não. O que é que eu vejo é talvez mudança de quantidade de professor. Se bem que o quinto ano, é no quinto ano né, que teve essa queda. O quinto ano eles estão ainda com um professor único. A única justificativa que eu vejo aí é porque tem muita movimentação de aluno. Eles entram, eles saem, vêm de outras escolas, a escola recebe alunos de outra escola. Então eu não sei te atribuir exatamente qual é o motivo da queda não, porque eu vejo que se ele está bem na alfabetização, no mesmo ciclo de alfabetização deveria continuar porque há uma continuação do trabalho. Mas aí é assim, eu vejo muito essa movimentação na escola, os bons, os que são melhores acabam saindo e a gente vai recebendo uma clientela com o nível de aprendizagem inferior. Talvez seja isso. A tendência é você procurar uma escola que você julga ter um ensinamento melhor. Não significa que tenha, mas talvez você, enquanto pai, enquanto mãe, acha que uma escola lá no centro, uma escola aqui no bairro vizinho, que o amigo comentou seja boa, ou seja, melhor que tenha um nível de aprendizagem melhor. Às vezes nem sempre né. E o que é que acontece! Muitos saem, retornam porque comprovam que a realidade não é a mesma que pensava que fosse.</p>	<p>Formação: Pedagogia Especialização: Supervisão Escolar</p>
		<p>Tempo de Serviço: SEE/MG: 12 anos Escola: 06 anos</p>
Professor regente de turma 2º ano	<p>Eu acho assim, que trabalhar a gente trabalha muito, mas em relação à queda é falta de interesse mesmo do aluno. Tem menino que vem mesmo para a aula só para, digamos que só para “passear”, porque trabalhar a gente trabalha mesmo com vontade, dá de tudo. Às vezes também a disciplina de aluno. Tem os indisciplinados. Toda sala é assim. Tem aquele que quer, que vem para a aula mesmo estudar com seriedade e tem aquele que vem para brincar. O crescimento... Eu acho que o crescimento... Eu atribuo o crescimento à essas aulas de reforço que a gente dá. Igual mesmo, tem esses meninos que vêm de manhã, e volta a tarde,</p>	<p>Formação: Pedagogia e Normal Superior Especialização em Inclusão e Psicopedagogia</p>
		<p>Tempo de Serviço:</p>

	professor procurando dar uma aula diferenciada pro aluno e às vezes tem aquele pai também que acompanha. Você vê a diferença entre aquele aluno que tem o apoio familiar e o que não tem. O que tem vai longe e o que não tem, coitado, se a gente não ficar em cima...	-SEE/MG: 13 anos - Escola: 09 anos
Professor regente de turma 3º ano	Assim, nós fazemos as intervenções, a gente vê o que o aluno precisa, no meu caso, faço trabalho diferenciado com... Separei até três turmas, três divisões dentro da própria sala, apliquei três ditados e, eu vejo interesse no aluno e vejo desinteresse. Porque se uma turma tem aluno que foi bem e outros não, quer dizer que a professora fez a parte dela, tá fazendo e aqui a gente tem uma dificuldade muito grande com a família. A família é muito importante. Eu tenho alunos que a família me cobra, é tarefa, é tudo, trabalhamos muito e tem aqueles que a gente manda a tarefa e nem fazer não faz. O pai não aparece né. Aí quando você chama o pai pra falar, pedir ajuda, se a criança fica sem vir à aula, 'tá doente'. Então temos dificuldade. Aquele aluno que perde as atividades, que perde a matéria, então a gente tem esse problema, isso que eu acho. E atribuo a oscilação... A gente tenta aquela ajuda. Vamos atrás, a gente procura trazer o aluno para a escola, atividade diferenciada, porque isso é importante né, que o aluno tenha interesse pelas aulas. Aí às vezes ele some. Hoje mesmo tenho um aluno faltoso, falta um dia, falta dois, ele retoma tudo, o que me toma um tempo, porque o tempo que eu deveria tá caminhando com os outros eu tô retomando, não quero que fique ninguém para trás.	Formação: Pedagogia e Normal Superior
		Tempo de Serviço: -SEE/MG: 09 anos - Escola: 05 anos
Professor regente de turma 4º ano	A gente trabalha praticamente sozinha, sem assistência da família. Então é o que você trabalha aqui. Se você dá uma atividade para casa, mora com a avó, mora com a tia, disse que não leu, não sabe. É muito difícil. É aqui e aqui. Você dá um trabalhinho você tem dificuldade de recolher esse trabalhinho. Dois ou três entregam. Falta de assistência mesmo da família, de acompanhar, sabe. O pouco positivo que a gente consegue... No positivo é que a gente faz das "tripas coração", é muito esforço mesmo para conseguir. O que tem de positivo é o que a gente consegue aqui mesmo. O esforço da parte do professor mesmo. Trabalha, faz na sala com eles, quando a gente dá um trabalho a gente praticamente faz na sala com eles, porque se leva pra casa é complicado. Quando você vai ver a situação, é muito difícil também a situação deles né, muita carência. Você tem até pena de cobrar tanto, de xingar tanto né. Às vezes tem menino que não tem nem lugar de sentar para fazer o dever. A gente tem que ver os dois lados. A gente cobra, mas fica com pena também. É complicado.	Formação: Pedagogia Especialização: Supervisão Escolar
		Tempo de Serviço: -SEE/MG: 20 anos - Escola: 15 anos
Professor	Geralmente a gente reclama da família né. A gente vem trabalhar só. Uma ou outra família que ajuda, mas faz	Formação: Pedagogia

regente de turma 5º ano	falta. Tudo é a escola, tudo se resolve aqui. Eles trazem os problemas, então isso aí atrapalha a aprendizagem. É diretamente com a família. Igual eu te falei, essa turma minha é um quinto ano que lê, porque a família estava junto. Eu já trabalhei com quinto ano que não lia e que a família não ajudava. Muitos chegavam reclamando, reclamando. Não, não gostando ações que eles gostam, de coisa assim. Dizem: “tia eu peço pra pai assinar o caderno”. A mãe de vez em quando dá uma olhada. Dizem: “tia, mainha ontem sentou comigo e falou ‘ahh, seu caderno ta bom’, pegou de surpresa e assinou, viu tia”. Ela aprende porque a família cobra, então cobra mais da gente. Tem a intervenção pedagógica que surte efeito. Essa intervenção movimentou muito a escola. Modificou muito o modo de trabalhar, modificou muito. Eu que já sou antiga, mas até eu senti mudança, até eles já sabem. Mudou muito, eu acho que mudou para melhor.	Tempo de Serviço: -SEE/MG: 18 anos - Escola: 18 anos
Professor regente de turma 5º ano	Falta de esforço dos meninos, da família que não ajuda, a família não ajudou né. A escola ajuda muito né... Tem a indisciplina também. Tem indisciplina. O bom aqui é o nosso esforço entendeu? O esforço de alguns pais também que ajudam, que são poucos. Eu mesma fiz uma reunião de pais agora e poucos pais que vieram. Os que mais precisam que não vem. Tem a intervenção também. Deu uma ajuda boa também, eu achei que deu uma... demorou viu. Tá ajudando, mas falta interesse deles, dos meninos e da família. A família tem que participar e, a família não participa. Até que eles gostam dessa intervenção. Os meninos gostam.	Formação: Normal Superior Tempo de Serviço: -SEE/MG:20 anos - Escola: 08 anos
Professor de apoio	Eu atribuo..., o aprendizado desses alunos em si, não só aqui, mas nas escolas do Estado que eu também dobro o turno, eu vejo que tem oscilado muito. Essa demanda, por exemplo, chega menino, sai menino, essa mudança. Isso atrapalhou muito, a questão da família vem atrapalhando na questão do aprendizado da criança. Acho que para que haja um crescimento é preciso uma parceria maior, a família, escola e família porque eu vejo... A gente teve um crescimento no PROALFA. Acho que isso foi a participação de alguma família, aprendizado do professor, o aprimoramento, a busca o professor, a incentivação do aluno, entendeu? E esse aprimoramento do professor foi da busca constante, do incentivo, da capacitação dos professores, aplicando as metodologias diversificadas, trabalho diferenciado. Acho que é isso.	Formação: Normal Superior e Ciências Biológicas Tempo de Serviço: -SEE/MG: 12 anos - Escola: 09 anos

ANEXO F – Entrevistas realizadas com professores da Escola C

Entrevista- do	Professores regentes de turmas, professores eventuais e professores para ensino do uso da biblioteca da escola C	
Respostas		
Professor eventual	<p>Eu atribuo à pauta de assim..., no ano de 2012 eu até fui, fiquei na intervenção e assim foi excelente o resultado porque nós tínhamos uma analista, fulana, (citou o nome da analista) e ela estava sempre dando apoio pra gente, vinha sempre na escola, às vezes ela até passava direto pra biblioteca. É que eu ficava na biblioteca. Entendeu? E dava um apoio muito bom e foi um resultado excelente mesmo. Eu atribuo à isso, por falta, agora, de analistas. Não tá tendo! Esse ano mesmo a escola... <i>Mas estou me referindo aos resultados de 2010 à 2013.</i> Sim, mas mesmo assim, entendeu? A forma do trabalho também, de estar uma pessoa junto com a gente, pra tá trabalhando, dando apoio... eu acho que faltou nesses outros anos um pouco também e não só isso na época das provas os alunos às vezes faltam. Entendeu? Isso também... <i>E o que mais você pode falar do resultado da escola, além dessas informações?</i> Ah, o que eu tinha pra falar era isso ai.</p>	<p>Formação: Normal Superior</p> <p>Tempo de Serviço: SEE/MG: 08 anos Escola: 05 anos</p>
Professor regente de turma- 3º ano	<p>O do crescimento eu posso atribuir à analista, porque a analista faz uma diferença muito grande na escola, e a analista nessa época que aconteceu essa oscilação era... (citou a analista). Ela teve um empenho de forma grandiosa. Procurou fazer um ótimo trabalho aqui na escola e esse atributo eu jogo à ela. E depois que ela saiu nós ficamos, alias, teve alguns professores, houve mudança, eu acho que teve algumas salas que teve alguns probleminhas de alfabetização e eu, por exemplo, trabalhei na sala de alfabetização. Nós tivemos uma queda com seis alunos que foram exatamente da turma que eu trabalhei na alfabetização que não teve essa parte de ser alfabetizada. Então exatamente os seis que perderam a prova, mas eu atribuo o trabalho que.... (analista) fez aqui na escola que foi muito bom. Nos anos que a escola caiu eu acredito que seja a troca de professor que era muito, depois vieram os professores e firmaram aqui na escola, eu fui uma que vim para cá e estou aqui desde então e logo em seguida veio... (a analista) trabalhar aqui conosco, e ela fez esse trabalho. Teve a supervisora que é excelente. Nesse ano que ela trabalhou não teve a mesma rotatividade de professores. Dentro do primário não teve, já foram mais firmados, não teve essa rotatividade, essa troca de professores não, nessa época não porque foi o tempo que eu cheguei na escola e os professores que eu vi chegando foram os mesmos até o final do ano.</p>	<p>Formação: Normal superior Especialização em Gestão Educacional</p> <p>Tempo de Serviço: -SEE/MG: 10 anos -Escola: 04 anos</p>
Professor	<p>Definir o porquê dos resultados... Eu acho muito difícil. Eu acho que essa escola precisa de um trabalho mais sério, com mais envolvimento da família. Até que a escola tem tentado, mas é uma coisa assim.... Não tem conseguido muita coisa. Eu ainda</p>	<p>Formação: Pedagogia</p>

regente de turma 4º ano	<p>acho que sem a família e uma equipe boa essa escola não vai andar. Os alunos são muito fracos no quarto ano. Minha turma é fraquíssima. A gente faz uma pequena intervenção pedagógica dentro da sala, mas têm alunos de muitos níveis. Eu trabalho em outra escola e lá também tem alunos fracos, mas a gente consegue alguma coisa. Não sei, aqui é difícil! Parece que a coisa não flui! Acho que também falta gente para trabalhar com esses alunos fora da sala de aula. Essa intervenção tem que ser revista, principalmente aqui. Você pode ver, muita coisa interfere nos resultados da escola.</p>	<p>Tempo de serviço: - SEE/MG: 10 anos -Escola: 05 anos</p>
Professor regente de turma 4º ano	<p>Desde o ano que eu vim para cá com as séries iniciais, segundo ano. O terceiro, geralmente essas provas são feitas nos finais do segundo, mas aqui não aconteceu isso, foi no terceiro ano já. E assim, a gente pega aluno, como eu estou aí com o quarto ano de alunos ainda que não foram alfabetizados. Então esses alunos estão passando de uma série para a outra sem atingir os objetivos. O mínimo, que ele tem que saber. Saber escrever o nome dele, as operações simples, eles ainda não dominam. Então eu acho assim, contribui... por a escola não ter um professor para dar a intervenção pedagógica e por outro lado os pais... Então essas salas com esses alunos “multisseriados” que eu acho que, tá sendo “multisseriado,” porque uns atingiram os objetivos e outros não. Então você tem que tá fazendo a intervenção dentro da sala e isso faz com que o desenvolvimento caia mesmo. Esse é o meu ponto de vista. <i>Mas de 2010 à 2013 foi a mesma coisa?</i> Eu não sei falar pra você nos tempos anteriores, mas em 2010 teve alunos assim com essa deficiência. É tanto que os do terceiro ano são alunos do quarto ano. São do terceiro ano que não dominaram, Você pode chegar lá e ver que esses alunos eles, tem uns que não sabem o alfabeto. Eu acredito que se a escola tivesse uma intervenção pedagógica boa, as avaliações externas seriam melhores com certeza. A intervenção não é boa. Não é, porque não tem funcionário disponível. Essa intervenção praticamente quem dá somos nós dentro da sala de aula e esse tempo é muito curto. Para eu trabalhar a matéria que tem que ser daquele ano né. E a intervenção de, por exemplo, um alfabeto que ele deixou de fazer lá nas séries iniciais, por exemplo, no pré, que a gente já trabalha com aluno lá no pré, tem aluno que já sai do prezinho já alfabetizado praticamente, sabe ler e escrever. E aqui, você pode entrar na minha sala e deparar com isso. A minha sala é uma sala que tá no quarto ano, mas tem aluno que não tem condições de continuar o ensino. E eu acredito que se fosse feito de uma maneira diversificada, fora da sala de aula, eu acredito que daria um rendimento melhor. Mas infelizmente eu não tenho. <i>Não tem ninguém fazendo isso.</i> O professor que, às vezes, poderia que é o professor do uso da biblioteca e o eventual, muitas vezes eles estão no ginásio cobrindo espaço de outro. Essa escola, por ser uma escola que tem não só períodos iniciais... tem também anos finais e ensino médio, então esse aluno ele fica prejudicado.</p>	<p>Formação: Normal superior e Ciências Biológicas</p> <p>Tempo de Serviço: -SEE/MG: 15 anos -Escola: 04 anos</p>
Professor	<p>Pra crescimento a gente percebeu que, inclusive a gente até discutiu muito isso lá no dia “D”, que nós tivemos uma participação</p>	<p>Formação:</p>

regente de turma 5º no	<p>muito grande na época que teve aquele empenho da secretaria, da superintendência, da Secretaria da Educação mesmo. O PIP, na escola com o pessoal mais frequente na escola. As analistas frequentes com sequências didáticas, fazendo acompanhamento das 60 lições em sala. As sequências didáticas né. Então isso ajudou a gente muito, um acompanhamento mais sistemático. Além desse acompanhamento sistemático nós tivemos também o trabalho da... da...que foi na verdade o PIP, que foi o pessoal que tinha aquela função na escola, de tá trabalhando com aqueles meninos com maiores dificuldades e eu acho que isso avançou muito. Acho que isso foi um ponto muito positivo para a gente na questão de crescimento. A queda... Acredito que seja o momento de... Eu acho que teve muita situação de aluno. A falta que contou também, dos meninos que faltaram no período, se faltaram entra como se tivesse tirado zero. Então eles são contados aí também, como ponto negativo. Eu acredito que seja isso. Espero que esse ano nós, não sei, até agora nós não temos analista na escola. Então eu espero que pela ausência das analistas agora nas escolas, que tá tendo uma ausência muito grande, desde o ano passado a gente tá percebendo. Que isso não interfira no resultado deste ano. Espero, porque eu acho... <i>(Nesse momento a diretora entra na sala e interfere na entrevista com a professora dizendo: “Que a gente tenha também parceiros, que o analista venha como parceiro. Não igual já tivemos. Analistas que vem aqui para a escola querendo simplesmente só puxar o tapete do professor. Na verdade o professor quer um parceiro)... A professora completa: mas não dá conta de ficar aqui não, já tivemos, tivemos sim uma que entrou em um dia e saiu no outro. É assim. Chegou aqui dessa forma, então nós não queremos isso.</i></p>	<p>Pedagogia Especialização em Supervisão escolar</p> <hr/> <p>Tempo de Serviço: -SEE/MG: 23 anos -Escola: 08 anos</p>
Professor regente de turma 5º no	<p>Primeiro nós tivemos um ano aqui, que a gente tinha uma assistência da nossa técnica, na época era... (citou a analista) e era feito um reforço, uma assistência muito grande com ela. Ela sempre de 15 em 15, mês em mês, estava acompanhando todos os professores da intervenção. Ela tava andando passo a passo com supervisor e ela sempre com a gente, além dos alunos né. A gente tinha um bom desenvolvimento. Depois disso a gente teve em uma troca de gestão, eu lembro que a nossa escola demorou... Até que demorou também a posse da gestão e foi um período assim que a escola começou crescendo. Houve divisão dessas turmas, antes a gente funcionava tipo assim... Os quinto ano ficavam três turmas, ficavam todas as três de manhã. A gente trabalhava em conjunto. A “técnica” (a analista educacional) vinha de manhã, ela vinha a tarde, nos outros turnos. 2013, por exemplo, eu fiquei só, eu não tinha assistência de técnica. Nós também estávamos, acho que foi a época também que ficou pra vim supervisor, a nossa supervisora entrou em ajustamento, então por um período a escola ficou desfalcada nisso aí. Eu acho que faltou um apoio maior do “técnico”. A escola ficou defasada nisso aí e faltou também um suporte. Aquele que a gente tinha no trabalho que foi feito em 2012 que tinha um professor, inclusive para trabalhar principalmente os terceiro anos. Foram turmas boas que já vieram para o quinto que eu era a professora do quinto ano. Ficou defasada isso aí, já não tinha mais aquele professor para ter suporte, pra intervenção, eu acho que o lado mais pecante para mim aí foi a intervenção. A escola ficou muito a quem dessa intervenção. Isso a gente sente uma falta, hoje eu to com turma do</p>	<p>Formação: PEDAGOGIA Especialização em Gestão Educacional</p> <hr/> <p>Tempo de Serviço: - SEE/MG: 20 anos - Escola: 10 anos</p>

	<p>quarto ano, mas nós estamos aqui com duas turmas do terceiro ano e a gente sente essa falta da intervenção. Então eu acho que isso oscilou na nossa escola, não chegou a tanto mas oscilou. E você sabe que esse trabalho quando ele começa tem que ter uma sequência e a escola não teve essa sequência, a escola acabou perdendo aí. Se esse trabalho que a gente desenvolveu, 2010, que eu considero uma das melhores turmas da época até 2012, se ele tivesse tido sequência, principalmente da intervenção, com certeza a gente não teria caído. Porque nós temos alunos que ficaram com baixo desempenho e eles precisavam disso. Então ele esteve em sequência e depois não teve continuação, eles acabaram caindo e aí já foram juntando outros que já estavam ruins. Isso aí que é meu ponto de vista. <i>Então você atribui o resultado à falta de sequência da intervenção?</i> Isso, da intervenção, porque a gente tem uma liberdade muito grande para trabalhar. Hoje a gente junta os professores para poder planejar, para poder ver, pra poder buscar apoio uma na outra. Porque a gente, por exemplo, agora esse ano, o que é que nós temos aí para fazer a intervenção? Ninguém. Nós não temos esse suporte. O ano passado também não tivemos esse suporte. Então, nós não podemos ter um professor recuperador, pra poder tá ajudando, além do “técnico” da superintendência para ir dando essa força para a gente (A diretora entra na sala e interfere na entrevista da professora) Diz: <i>“Estamos no mês de agosto e até agora não veio ninguém. De manhã veio FULANA (citou o nome de uma analista), veio, passou aí só.</i></p>	
--	--	--

ANEXO G - RELATÓRIO SMP-IP- ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome da escola:

Endereço

Telefone:

E-mail

Classificação Grupo da escola

Anos iniciais:

Anos finais:

Estratégica () Consolidada ()

() Estratégica () Consolidada

Período das visitas:

De: ____/____/____ A ____/____/____

QUESTÃO 1

NÚMERO DE VISITAS REALIZADAS NA ESCOLA NO PERÍODO PELA EQUIPE PIP/EF/IE:

VISITA 1: ____/____/____

VISITA 2: ____/____/____

VISITA 3: ____/____/____

VISITA 4: ____/____/____

VISITA 5: ____/____/____

QUESTÃO 2

A ESCOLA DESENVOLVE O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)? SIM () NÃO ()

VISITOU AS TURMAS DO PROETI? SIM () NÃO ()

QUESTÃO 3

TOTAL DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (PREENCHIMENTO MENSAL).

2º ANO _____

3º ANO _____

QUESTÃO 4

TOTAL DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS COM ATENDIMENTO DIFERENCIADO:

2º ANO _____

3º ANO _____

QUESTÃO 5

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 2º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado/Artigo 152 () Outros

Quem? (Função) _____

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 3º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem? (Função) _____

QUESTÃO 6

EXISTEM ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA NOS ANOS INICIAIS ?

4º ANO () SIM () NÃO QUANTOS? _____

5º ANO () SIM () NÃO QUANTOS? _____

QUESTÃO 7

TOTAL DESTES ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA COM ATENDIMENTO DIFERENCIADO:

4º ANO _____

5º ANO _____

QUESTÃO 8

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 4º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem? (Função) _____

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 5º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem? (Função) _____

QUESTÃO 9

TOTAL DE ALUNOS EM ATENDIMENTO DIFERENCIADO QUE FREQUENTAM O PROETI:

2º ANO _____ 3º ANO _____ 4º ANO _____ 5º ANO _____

QUESTÃO 10

PONTOS DE ATENÇÃO OBSERVADOS NA ESCOLA NO PERÍODO DA VISITA, COM RELAÇÃO À EQUIPE GESTORA DA ESCOLA:

- A) REALIZOU REUNIÕES DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE COM OS PROFESSORES? () SIM () NÃO ()
- B) FEZ O REPASSE DAS INFORMAÇÕES DA SEE/SRE? () SIM () NÃO
- C) ACOMPANHOU A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO E PLANO DE AULA DOS PROFESSORES E DEU FEEDBACK? SIM () NÃO ()
- D) FORNECEU FEEDBACK AOS PROFESSORES APÓS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DE SALA DE AULA? SIM () NÃO ()
- E) REALIZOU AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS/FORMATIVAS INTERNAS E FEZ ANÁLISE DAS MESMAS E DOS RESULTADOS DO PROALFA, PAAE, PROEB E IDEB DE TODO O ENSINO FUNDAMENTAL?
SIM () NÃO ()
- F) ELABOROU O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DAS ANÁLISES DAS AVALIAÇÕES INTERNAS/EXTERNAS E MONITOROU A SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?
SIM () NÃO ()
- G) MONITOROU A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO? SIM () NÃO ()
- H) COMENTÁRIOS: _____
-

QUESTÃO 11

A ESCOLA DESENVOLVE, ALÉM DOS PROJETOS DA SEE/SRE, OUTROS PROJETOS DE INICIATIVA PRÓPRIA OU EM PARCERIA?

PROJETO	DATA (INÍCIO)	DATA (FIM)
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E COMENTÁRIOS FINAIS

ANEXO H - RELATÓRIO SMP-IP- ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome da escola:

Endereço

Telefone:

E-mail

Classificação Grupo da escola

Anos iniciais:

Anos finais:

Estratégica () Consolidada ()

() Estratégica () Consolidada

Período das visitas:

De: ____/____/____ A ____/____/____

QUESTÃO 1

NÚMERO DE VISITAS REALIZADAS NA ESCOLA NO PERÍODO PELA EQUIPE PIP/EF/IE:

VISITA 1: ____/____/____

VISITA 2: ____/____/____

VISITA 3: ____/____/____

VISITA 4: ____/____/____

VISITA 5: ____/____/____

QUESTÃO 2

A ESCOLA DESENVOLVE O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)? SIM () NÃO ()

VISITOU AS TURMAS DO PROETI? SIM () NÃO ()

QUESTÃO 3

EXISTEM ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA NOS ANOS:

6º ANO _____ QUANTOS _____

7º ANO _____ QUANTOS _____

8º ANO _____ QUANTOS _____

9º ANO _____ QUANTOS _____

QUESTÃO 4

TOTAL DESTES ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA COM ATENDIMENTO DIFERENCIADO:

6º ANO _____ 8º ANO _____

7º ANO _____ 9º ANO _____

QUESTÃO 5

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 6º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem?(Função) _____

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 7º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem? (Função) _____

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 8º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem?(Função) _____

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO 9º ANO?

Prof. Regente () Prof. eventual () Prof. Para Ensino Do Uso Da Biblioteca ()

Prof. Em Ajustamento Funcional () Prof. Afastado / Artigo 152 () Outros

Quem?(Função) _____

QUESTÃO 6

TOTAL DE ALUNOS EM ATENDIMENTO DIFERENCIADO QUE FREQUENTAM O PROETI:

4º ANO _____

5º ANO _____

8º ANO _____

9º ANO _____

QUESTÃO 7

TOTAL DESSES ALUNOS EM PROGRESSÃO PARCIAL:

4º ANO _____ NO PERÍODO DA VISITA ____ / ____ / ____

5º ANO _____ NO PERÍODO DA VISITA ____ / ____ / ____

8º ANO _____ NO PERÍODO DA VISITA ____ / ____ / ____

9º ANO _____ NO PERÍODO DA VISITA ____ / ____ / ____

QUESTÃO 8

A ESCOLA PLANEJOU, ORIENTOU OS ALUNOS E MONITOROU O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PROGRESSÃO PAR- CIAL?

SIM () NÃO ()

COMENTÁRIOS _____

QUESTÃO 9

PONTOS DE ATENÇÃO OBSERVADOS NA ESCOLA NO PERÍODO DA VISITA COM RELAÇÃO À EQUIPE GESTORA DA ESCOLA:

I) REALIZOU REUNIÕES DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE COM OS PROFESSORES? () SIM () NÃO ()

J) FEZ O REPASSE DAS INFORMAÇÕES DA SEE/SRE? () SIM () NÃO

K) ACOMPANHOU A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO E PLANO DE AULA DOS PROFESSORES E DEU FEEDBACK? SIM () NÃO ()

L) FORNECEU FEEDBACK AOS PROFESSORES APÓS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DE SALA DE AULA? SIM () NÃO ()

M) REALIZOU AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS/FORMATIVAS INTERNAS E FEZ ANÁLISE DAS MESMAS E DOS RESULTADOS DO PROALFA, PAAE, PROEB E IDEB DE TODO O ENSINO FUNDAMENTAL?
SIM () NÃO ()

N) ELABOROU O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DAS ANÁLISES DAS AVALIAÇÕES E MONITOROU A SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? SIM () NÃO ()

O) MONITOROU A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO? SIM () NÃO ()

P) COMENTÁRIOS: _____

QUESTÃO 10

A ESCOLA DESENVOLVE, ALÉM DOS PROJETOS DA SEE/SRE, OUTROS PROJETOS DE INICIATIVA PRÓPRIA OU EM PARCERIA?

PROJETO

DATA (INÍCIO)

DATA (FIM)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

QUESTÃO 11

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Marcos Tanure Sanábio, vice- coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho, por meio desta, apresentar o (a) Sr (a) Marinês Gomes Cardoso como aluno (a) regularmente matriculado (a) no referido Programa. A mestranda encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, para tanto, necessitará de dados para dar prosseguimento a sua pesquisa.

Atenciosamente,

Marcos Tanure Sanábio

Vice- Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa “**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA –PIP/ATC- NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO**” sob responsabilidade da pesquisadora **MARINÊS GOMES CARDOSO** e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de entrevistas;
- B) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- C) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- D) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados à pesquisadora que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigorosa em relação aos dados obtidos;
- E) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- F) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- G) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento sobre processo de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) e aprimoramento das práticas gestoras e pedagógicas nas escolas.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo (a) pesquisador (a) e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20____

Sujeito de pesquisa

Pesquisador(a)

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola A

Prezado(a) Diretor (a) da Escola A,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED – UFJF. A pesquisa refere-se à implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC). Solicitamos sua colaboração nesta entrevista, que é um instrumento para obtenção de dados sobre a implementação desta política. As suas respostas e os seus dados serão mantidos em sigilo.

Sua colaboração é de extrema importância e, desde já, agradecemos sua participação.

Bloco 1: Dados pessoais e trajetória profissional

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____ Gestão: _____

Bloco2: Resultados da escola

1. Essa escola vem apresentando evolução contínua nos resultados das avaliações externas, do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem esses resultados?

Agradeço a colaboração!

Marinês Gomes Cardoso

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola B

Prezado(a) Diretor (a) da Escola B,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED - UFJF. A pesquisa refere-se à implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC). Solicitamos sua colaboração nesta entrevista, que é um instrumento para obtenção de dados sobre a implementação desta política. As suas respostas e os seus dados serão mantidos em sigilo.

Sua colaboração é de extrema importância e, desde já, agradecemos sua participação.

Bloco 1: Dados pessoais e trajetória profissional

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____ Gestão: _____

Bloco2: Resultados da escola

1. Essa escola vem apresentando queda consecutiva nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2011-2013. Por que essa escola tem esses resultados?

Agradeço a colaboração!

Marinês Gomes Cardoso

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com os atores da Escola C

Prezado(a) Diretor (a) da Escola C,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED - UFJF. A pesquisa refere-se à implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC). Solicitamos sua colaboração nesta entrevista, que é um instrumento para obtenção de dados sobre a implementação desta política. As suas respostas e os seus dados serão mantidos em sigilo.

Sua colaboração é de extrema importância e, desde já, agradecemos sua participação.

Bloco 1: Dados pessoais e trajetória profissional

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação: SEE/MG: _____ Escola: _____ Gestão: _____

Bloco2: Resultados da escola

1. Essa escola vem apresentando queda/oscilação nos resultados das avaliações externas do SIMAVE/PROEB-2010-2013. Por que essa escola tem esses resultados?

Agradeço a colaboração!

Marinês Gomes Cardoso