

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

TATIANA GARIGLIO CLARK XAVIER

**ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA MINEIRA DE EQUALIZAÇÃO DE
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROJETO ELEVAÇÃO DA
ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E A CORREÇÃO DE FLUXO**

JUIZ DE FORA

2018

TATIANA GARIGLIO CLARK XAVIER

**ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA MINEIRA DE EQUALIZAÇÃO DE
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROJETO ELEVAÇÃO DA
ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E A CORREÇÃO DE FLUXO**

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. Alexandre Chibebe
Nicolella

JUIZ DE FORA

2018

TATIANA GARIGLIO CLARK XAVIER

**ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA MINEIRA DE EQUALIZAÇÃO DE
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROJETO ELEVAÇÃO DA
ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E A CORREÇÃO DE FLUXO
ESCOLAR**

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.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella (Orientador)

Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior (Membro da banca)

Profa. Dra. Michelle Gonçalves Rodrigues (Membro da banca)

Dedico essa vitória a minha família e amigos. Há um pouco de cada um de vocês nessa escrita!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o maior MESTRE, pela vida, pela saúde e por me permitir errar, aprender e a realizar tantos sonhos nesta existência.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por me proporcionar a oportunidade de qualificação profissional ao cursar este Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Ao orientador Professor Doutor Alexandre Chibebe Nicolella, pela atenção e pelas orientações que proporcionaram qualidade acadêmica ao texto desta Dissertação.

À assistente de orientação Mayanna Auxiliadora Martins Santos, pela paciência, pelo companheirismo e pelas intervenções assertivas, sempre em busca do aprimoramento do texto.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), pelo profissionalismo demonstrado no decorrer do curso.

A todos os colegas de curso, pelo companheirismo e apoio. Vocês marcaram essa caminhada com alegria e aprendizados! Em especial, à Maria Alves de Almeida, pela cumplicidade, conversas e sorrisos. Seu empenho e competência me serviram de inspiração!

Aos meus amados pais, Maria Aparecida e Dúlio, meu infinito agradecimento! Sempre acreditaram em minha capacidade e me motivam a alçar voos cada vez maiores.

Ao meu irmão Rafael, presente da minha vida, pela presença alegre e fraterna!

Aos meus avós, Maria (*in heart*), Nilde (*in heart*), Antônio e Bruno (*in heart*), minha eterna admiração e gratidão! Em especial às minhas avós, mulheres de coragem e de muito amor que sempre incentivaram meu gosto pelos estudos e a busca por meus próprios caminhos! Que falta vocês me fazem!

Ao meu marido Marcelo, por ser tão importante na minha vida! Sempre a meu lado, me motivando e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Com o seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado.

A todos os familiares e amigos, pela compreensão, pelos incentivos, pela alegria, pela “torcida”, pela preocupação. É muito bom poder contar com vocês!

Aos meus colegas de trabalho, pelas contribuições e oportunidades de discutir e compartilhar reflexões desse trabalho e pelas vivências que se transformam em sabedoria para a vida.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta Dissertação, o meu sincero agradecimento.

Qual é o poder do saber? Muitos esquecem que a finalidade do poder é servir. Servir à vida, a uma comunidade, às pessoas. Todo poder que, em vez de servir aos outros, serve a si mesmo, esse é um poder que não serve. Mário Sérgio Cortella

RESUMO

A presente dissertação é um estudo de caso desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Tem como propósito analisar a política pública do Estado de Minas Gerais para a equalização de oportunidades educacionais, entre os anos 2015 a 2018, com foco na operacionalização e implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, uma das experiências implantadas pelo governo mineiro a fim de corrigir o fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, o projeto teria vigência no biênio 2016-2017, mas houve continuidade no ano de 2018. O diagnóstico inicial constatou elevado índice de estudantes entre 15 e 17 anos na fase de escolarização em destaque que apresentavam dois anos ou mais de distorção idade-ano de escolaridade na rede estadual. Dessa forma, o projeto objetiva a correção do fluxo escolar através da oferta de um ensino com metodologia diferenciada para atendimento dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com trajetórias escolares marcadas pela distorção idade-ano de escolaridade. As avaliações ocorridas durante a operacionalização do projeto apontaram como grande desafio o monitoramento, principalmente pedagógico, do projeto, consequência do desenho proposto e a realidade operacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Nesse sentido, evidenciam-se os seguintes objetivos a serem alcançados com a pesquisa: a) verificar se as estratégias definidas pela SEE/MG a partir da implantação do projeto atendem às expectativas sociais de promoção de educação pública equitativa; b) realizar uma avaliação da atual política implementada no Estado de Minas Gerais voltada para a correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 2016 e 2018; c) propor intervenções e ações para a implementação de futuras políticas públicas de equalização de oportunidades educacionais, como a correção de fluxo escolar, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado, visando contribuir para melhorias na trajetória dos estudantes por toda a educação básica. O desenvolvimento da pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com levantamento de dados acerca dos desafios encontrados na operacionalização dessa política pública por meio da utilização da pesquisa participante, dividida em dois instrumentos: entrevistas com Analistas do Órgão Central da SEE/MG e questionários online aplicados aos Analistas das 15 Superintendências de Ensino (SREs) participantes do projeto ao longo de três anos de vigência. Como referencial teórico, utilizou-se os estudos de Condé (2012) e Ball (*apud* MAINARDES, 2009), André (2013), Perez (2010), Setúbal (2000) e Lima (2015), entre outros. As concepções teóricas adotadas nessa dissertação buscam, através das considerações de cada autor, evidenciar apontamentos sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala MG, e, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, sugerir um Plano de Ação Educacional (PAE) focado na proposição de políticas públicas efetivas para os anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual e para a redução das desigualdades e promoção do preceito constitucional de equalização de oportunidades educacionais.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Anos Finais. Correção de fluxo escolar.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This study has the ambition of analyzing the Minas Gerais' public policy focused on equalizing the educational opportunities. To do so, it was studied the years between 2015 and 2018, centering on the operationalization and implementation of the Project "Elevação da Escolaridade", which aims to elevate the school level, using the Telessala Methodology. This was one experience implemented by the government from Minas Gerais to correct the school flow during the final grades of Fundamental School. Firstly, the project was valid between 2016 and 2017, but it also continued in 2018. The initial diagnose discovered a high percentage of students among 15 and 17 years that presented more than two years of grade-age distortion at the state system. Because of that, the project planned to correct this school flow, through the offer of a different methodology for those last grades students. The evaluations occurred during the project pointed out as challenge the project monitoring, mainly the pedagogical one. That was a consequence of the proposal and the operational reality of the Educational State Secretary from Minas Gerais (SEE/MG). So, there were pointed the following objectives to be achieved: a) verify if the strategies defined by the SEE/MG from the project implementation respond to the social expectations for promoting an equal public education; b) make an updated evaluation about that implemented policy at the Minas Gerais State; c) propose interventions and actions to the implementation of future public policies aiming the equalization of educational opportunities, like the one related to the school flow correction. This research development follows a qualitative approach, with data collection about the challenges faced by the operationalization of this public policy. To do so, it was used a participative research, divided into two instruments: an interview with the analysts of the Central Organ of SEE/MG and on-line inquiries applied to the annalists working at the 15 Educational Superintendence (SREs), who were also part of the project during the 3 years. As bibliography, there were used studies made by Condé (2012) e Ball (*apud* MAINARDES, 2009), André (2013), Perez (2010), Setúbal (2000) e Lima (2015), and others. The theoretic conceptions adopted within this dissertation try, through the considerations of each author, to evidence the impressions about the Project "Elevação da Escolaridade" and, through the results obtained with the research, to suggest an Educational Action Plan (EAP). This EAP is focused on proposing effective public policies to the final grades of Fundamental School of the State System, for reducing inequalities and promoting the constitutional right of equal educational opportunities.

Keywords: Public Policies. Final Grades. School Flow Correction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho do Relatório do SIMADE com as turmas de correção de fluxo escolar encerradas no ano de 2016.....	47
Figura 2 – Síntese da proposta para atendimento das turmas de correção de fluxo escolar em Minas Gerais.....	54
Figura 3 – Orientação para designação dos profissionais para atuarem no projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	56
Figura 4 – Síntese do Encontro de gestores do Telecurso MG.....	59
Figura 5 – Pontos fortes do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	62
Figura 6 – Pontos de melhoria do Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala	63
Figura 7 – Sugestões de ações para o Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala, em 2017.....	64
Figura 8 – Distribuição por polos das turmas e número de estudantes que frequentaram o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala 2016.....	65
Figura 9 – Imagem do sistema de gestão da Fundação Roberto Marinho para o projeto com o registro de turmas de 2016.....	66
Figura 10 – Reclamação quanto aos espaços físicos em que ocorreram a 1ª Formação dos profissionais do projeto nas SREs sede	69
Figura 11 - Fluxo ideal de comunicação sobre o projeto na SEE/MG	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais da rede estadual de Minas Gerais	38
Gráfico 2 – Percentual de estudantes avaliados dos anos finais no PROEB em Língua Portuguesa distribuídos nas classificações: Baixo Desempenho, Intermediário, Recomendado e Avançado	43
Gráfico 3 – Percentual de estudantes avaliados dos anos finais no PROEB em Matemática distribuídos nas classificações: Baixo Desempenho, Intermediário, Recomendado e Avançado	43
Gráfico 4 – Números do projeto no triênio 2016-2018	77
Gráfico 5 – Síntese da rotatividade da adesão de escolas no projeto no triênio 2016-2018	80
Gráfico 6 – Meios de comunicação entre Órgão Central e SRE na fase de implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	106
Gráfico 7 – Meios de comunicação entre SRE e escolas na fase de implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	107
Gráfico 8 – Porcentagem de Analistas Regionais que avaliaram positivamente a metodologia do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	109
Gráfico 9 – Principais meios utilizado pelas SREs para orientação das escolas para acompanhamento das ações do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	115
Gráfico 10 – Formas de seleção de escolas para ofertarem turmas do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala nas SREs	117
Gráfico 11 – Quantitativo de Analistas Regionais que criaram algum instrumento ou ação de monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	121
Gráfico 12 – Pontos positivos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala na visão dos Analistas Regionais	127
Gráfico 13 – Maiores dificuldades elencadas pelos Analistas Regionais quanto à implantação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	131

Gráfico 14 – Principais desafios para o monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala de acordo com os Analistas Regionais.....	135
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória Legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual a partir dos anos 2000	39
Quadro 2 – Organização modular dos componentes curriculares no Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	51
Quadro 3 – Equipes e suas funções na Metodologia Telessala™	52
Quadro 4 – Distribuição das 15 SREs em polos de formação	54
Quadro 5 – Dados das três formações de profissionais em 2016	57
Quadro 6 – Distribuição das 47 SREs em polos de formação	68
Quadro 7 – Adequação da faixa etária dos estudantes atendidos no projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala no ano 2018	73
Quadro 8 – Analistas entrevistados do Órgão Central da SEE/MG e suas respectivas formações	96
Quadro 9 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas	146
Quadro 10 – Plano de Ação para a Realização de diagnóstico da rede executado pelo Órgão Central da SEE/MG	154
Quadro 11 – Plano de Ação para Articulação intersetorial entre SEE/MG e outros órgãos ou entidades	155
Quadro 12 – Alinhamento das informações entre as instâncias de decisão e de implementação da SEE/MG e SREs	157
Quadro 13 – Formações presenciais dos profissionais envolvidos na implementação e monitoramento da política pública	159
Quadro 14 – Monitoramento <i>online</i> : adequação do SIMADE e disponibilização de treinamento	160
Quadro 15 – Sensibilização da comunidade escolar para mudanças de paradigmas educacionais	162
Quadro 16 – Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados e Metas do IDEB da Rede estadual de Minas Gerais	44
Tabela 2 – Taxas consideradas para cálculo do IDEB e resultado alcançado pelos estudantes dos anos finais da rede estadual de Minas Gerais	45
Tabela 3 – Atendimento realizado pela equipe do Órgão Central da SEE/MG às turmas do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala – 2016 nas Metropolitanas A, B e C.....	61
Tabela 4 – Trecho do Relatório do SIMADE do nível Ensino Fundamental e Etapa Correção de Fluxo com quantitativos de estudantes nas turmas de correção de fluxo encerradas no ano de 2016	67
Tabela 5 – Quantitativo por SRE de atendimento a demanda de turmas para o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala	70
Tabela 6 – Previsão de atendimento do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2018.....	74
Tabela 7 – Síntese da previsão da demanda efetivada de atendimento do projeto no triênio 2016-2018	75
Tabela 8 – Quantitativo de escolas participantes por ano de execução do Projeto e de escolas que participaram dos três anos de implementação	78
Tabela 9 – Total de escolas que participaram do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2016, 2017 e 2018.....	78
Tabela 10 – Quantitativo de estudantes atendidos pelo projeto em 2016, 2017 e E e demanda de atendimento para 2018 por SRE	80

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DGEP	Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema de Educação
EF	Ensino Fundamental
EPPGG	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAV	Projeto Acelerar para Vencer
PIP/CBC	Programa de Intervenção Pedagógica – Currículo Básico Comum
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODEMGE	Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SB	Subsecretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIF	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SRE	Superintendência Regional de Ensino
SOE	Superintendência de Organização e Atendimento Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS EM MINAS GERAIS: UM PANORAMA DO PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA.....	24
1.1 A DISTORÇÃO IDADE-ANO DE ESCOLARIDADE: O ACESSO À EDUCAÇÃO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO BRASIL.....	29
1.3 PANORAMA MINEIRO: A EXPERIÊNCIA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
1.4 O PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA.....	48
1.4.1 Apresentação geral da proposta do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....	48
2 O PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA.....	83
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
2.1.1 Metodologia.....	83
2.1.2 Coleta de dados.....	85
2.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA CORREÇÃO DE FLUXO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	89
2.2.1 Análise do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala à luz do modelo de avaliação de políticas públicas.....	89
2.2.2 Análise e interpretação de dados.....	94
2.2.2.1 A trajetória profissional e o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....	95
2.2.2.2 <i>A formulação e decisão e a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....</i>	<i>99</i>
2.2.2.2.1 A metodologia do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....	109
2.2.2.3 O acompanhamento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....	113
2.2.2.4 <i>A avaliação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.....</i>	<i>123</i>
2.2.2.4.1 Pontos positivos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais.....	123

2.2.2.4.2	Dificuldades apontadas do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais	127
2.2.2.4.3	Principais desafios apontados sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais.....	132
2.2.2.4.4	Sugestões de mudanças no atendimento à correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental	135
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES PARA MELHORIA DO ATENDIMENTO DA CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	142
3.1	PRINCIPAIS ASPECTOS DO CASO DE GESTÃO DESCRITO E DA PESQUISA DE CAMPO REALIZADA E AÇÕES PROPOSITIVAS.....	142
3.2	DELINEAMENTO DO PAE.....	151
3.2.1	Diagnóstico da situação dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino.....	153
3.2.2	Articulação intersetorial para montagem de uma Comissão responsável pelo desenho da política pública	154
3.2.3	Alinhamento das informações entre as instâncias de decisão e de implementação.....	156
3.2.4	Formações presenciais dos profissionais envolvidos na implementação e monitoramento da política pública.....	157
3.2.5	Monitoramento <i>online</i> : adequação do SIMADE e disponibilização de treinamento.....	159
3.2.6	Sensibilização da comunidade escolar para mudanças de paradigmas educacionais.....	161
3.2.7	Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar.....	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS.....	170
	ANEXO A – RESOLUÇÃO SEE Nº 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008	176
	ANEXO B – RESOLUÇÃO SEE Nº 2.957, DE 20 DE ABRIL DE 2016.....	178
	ANEXO C – OFÍCIO CIRCULAR SB/SIF Nº 076/2016	182
	ANEXO D – OFÍCIO CIRCULAR SB/SIF/DIEF Nº 123/2017	183
	ANEXO E – AVISO ÀS ESCOLAS PRESENTE NA PÁGINA PRINCIPAL DO SITE DO SIMADE.....	185
	ANEXO F – Ofício Circular SEE/SB/SIF nº 35, de 06 de março de 2018.	186
	ANEXO G - OFÍCIO SEE/SB Nº 164/2018.....	187
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com Analistas do Órgão Central da SEE/MG vinculados ao projeto	188

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com o Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental vinculado ao projeto	189
APÊNDICE C – Roteiro do Questionário <i>online</i> a ser aplicado aos Analistas coordenadores do projeto nas SREs.....	192

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da educação básica, com duração de nove anos, conforme definição da Lei Federal nº 11.274, de 2006, que alterou a Lei Federal nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os entes federados tiveram de se adequar à norma até o ano de 2010. De acordo com a lei (BRASIL, 2006), essa etapa abrange a população na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. O Ensino Fundamental regular se subdivide em duas fases: anos iniciais, com duração de 5 anos; e anos finais¹, com duração de 4 anos.

Destarte, essa etapa de escolarização é reconhecidamente importante para a formação básica do cidadão brasileiro, demandando ações específicas por parte dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em regime de colaboração definido na Constituição Federal de 1988. Diante desse contexto, foi possível perceber algumas lacunas nas políticas federais na tratativa dos anos finais do Ensino Fundamental², cabendo aos entes federados a iniciativa de elaboração de ações que venham suprir a referida necessidade.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), a meta 2 possui dois indicadores para o Ensino Fundamental: universalização para a população de 6 a 14 anos e a conclusão dessa etapa na idade recomendada. Segundo o Observatório do PNE (2017), o cumprimento da meta de conclusão do Ensino Fundamental na idade correta, por sua vez, exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos anos finais. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, que proporcione menores índices de reprovação e de evasão. Em 2016, considerando os anos finais do Ensino Fundamental, o Brasil registrou 26,3 % dos estudantes com distorção idade-

¹ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), fala-se em “etapas da Educação Básica e suas fases” (Art. 18, § 2º). No Art. 23, diz que o Ensino Fundamental “tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2010). Nesta dissertação, serão adotados os termos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II ou fase de ensino (tal como prega as DCNGEB), ou, ainda, simplesmente, segmento. Isso se dará apenas para evitar repetições de termos.

² Mestranda realizou contato, via e-mail, com o MEC para informações sobre as políticas. Ainda sem retorno.

ano de escolaridade. Com relação à reprovação, o índice registrado foi de 11,4% e abandono, 3,0%, para esse mesmo ano e fase de escolarização. Elevados índices de reprovação e abandono resultam em muitos estudantes fora da escola, com grande possibilidade do afastamento definitivo dos estudos (evasão escolar) ou da retomada na condição de distorção idade-ano de escolaridade.

Para elucidar a realidade da distorção idade-ano de escolaridade em âmbito estadual, considerando o recorte temporal de 2013 a 2015, percebe-se uma diminuição nos índices de distorção idade-ano de escolaridade em Minas Gerais. A rede estadual de ensino registrou em 2013 o índice de 25,5% e, em 2014, de 22,7%. Já em 2015 e 2016, houve uma estagnação: 21,2% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em distorção idade-ano de escolaridade (INEP, 2017a).

Essa questão está diretamente ligada à proposta de correção de fluxo do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, foco da pesquisa empreendida.

O presente caso de gestão busca problematizar os desafios do acompanhamento pedagógico das políticas públicas para correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual mineira com a implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, visando o cumprimento do preceito constitucional de equalização³ de oportunidades educacionais. Conforme salientam Klein e Fontanive (2009), as políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. É preciso que os alunos brasileiros frequentem e concluam uma educação básica de qualidade. Para tal, é necessária a formulação de duas políticas amplas e simultâneas: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos.

A escolha pela análise de políticas voltadas para essa fase da escolarização ocorreu pela atuação da pesquisadora como Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), na Diretoria de Ensino

³ Artigo 211, §1º da Constituição Federal de 1988:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Fundamental do Órgão Central. Ressalto, assim, que as análises terão a ótica de um sujeito atuante no local onde emanam as diretrizes das políticas educacionais para o Estado. Desde janeiro de 2013 até 2017, participou da implementação e monitoramento de duas políticas do Estado voltadas para o Ensino Fundamental – anos finais: Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/CBC), de 2013 a 2015, e, Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, de 2016 até o corrente ano.

O projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, implantado por meio da Resolução SEE nº 2.957 (MINAS GERAIS, 2016), tem como público os estudantes dos anos finais entre 15 e 17 anos que apresentam distorção idade-ano de escolaridade de dois anos ou mais. O primeiro ano de implementação do projeto foi 2016, ocorrendo em 15 das 47 Superintendências de Ensino (SREs) – Almenara, Araçuaí, Barbacena, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Governador Valadares, Januária, Juiz de Fora, Metropolitanas A, B e C, Montes Claros, Teófilo Otoni, Uberaba e Uberlândia – atendendo 12.364 estudantes, utilizando a metodologia Telessala adquirida através de contrato firmado com a Fundação Roberto Marinho. No presente ano, o projeto foi universalizado.

Nesse projeto, o professor (unidocente) deve aplicar com os estudantes a Metodologia Telessala, apreendida nas formações ofertadas pela Fundação Roberto Marinho. A metodologia das Telessalas dá suporte às ações docentes por meio da utilização de materiais educativos diversificados. Ela possibilita a construção de tempos e espaços escolares flexíveis, em que os estudantes são convidados a serem protagonistas do seu processo de formação, de acordo com a Secretaria de Educação (MINAS GERAIS, 2016).

Para se traçar o panorama mineiro, o que se nota nos anos finais do Ensino Fundamental são taxas de distorção decrescentes, mas o desempenho dos estudantes não tem melhorado como se verifica nos resultados obtidos pelo IDEB 2013, 2015 e 2017.

Dessa forma, evidenciam-se objetivos a serem alcançados com a pesquisa:

- a) verificar se as estratégias definidas pela SEE/MG, a partir da implantação do projeto, atendem às expectativas sociais de promoção de educação pública equitativa;
- b) realizar uma avaliação da atual política implementada no Estado de Minas Gerais voltada para a correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 2016 e 2017;
- c) propor intervenções e ações para a

implementação de futuras políticas de equalização de oportunidades educacionais, como a correção de fluxo, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado, visando contribuir para melhorias na trajetória dos estudantes por toda a educação básica.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, com a intenção da descrição do objeto de estudo, sua análise e a proposição de um plano de intervenção, respectivamente.

O Capítulo 1 é destinado à descrição do caso. A partir da realidade brasileira, a distorção idade-ano de escolaridade e as políticas de correção de fluxo escolar implantadas no país serão apresentadas. Da Constituição Federal de 1988, seguindo para a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e chegando ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) com o indicador da meta 2 de conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada, ficará evidente o grande desafio que representa na busca pela concretização do preceito constitucional, trazido no artigo 211, §1º, de equalização das oportunidades educacionais. A partir dessa visão, chega-se à realidade mineira e suas ações destinadas a esse foco, demonstrando as experiências já ocorridas com relação aos anos finais do Ensino Fundamental no Estado, focalizando a implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, nos anos de 2016 e 2017.

O Capítulo 2 apresenta a perspectiva analítica da política de correção de fluxo escolar, implantada em 2016 na rede estadual de Minas Gerais: o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. As concepções teóricas e o percurso metodológico empreendidos para a análise serão evidenciados, buscando os pontos positivos e os pontos de melhoria da política educacional. Sob a ótica de Gatti (1999), Lück *et al.* (2000), Menezes (2001 *apud* LIMA, 2015), Mainardes (2006), Klein e Fontanive (2009), Peregrino (2010), Condé (2012), Brooke (2012), André (2013), e Davis *et.al.* (2013), o projeto em questão será analisado como política pública e seus impactos na equalização de oportunidades educacionais ao trabalhar uma importante faceta do fracasso escolar: correção de fluxo escolar na etapa de escolarização anos finais do Ensino Fundamental.

No Capítulo 3, será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com vistas ao alinhamento dos objetivos e metas com todas as ações que permitam o aprimoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, na sua otimização e operacionalização, de forma que possa contribuir na superação

das fragilidades verificadas no decorrer da pesquisa, a fim de conduzir a novos rumos ou contribuir com alternativas assertivas e eficazes para melhorias na trajetória dos estudantes por toda a educação básica.

1 A CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS EM MINAS GERAIS: UM PANORAMA DO PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA

O presente capítulo é constituído pela descrição do caso pesquisado. Para cumprimento desse objetivo traça-se, em primeira ordem, um panorama da realidade da distorção idade-ano de escolaridade no contexto educacional brasileiro, por meio do estudo da legislação educacional vigente e de informações oficiais como os retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O panorama do Estado passa pelo estudo dos dados fornecidos pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) chegando aos documentos oficiais que normatizam o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala (Resolução, Orientações, Ofícios e Proposta Técnica e Pedagógica). Dessa forma, busca-se apresentar a conjuntura da distorção idade-ano de escolaridade no âmbito nacional, local e específico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, com foco nessa realidade para os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, uma pesquisa metodológica em educação se constitui, com a ciência de que não há um método único, mas uma construção constante e ativa, sem se desconsiderar a consistência necessária ao conhecimento a ser produzido, conforme afirma Gatti (1999). Com base nos documentos e dados pesquisados, serão apresentados de forma detalhada, o contexto, a implantação e os desafios, principalmente de monitoramento pedagógico, relacionados ao Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala no Estado de Minas Gerais.

A descrição do caso pesquisado será apresentada por sequência cronológica. Dessa forma, a próxima seção versará sobre o contexto histórico educacional em que se insere a criação dos programas de correção de fluxo no Brasil, na intenção de evidenciar elementos importantes para a compreensão do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, das suas intenções e orientações.

1.1 A distorção idade-ano de escolaridade: o acesso à educação e a permanência dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental

A educação pública brasileira atual é o resultado das transformações ocorridas ao longo do tempo. Até o início da década de 1970, o ensino obrigatório era restrito ao chamado ensino primário, que compreendia apenas as quatro séries iniciais. Para dar continuidade ao processo educativo, ou seja, para passar do primário para o secundário, era exigido o exame de admissão ao ginásio. Essa exigência, prevista na Lei 4.024 (BRASIL, 1961), figurava como uma comprovação de suficiente conhecimento para a próxima etapa de escolarização.

Com a promulgação da Lei 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971), a educação básica brasileira passou a ser de oito anos, correspondendo ao atendimento da população dos 7 aos 14 anos de idade. Para isso, agrupou-se o primário e o ginásio em um mesmo nível de ensino, com o fim do exame de admissão e a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária.

A integração efetiva entre educação primária e ginásial demandaria mudanças estruturais nos sistemas educacionais, como articulação do currículo, adaptação do espaço, formação de professores, elaboração dos materiais didáticos. Porém, a meta não foi alcançada e o primário e o ginásio ainda permaneceram como realidades distintas. Essa descontinuidade retratava-se, ao longo das décadas de 1980 e 1990, na reprovação e evasão acentuada entre a 4ª e a 5ª série.

Nesse contexto de reprovações em larga escala, surgem os programas de correção de fluxo escolar para a tratativa desse desafio educacional. Os programas de correção de fluxo escolar são políticas educacionais importantes para o atendimento específico da parcela de estudantes que se encontram em distorção idade-ano de escolaridade. Essa premissa por uma educação pública democrática e inclusiva está de acordo com o que preconiza a Constituição Federal de 1988.

Na Carta Magna, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como um dos princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, mais precisamente, torna a educação básica dos 4 aos 17 anos um direito subjetivo. Em seu artigo 211, encontra-se o pacto interfederativo e a necessidade da organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino.

Mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDBEN), essa unificação não foi concretizada, persistindo a descontinuidade e o fracasso escolar. Essa última, no entanto, desencadeou medidas importantes, como: a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para ser gasto apenas no Ensino Fundamental e com a remuneração de seus docentes; e, a elaboração e a execução de um sistema nacional de avaliação da aprendizagem. Essas medidas demonstram o interesse pela melhoria dessa etapa da escolarização e a preocupação com a formulação de indicadores que poderiam nortear a criação de políticas públicas.

Sancionada a Lei nº 11.274, em fevereiro de 2006, ficou estabelecido que o Ensino Fundamental tivesse a duração mínima de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A legislação previa que sua medida deveria ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. O Ensino Fundamental ficou organizado em duas fases: anos iniciais, com duração de 5 anos, para crianças de 6 a 10 anos; e anos finais, com duração de 4 anos, para adolescentes de 11 a 14 anos.

Sendo assim, essa etapa de escolarização é reconhecidamente importante para a formação básica do cidadão brasileiro, demandando ações específicas por parte dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em regime de colaboração como mencionado anteriormente.

Em pesquisa empreendida pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS *et al.*, 2013), verificou-se, por meio de busca no site do Ministério da Educação (MEC), que dos 42 programas/ações encontrados, voltados para ao Ensino Fundamental, nenhum se destinava especificamente aos anos finais dessa etapa. Sendo assim, percebe-se uma lacuna de políticas na tratativa dos anos finais, pois, como a responsabilidade dessa fase é de Estados e Municípios, esses entes não têm priorizado o atendimento específico demandado. Nesse cenário de carência de programas e estudos relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa empreendida torna-se relevante ao focalizar essa fase de escolarização e um grande desafio verificado nela: a distorção idade-ano de escolaridade.

Em 2016, as taxas de rendimento disponibilizadas pelo INEP revelam que os percentuais de estudantes com reprovação ou abandono nos anos finais do Ensino Fundamental foram, respectivamente, de 11,4% e de 3,0% considerando todas as

redes. O índice de reprovação, quando se avalia somente as redes estaduais é de 12% (INEP, 2017a).

É perceptível que não basta garantir apenas o acesso dos estudantes na educação básica, é preciso garantir as condições de permanência deles através de um ensino de qualidade. Conforme afirma pesquisa,

Índices altos de reprovação e abandono reproduzem o avanço da evasão escolar, resultando assim, em muitos estudantes fora da escola, com grande possibilidade do afastamento definitivo dos estudos ou da retomada na condição de distorção idade-ano. Diante desse contexto, é perceptível que a distorção idade-ano está muito presente nas escolas públicas do país, não se trata de um processo isolado, mas de um conjunto de fatores intra e extraescolares que refletem nos resultados negativos e que conduzem ao insucesso escolar (LIMA, 2015, p. 21).

A rotina escolar torna-se mais complexa com a passagem dos anos iniciais para os anos finais com o aumento de docentes – um para cada componente curricular – e faixa etária dos estudantes dessa fase. Na passagem do 5º para o 6º ano, os estudantes vivenciam mudanças no cotidiano escolar, exigindo um novo patamar de autonomia: aumento do número de docentes, uma vez que, passam a interagir com professores especialistas; variados métodos de ensino e didáticas de aula; demandas de maior organização e responsabilidade.

Na literatura, nos poucos estudos que tratam do foco e da especificidade do EF II, Mansutti *et al.* (2007, p. 29 *apud* DAVIS *et al.*, 2013, p. 40) defendem que criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia é uma das prioridades do ciclo II⁴.

Nessa transição, fica evidente a desconsideração dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, das dificuldades que não foram sanadas na fase anterior e a ausência de ações que ajudem os estudantes a se adaptarem às novas condições. Mas, além da articulação de fases de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, faz-se importante pensar o que deve ser ensinado às crianças e jovens, nesse nível de ensino. E isso remete à questão curricular. Há uma grande variabilidade nos conteúdos e nas metodologias com que os currículos são tratados. Essa questão tende a ser minimizada com a perspectiva de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017. Esse

⁴ Anos finais do Ensino Fundamental ou EF II (6º ao 9º ano).

documento normativo será a referência para a elaboração ou adequações dos currículos das redes de ensino em todo o Brasil.

Contudo, o descompasso entre docentes e discentes dos anos finais do Ensino Fundamental se mantém, gerando altas taxas de reprovação e abandono nesse período. Considerando somente essa fase de ensino, o 6^a ano registrou, em 2016, 14% de reprovação e 3,2% de abandono (INEP, 2017a). São os maiores índices no comparativo com os demais anos desse segmento.

No estudo de Davis *et al.* (2013, p.10), esse descompasso é verificado de diversas formas:

Os depoimentos de professores e estudantes evidenciam a presença de percepções muito distantes sobre as mesmas questões: para os docentes, os alunos são despreparados, desinteressados, imaturos; para os estudantes, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta de planejamento dos professores e ao fato de ignorarem que mudanças de comportamento e de interesse são, na escola, resultantes do contraditório processo de passagem da infância para a adolescência. A indisciplina também foi bastante enfatizada nos grupos de discussão dos professores, aparecendo como causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos e perturbador do trabalho docente – algo analisado por vários autores (Dias-da-Silva, 1997; Rosa e Proença, 2003; Carvalho e Mansutti, *s/d apud* DAVIS *et al.*, 2013, p.10)

Considerando o cenário apresentado, é notável a urgência de adequar as vivências dos estudantes do EF II na escola, considerando as transições pelas quais estão passando e que demandam auxílio de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O direito a uma educação de qualidade passa por promover uma educação sintonizada com as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos, diminuindo a tendência de desmotivação pela falta de sentido no que está sendo ensinado e, conseqüentemente, o fracasso escolar, cuja face em foco é a distorção idade-ano de escolaridade.

Para minimizar a distorção idade-ano nos anos finais, em busca no *site* do MEC, é possível encontrar a oferta dos telecursos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho. Com relação aos programas dos Estados, conforme salienta Davis *et al.* (2013), é possível dizer que existe certa recorrência: reforço/recuperação e correção de fluxo escolar estão entre os programas que marcam o Ensino Fundamental e figuram entre os poucos que se voltam ao EF II.

Traçado o panorama histórico referente à conformação do Ensino Fundamental e suas fases, percebe-se que muitos são os desafios presentes e

recorrentes, principalmente nos anos finais dessa etapa. A próxima seção irá focar nas ações políticas desenvolvidas para um desses desafios: a correção de fluxo escolar.

1.2 Políticas públicas de correção de fluxo escolar no Brasil

Na definição de Klein e Fontanive (2009), sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica. Para tanto, as políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. É preciso que os alunos brasileiros frequentemente e concluam uma educação básica de qualidade. Para tal, é necessária a formulação de políticas amplas e simultâneas que abordem dois aspectos: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. Nesse sentido, fica evidente que não basta garantir somente o acesso do estudante à escola, é preciso, também, assegurar as condições para a sua permanência com a oferta de um ensino de qualidade, ou seja, um ensino que proporcione conhecimentos para uma vida digna em sociedade e que reflita no melhor desempenho dos estudantes.

As taxas de distorção idade-ano de escolaridade, os índices do IDEB e os resultados dos estudantes brasileiros alcançados no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) evidenciam um sistema educacional público fragilizado, pois garantem ao aluno, a sua entrada, mas não a permanência até o fim de sua escolarização básica e nem uma formação cognitiva de qualidade.

No Brasil, percebe-se que entre as três faces do fracasso escolar (distorção, reprovação e abandono), a que mais se destaca é a distorção idade-ano de escolaridade. Em 2016, considerando os anos finais do Ensino Fundamental, o Brasil registrou 26,3% dos estudantes com distorção idade-ano de escolaridade, enquanto a reprovação registrou 11,4% e abandono 3,0%, para esse mesmo ano e fase de escolarização. Sobre o primeiro aspecto, foram criadas as políticas de correção de fluxo escolar.

A distorção idade-ano de escolaridade é o valor calculado em anos e decorre da diferença entre a idade do estudante e a idade recomendada para o ano que ele está cursando. Em caso de essa diferença for de dois anos ou mais, há a distorção. Os programas de correção de fluxo escolar configuram-se como importantes

políticas educacionais, uma vez que visam atender a uma parcela de estudantes que apresentam trajetória escolar marcada por sucessivas reprovações, conseqüente distorção idade-ano de escolaridade e autoconceito fragilizado. As ações propostas em programas de correção buscam proporcionar atendimento específico para melhor atender as recuperações necessárias a esses estudantes, a de defasagem na aprendizagem e a relação idade-série, possibilitando um real avanço escolar. Em resumo,

[...] os Programas de Correção de Fluxo Escolar são estratégias utilizadas para adequar a série à idade dos alunos que deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprendizagem e aprovações nas séries seguintes (Menezes, 2001, s.p. *apud* LIMA, 2015, p. 24).

Para Damasceno (2016), um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados, principalmente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No Brasil, quando a Constituição Federal de 1988 afirma a democratização da educação e a equalização das oportunidades educacionais, fica evidente a preocupação com a garantia não só do acesso, mas do acesso e permanência com qualidade dos estudantes na educação brasileira, assegurando-lhes uma trajetória escolar com possibilidades diversas para enfrentamento das dificuldades, sendo uma delas a repetência e sua conseqüente distorção idade-ano de escolaridade. Peregrino (2010) afirma a “desinstitucionalização da escola”, ou seja, a universalização da educação promoveu uma massificação sem uma devida preparação da escola. Isso fez surgir novas demandas e a precarização da instituição, que, passou a realizar a “gestão da pobreza”, transformando os alunos em “habitantes”, não em estudantes.

A partir de 1995, com a criação de um sistema de avaliação em larga escala que permitiu acompanhar a evolução do desempenho dos alunos, com a correção dos conceitos de movimentação e fluxo escolar, adotando-se os conceitos corretos de taxa de aprovação e de repetência, a educação brasileira passou a ter definição de indicadores e metas de qualidade, monitorá-las e instituir políticas públicas focadas no alcance dessas metas.

Dando continuidade à linha histórica das políticas de correção de fluxo no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN), instituída em 20 de dezembro de 1996, respalda a correção do fluxo escolar por meio da aceleração dos estudos. Os artigos 23 e 24, inciso V, alíneas b e c, da referida Lei definem:

Art. 23 - A educação básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 - A educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996, p. 8-9).

É importante notar que o inciso destacado acima deixa evidente a relação da aceleração de estudos como forma de verificação do rendimento, e não apenas como medida de desobstrução do fluxo escolar.

Nesse mesmo ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996) e regulamentado pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Este surgiu para corrigir as distorções históricas quanto ao financiamento entre as redes de ensino e as regiões do Brasil. O Fundo tinha como foco o Ensino Fundamental público, o mais representativo segmento da educação básica, sendo essa etapa de escolaridade ofertada pelos Estados e Municípios brasileiros. Para Brooke (2012, p. 397), os efeitos do FUNDEF enquanto “política de equidade fundamentada no direito de todos a uma educação de qualidade igual, pode ter efeitos colaterais positivos na própria distribuição do acesso e permanência dos alunos na escola”, sendo seus efeitos mais significativos observados nas regiões Norte e Nordeste, beneficiando, sobretudo, as populações mais pobres no que se refere ao acesso à escola. O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006, quando se instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e tinha como objetivo assegurar a vinculação efetiva de recursos ao Ensino Fundamental, promovendo alocação de recursos mais justa, baseando-se no número de alunos, além de valorizar os profissionais do magistério ao estabelecer que 60% dos recursos fossem destinados

à remuneração desses profissionais.

Em 1997, diante dos índices corrigidos e de uma alta taxa de repetência, verificou-se defasagem idade-série expressiva, o MEC, então, criou o Programa de Aceleração da Aprendizagem, voltado para o atendimento dos estudantes do Ensino Fundamental que apresentavam distorção idade-ano de escolaridade de dois ou mais anos no seu fluxo escolar, visando criar possibilidades e condições aos sistemas públicos estaduais e municipais para reverter a situação de fracasso escolar com a superação das dificuldades de aprendizagem dessa parcela de estudantes. Cumprindo sua função supletiva, o MEC garantia o repasse dos recursos destinados à capacitação de professores e confecção de material didático aos Estados e Municípios que fizessem a opção pela adesão ao programa e cumpriam pré-requisitos estabelecidos. A liberação dos recursos ficou condicionada aos índices de defasagem verificados na rede pública de cada ente federado. No seu primeiro ano de instituição, foram registradas 112 adesões ao Programa. No ano seguinte, em 1998, esse número cresceu para 719. Ainda no final da década de 1990, os recursos federais foram cancelados. Dessa forma, ainda hoje existe a iniciativa, sob a denominação “Correção do Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem”, mas com financiamento dos próprios entes federados, ocasionando a diminuição do programa em algumas redes, já que muitas não têm como arcar com os custos. Estudos mostram que:

Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem “tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem (MENEZES; SANTOS, 2017, s.p.).

Alavarse e Mainardes (2010) afirmam que a implantação de políticas que visam corrigir a distorção idade-ano de escolaridade, em geral, agrupa os alunos em turmas especiais, nas quais são utilizados materiais específicos e metodologias de ensino variadas. Quando se observa as experiências da implantação de políticas com esse caráter percebe-se esse formato.

Na Educação, percebemos o quanto ainda se confunde planejamento com burocracia, limitação, padronização. A elaboração e a implementação de políticas de Estado, com metas a serem atingidas, com definição de parâmetros objetivos é a

forma de retirar a Educação da subjetividade e possibilitar o planejamento.

A elaboração de planos educacionais é um importante passo para transformar a Educação em política de Estado, não política de governo⁵, fazendo com que as ações tenham continuidade. Além disso, a avaliação sistematizada dos planos de educação vai além de sinalizar o que deve ser corrigido, mas passa a ser entendida como prestação de contas dos governos para com a sociedade. Por isso, o acompanhamento e o monitoramento por parte da sociedade civil é de grande importância, pois garantem que o documento seja colocado em prática com eficácia. Nos anos 2000, o Brasil passa a ter planos de educação com duração decenal.

O Plano Nacional de Educação de 2001 trouxe como diagnóstico para o Ensino Fundamental que o número de matrículas nessa etapa da educação superava 35 milhões, número esse superior ao da população de 7 a 14 anos no Brasil. Constatou-se, então, que havia uma parcela significativa de estudantes acima de 14 anos nessa etapa, indicando altas taxas de retenção e, conseqüentemente, distorção idade-ano de escolaridade. O plano colocou esse problema como forma perversa de exclusão social e carente de esforços coordenados das diferentes instâncias do Poder Público e de mobilização social.

O PNE 2001 utilizou como diagnóstico os dados do Censo Escolar de 1996, em que se constata um número elevado de matrículas no Ensino Fundamental de acordo com a população da faixa etária correspondente. Eram mais de 46% dos estudantes do Ensino Fundamental com idade superior à faixa etária correspondente a cada série. A conclusão a que se chega é a de que esse “inchaço” era decorrente basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, era conseqüência dos altos índices de reprovação. Essa distorção ocasionava aumento dos custos com educação aos sistemas de ensino, uma vez que os estudantes permaneciam períodos excessivos nessa etapa de ensino, dificultando a desejada ampliação do ensino obrigatório para nove anos, com início aos 6 anos de idade. Essa já era uma realidade em grande parte dos países, inclusive os da América Latina. Dessa forma, corrigir essa distorção foi posta pelo PNE de 2001 (BRASIL, 2001) como prioridade da política educacional.

⁵ MEC/SASE, 2014. Ao referir aos Planos de Educação, diz que o plano de educação deve ser decenal, em conformidade com o que prevê o art. 214 da Constituição Federal, o que ultrapassa o período de um mandato executivo e legislativo. Isso é fundamental porque, como parte de uma política de Estado, este projeto não se vincula apenas a programas de governo que, normalmente, tem duração de quatro anos.

Com o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi implementado o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, composto por 28 diretrizes a serem cumpridas por Municípios, Distrito Federal e Estados em regime de colaboração com a União, conjugando esforços com as famílias e comunidades em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). A proposta do Movimento Todos pela Educação é tornar o sistema educacional brasileiro eficaz até 2022, ano definido por ser o bicentenário da independência do Brasil.

Com a instituição do supracitado Plano, as redes públicas brasileiras intensificaram a busca por soluções para o atraso escolar, podendo ter como motivos o ingresso tardio, a repetência e o abandono. Em seu texto, as diretrizes quatro e cinco demonstram essa busca ao afirmarem, respectivamente o combate à repetência, dado as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial e à evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência.

O MEC, em 2010, incluiu em seu Guia de Tecnologias Educacionais para o Desenvolvimento de Projetos de Aceleração de Estudos/Correção de fluxo, o Telecurso® como tecnologia recomendada. Esse é o recurso utilizado no Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, foco dessa pesquisa.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tem o propósito de ser um projeto de nação, uma vez que objetiva a melhoria da educação brasileira por meio da articulação entre União, Estados e Municípios e, também, o ordenamento do Sistema Nacional de Educação, por meio de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, que devem nortear as políticas educacionais brasileiras por um período de dez anos: de 2014 a 2024. As bases legais para o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação são encontradas na Constituição Federal de 1988, sendo reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996). Na Carta Magna, o artigo 214 determina:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, p.125-126).

A meta 2 do PNE, relacionada ao Ensino Fundamental, diz:

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 51).

Embora a população de 6 a 14 anos esteja com o acesso à escola praticamente universalizado, com 97,5% das pessoas atendidas em 2014, conforme dados extraídos do Observatório do PNE (2017), o país precisa avançar para incluir cerca de 460 mil crianças e adolescentes que estão fora da escola.

No que se refere à permanência na escola e à conclusão do Ensino Fundamental na idade certa, a realidade ainda é muito distante da meta estabelecida pelo PNE para 2024, segundo a qual 95% dos estudantes devem concluir o Ensino Fundamental na idade apropriada. Segundo dados fornecidos pelo INEP/MEC (BRASIL, 2016), em 2014 apenas 74,3% dos adolescentes concluíram essa etapa da educação básica na idade recomendada. Isso é um indicativo de quão desafiante tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população e de quão inadequada ainda é a estrutura educacional do país, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola. Esse indicador da meta 2 do PNE representa um dos grandes desafios da educação pública brasileira na atualidade, que trata do acesso e permanência do aluno na escola e seu progresso na aprendizagem. Trata-se de um direito assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 206, inciso I, que define “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um dos princípios do ensino. Dessa forma, a garantia de Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza. Torna-se um desafio para o país atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses, assegurando a todos o direito a uma educação de qualidade.

Considerando as desigualdades da sociedade brasileira, para se ter equidade educacional, é necessário tratar de forma diferenciada aqueles que se apresentam como desiguais o seu ponto de partida, ou seja, o acesso à escola, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equitativos, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. Nesse contexto, compreende-se a perspectiva da equidade conforme tratada por Lima e Rodríguez (2008 *apud* BROOKE, 2012, p. 403), que defendem como correta a concepção de equidade que tem o sentido de “tratar de forma desigual os desiguais”, o que as autoras também denominam equidade vertical.

O cumprimento da meta 2 do PNE exige articulação e cooperação entre as esferas municipal, estadual e federal. De acordo com o *site* Observatório do PNE (2017), o cumprimento da meta de conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, proporcionando menores índices de reprovação e evasão nessa etapa de escolaridade.

No mesmo plano, a meta 7 afirma:

META 7 - Aprendizado adequado na idade certa: Estimular a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (BRASIL, 2014, p. 61).

Essa meta faz referência direta à busca pela qualidade na educação. Para mensurar tal qualidade, busca-se a objetividade dos indicadores. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é composto pelos indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e de fluxo escolar. Mesmo que com capacidade limitada para demonstrar a qualidade da educação, as metas do IDEB dão notoriedade e possibilitam o acompanhamento das redes de ensino e das escolas, deixando de serem “caixas pretas” para a sociedade, conforme afirmam Soares e Xavier (2013).

Nesse contexto, em um país com dimensão territorial extensa e diversidade sob vários aspectos, é esperado que isso reflita no contexto educacional e torne a efetivação das ações propostas em políticas públicas com vistas na correção de fluxo escolar um grande desafio.

Segundo Prado (2000 *apud* LIMA, 2015, p. 26), repetência, evasão e abandono são problemas crônicos, que marcam a história da educação escolar brasileira. Uma das faces desses problemas é a distorção idade-ano de escolaridade que abala a autoestima dos estudantes, marca suas trajetórias escolares pelo desestímulo, e ao mesmo tempo, onera o sistema educacional com gastos extras. Portanto, continua Lima (2015), é fundamental a criação de políticas voltadas à correção de fluxo escolar com o propósito de resgatar esse público estudantil na regularização e conclusão de seus estudos.

As políticas públicas, destacando as educacionais voltadas para a correção de fluxo nessa pesquisa, precisam ser bem definidas e compreendidas por todos os atores envolvidos na sua implementação e operacionalização, mantendo um alinhamento de ações e entendimentos da Secretaria Estadual às instituições escolares. Por consequência, há uma redução das interpretações equivocadas quando levadas da teoria para a prática.

Entretanto, Peregrino (2006) pontua críticas em relação aos programas de aceleração da aprendizagem, aludindo que os mesmos “têm produzido um significativo aligeiramento e a desqualificação dos conteúdos escolares, que chega até comprometer de maneira determinante o processo de escolarização dos jovens e crianças que passam pela escola”. Outros estudiosos, como colocam Reali *et al.* (2004), questionam se a participação do aluno na Classe de Aceleração poderá garantir a efetiva apropriação do conhecimento escolar. Ou se esta iniciativa irá se limitar apenas à correção de fluxo escolar, bem como à alteração das estatísticas educacionais acerca do fracasso escolar.

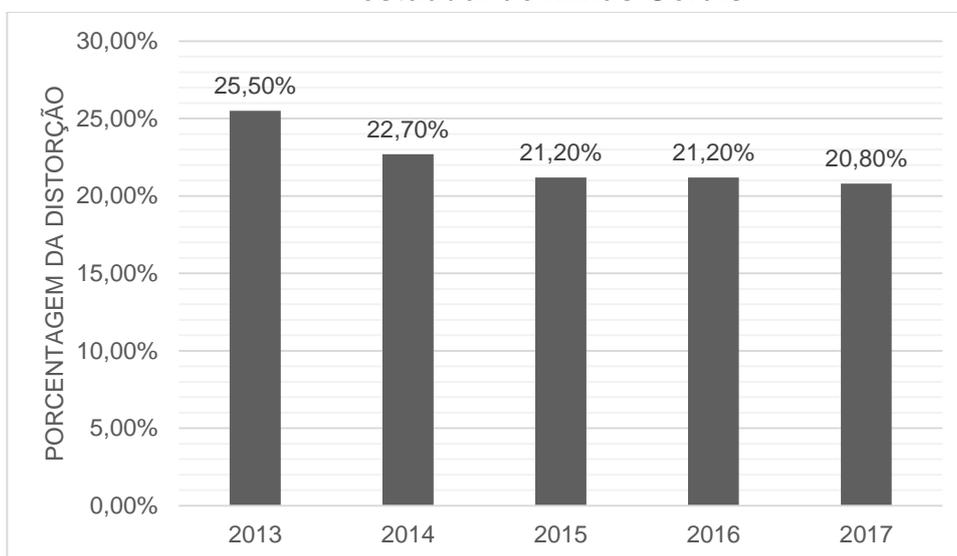
Nesse sentido e mesmo com as críticas existentes, as políticas de correção de fluxo escolar configuram uma ação concreta na busca pelo atendimento equitativo na educação, garantindo a inclusão social de jovens e adultos através da ampliação da escolaridade e uma permanência maior deles na escola. Na seção seguinte serão apresentadas as ações de correção de fluxo inseridas no contexto do Estado de Minas Gerais.

1.3 Panorama mineiro: a experiência de correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental

Minas Gerais registrou, em 2016, mais de 2 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, em números absolutos são 2.603.248, segundo dados do INEP(2017a). Desse total, 762.290 matrículas são nos anos finais da rede estadual. Nesse universo de matrículas, o Estado registrou como taxa de reprovação e de distorção idade-ano de escolaridade, considerando somente a rede estadual, respectivamente, 12,3% e 21,2% nos anos finais dessa etapa do ensino. Taxas como essas, significam um número elevado de estudantes. Percebe-se também a recorrência no estado de uma tendência nacional: a maior taxa é a de distorção idade-ano de escolaridade.

Destacando os índices da distorção idade-ano de escolaridade no Estado e considerando o período de 2013 a 2017, o Gráfico 1 mostra a evolução desses números.

Gráfico 1 – Distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais da rede estadual de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do INEP (2017a).

A observação dos números apresentados no Gráfico 1 demonstra a ocorrência de um decréscimo a partir de 2014, todavia os anos de 2015 e 2016 estagnou em 21,20%. Com o foco em promover maior regularidade do fluxo escolar e diminuição da distorção idade-ano, é possível perceber pela análise do histórico de

Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) a preocupação de correção de fluxo na rede, através da instituição de regimes e organizações do ensino, baseadas em estratégias a progressão continuada e a progressão parcial. Previstas nas Resoluções nº 521 (MINAS GERAIS, 2004) e nº 1.086 (MINAS GERAIS, 2008), essas alternativas de contenção da reprovação se mantiveram em vigor até a publicação da Resolução SEE nº 2.197 (MINAS GERAIS, 2012). O Quadro 1 sintetiza a trajetória legal das Resoluções da SEE/MG até 2012.

Quadro 1 – Trajetória Legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual a partir dos anos 2000

(continua)

Nº	Data de Publicação	Assunto	Período de vigência	Revogação
06	21/01/2000	Dispõe sobre a organização do EF em Ciclos; em Ciclos e série; e seriada; conforme opção da Escola.	2000 a 2003	Revogou a Resolução nº 8086 de 18/11/97
151	19/12/2001	Dispõe sobre a organização do EF em Ciclos; e em Ciclos e série; conforme opção da Escola.	2002 a 2003	Revogou as disposições em contrário
469	23/12/2003, republicada em 04/02/2004	Dispõe sobre o funcionamento do EF com nove anos de duração e a organização dos anos iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade) em ciclos com progressão continuada.	2004 a 2007	Revogou as disposições em contrário e Res. SEE nº 06 de 21/01/2000
521	03/02/2004	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade) em ciclos e dos anos finais (5ª a 8ª série) e do EM com progressão parcial em até 2 conteúdos.	2004 a 2012	Revogou a Resolução nº 151 de 19/12/2001 e as disposições em contrário
1086	17/04/2008 retroagindo seus efeitos a 18/01/2008	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do EF. Anos iniciais (1º ao 5º ano) em ciclos e anos finais (6º ao 9º ano de escolaridade) com progressão parcial em até 2 conteúdos e altera a nomenclatura dos anos de escolaridade do EF - anos iniciais: de fases de escolaridade para anos de escolaridade; anos finais: de séries para anos de escolaridade, configurando o EF de 1º ao 9º ano.	2008 a 2012	Revogou a Resolução nº 469 de 23/12/2003, republicada em 04/02/2004

Quadro 1 – Trajetória Legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual a partir dos anos 2000

(conclusão)

Nº	Data de Publicação	Assunto	Período de vigência	Revogação
2197	26/10/2012	Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências e define o regime de progressão parcial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Vigente atualmente desde 2012	Revogou a Resolução nº 521 de 03/02/2004 e a Resolução nº 1086 de 17/04/2008

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados de SEE/MG (MINAS GERAIS, 2012) e Barbosa (2013).

A Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências e define o regime de progressão parcial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, o estudante poderia seguir para o ano seguinte de escolaridade pendente de conclusão de até três componentes curriculares. A mesma Resolução organiza os anos finais do EF em dois ciclos – Ciclo Intermediário, com duração de dois anos de escolaridade (6º e 7º ano); e Ciclo da Consolidação, com duração de dois anos de escolaridade (8º e 9º ano) – com vistas à diminuição da taxa de reprovação, ampliação das possibilidades de prosseguimento de estudos do aluno e, conseqüentemente, reduzir índice de distorção idade-ano de escolaridade. No ano de 2015, a Resolução foi revisada e sofreu alteração em seu artigo 78, por meio da Resolução nº 2.807 (MINAS GERAIS, 2015) que ressaltou o fato dos estudos independentes e sua avaliação ocorrerem antes do fim do ano letivo, já concluindo pela aprovação ou não do estudante no corrente ano.

Todavia, conforme salienta Barbosa (2013), as normas legais não garantiram uma redução considerável da reprovação no EF do Estado de Minas Gerais como também parece não ter tido, até aqui, um alcance suficientemente eficaz para a mudança da cultura escolar e da concepção de professores e gestores escolares quanto à reprovação.

Observa-se na série histórica que os anos iniciais, comparativamente com os

anos finais, apresentam uma taxa de reprovação bem menor, tanto quando o cenário considerado é o de todas as redes, quanto o que somente consta as escolas da rede estadual. Considerando também esses dois cenários, o 8º ano é o que mais ocorre reprovações. Muito se explica pela conjuntura de transição e mudanças vivenciadas nesse ano de escolaridade e o descompasso gerado entre os docentes e seus discentes.

Como ação para correção de fluxo escolar na rede, a SEE/MG implantou o Projeto “Acelerar Para Vencer” (PAV) no ano de 2008. A normatização do projeto encontra-se na Resolução SEE nº 1.033, de 17 de janeiro de 2008 (MINAS GERAIS, 2008) que dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Em caráter emergencial foi instituído o projeto nas escolas da rede estadual de Ensino Fundamental para atendimento dos estudantes que apresentavam 2 ou mais anos de distorção idade-ano de escolaridade. Em seu primeiro ano em vigor, o projeto foi implementado nas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Região do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce e nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte, selecionadas por apresentarem maiores índices de distorção idade-ano de escolaridade, sendo, em 2009, ampliado a todas as escolas da rede estadual que apresentassem demanda. A proposta visava o atendimento aos estudantes do EF (1º ao 9º ano) com dois anos ou mais de distorção idade-ano de escolaridade, objetivando, com tal medida, aumentar a proficiência média dos estudantes, reduzir as taxas de distorção e fortalecer a autoestima dos estudantes.

A aceleração de estudos no ensino fundamental teria, a partir da definição trazida pela Resolução, a seguinte organização:

- I - Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais.
- II - Aceleração II - para os alunos dos anos finais, considerando dois períodos letivos:
 - a) 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do ensino fundamental de 9 anos;
 - b) 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2008, p. 1).

Na estrutura demandada, as escolas formavam turmas específicas de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade. As turmas compostas por

estudantes com defasagens nos anos iniciais eram denominadas de Aceleração I. Já as que atendiam aos estudantes com defasagens nos anos finais, Aceleração II.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, as aulas para as turmas do projeto eram ministradas por professores especialistas. Dessa forma, cada componente curricular era ministrado por docentes formados para tal.

Cada período de aceleração tinha a duração de 1 (um) ano com o regime de progressão continuada, ou seja, retenção somente em casos de infrequência. Seguindo essa lógica, a distorção de dois ou mais anos dos estudantes era solucionada em um ano. Os estudantes que superavam a distorção através da aceleração dos estudos proporcionada pelo projeto eram integrados às turmas regulares de Ensino Fundamental no ano seguinte.

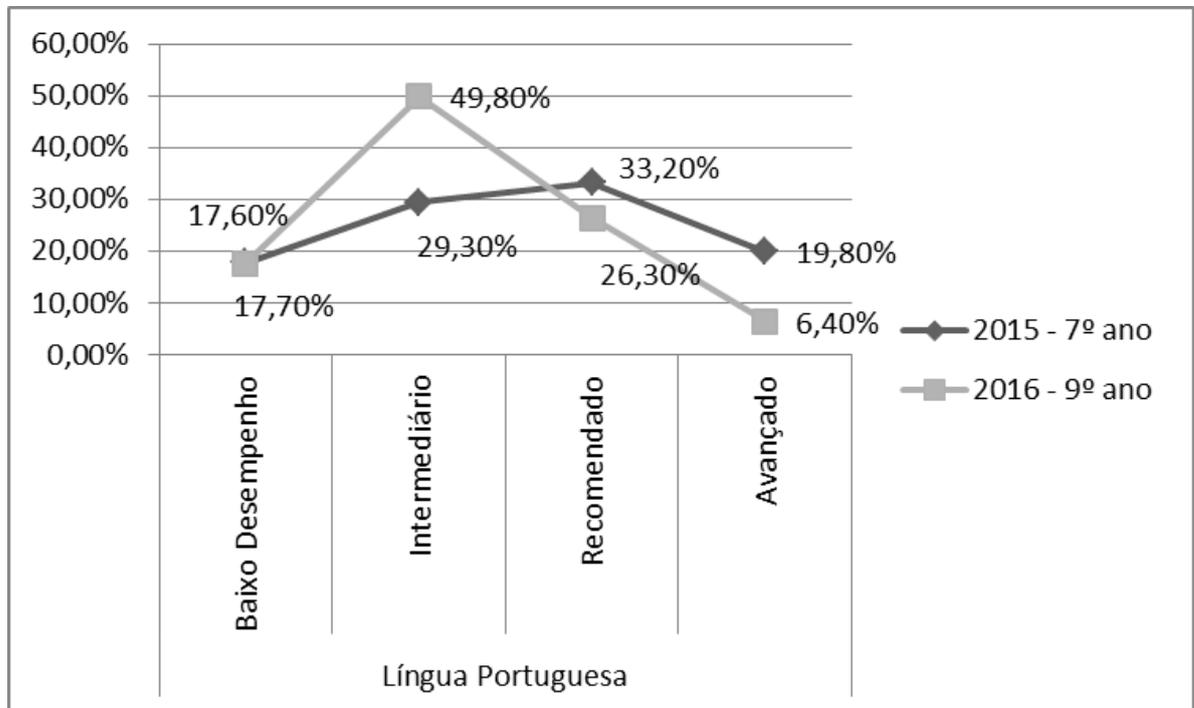
A análise sobre o projeto feita por Barbosa diz que:

Dentre os projetos já implantados pela SEE/MG, este parece ser o que mais tem sido foco da resistência por parte dos envolvidos; além disso, é provável que nele se verifique, frequentemente, uma inadequação da prática docente aos pressupostos da Política em questão, talvez por rejeição à progressão continuada e/ou pela ausência do perfil docente adequado para atuação nesse projeto (BARBOSA, 2013, p. 23).

Na Resolução citada, além da redução progressiva das taxas de distorção idade-ano de escolaridade, há como objetivo o aumento da proficiência média dos estudantes do Ensino Fundamental. Com relação ao desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, destaco os resultados obtidos nas avaliações de larga escala, Prova Brasil, âmbito nacional – cujo resultado é considerado para o cálculo do IDEB – e PROEB, âmbito estadual.

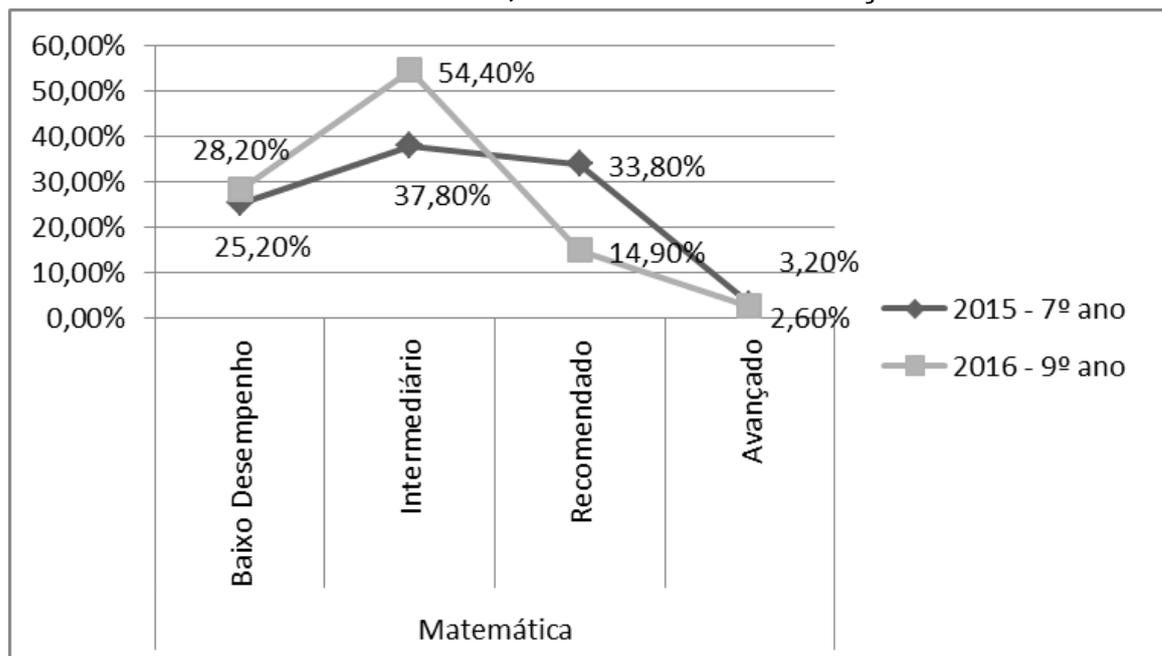
No Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de 2015, o ano avaliado dos anos finais do Ensino Fundamental foi o 7º ano. Essa foi a primeira edição que avaliou esse ano de escolaridade. No ano de 2016, o ano avaliado dos anos finais foi o 9º ano. Os resultados, divulgados no *site* do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), assim denominado a partir de 2015, verificam-se os percentuais mostrados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de estudantes avaliados dos anos finais no PROEB em Língua Portuguesa distribuídos nas classificações: Baixo Desempenho, Intermediário, Recomendado e Avançado



Fonte: SIMAVE (2017).

Gráfico 3 – Percentual de estudantes avaliados dos anos finais no PROEB em Matemática distribuídos nas classificações: Baixo Desempenho, Intermediário, Recomendado e Avançado



Fonte: SIMAVE (2017).

Percebe-se com esses resultados que o desempenho dos estudantes da rede estadual, tanto no 7º ano quanto no 9º ano, em Matemática e em Língua Portuguesa está situado no intervalo “Intermediário”, o que demonstra o não alcance, pela maioria dos estudantes, do desempenho “Recomendado” nesses componentes curriculares. Somente para o 7º ano em Língua Portuguesa que o maior percentual situa-se no “Recomendado”. Também, no novo nível de desempenho estipulado, o “Avançado”, percebemos que apenas uma minoria dos estudantes compõe esse patamar.

No IDEB alcançado pelas escolas estaduais, verifica-se que, no período de 2013 a 2017, houve crescimento das médias dos Anos Finais até 2013, ocorrendo queda nos anos posteriores, 2015 e 2017, não conseguindo o cumprimento da meta estipulada para os anos de 2015 e de 2017. Essas metas foram alcançadas pelos Anos Iniciais, mas também não foram cumpridas no Ensino Médio. Considerando esses três recortes da educação básica, há um decréscimo do desempenho dos anos iniciais para os anos finais e destes para o Ensino Médio, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados e Metas do IDEB da Rede estadual de Minas Gerais⁶

Anos Iniciais – Ensino Fundamental									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Projetadas	-	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
IDEB Observado - 4ª série / 5º ano	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	6.5	-	-
Anos Finais - Ensino Fundamental									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Projetadas	-	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6
IDEB Observado - 8ª série / 9º ano	3.6	3.7	4.1	4.4	4.7	4.5	4.4	-	-
Ensino Médio									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Projetadas	-	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
IDEB Observado - 3º ano / EM	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2017b).

O IDEB condensa em um único dado, indicadores de rendimento (taxa de aprovação) e desempenho (médias de desempenho nas avaliações) dos estudantes

⁶ Os resultados marcados em cinza referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

para cada escola. Ou seja:

$$IDEB = DESEMPENHO (D) \times RENDIMENTO (R)$$

O indicador Desempenho é um número pertencente à escala de 0 a 10. Já o indicador Rendimento é um número pertencente à escala de 0 a 1. Esse último, por ser menor que 1, faz com que o IDEB seja sempre menor que o indicador de Desempenho. Dessa relação pode-se depreender que, segundo conclusão de Soares e Xavier (2013), o IDEB penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos.

Voltando aos resultados obtidos pelos estudantes do Estado de Minas Gerais no IDEB, em 2013 e 2015, é possível verificar na Tabela 2 a relação entre o desempenho e o rendimento para cálculo do referido índice.

Tabela 2 – Taxas consideradas para cálculo do IDEB e resultado alcançado pelos estudantes dos anos finais da rede estadual de Minas Gerais

Ano	Desempenho	Aprovação	Total
2013	5,21	0,9	4,7
2015	5,2	0,86	4,5
2017	5,19	0,84	4,4

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados de INEP (2017b).

Os dados trazidos nas imagens mostram que, destacando os anos finais da rede estadual mineira de ensino, em 2015 tanto o desempenho quanto o fluxo escolar sofreram uma redução, ocasionado um IDEB inferior ao de 2013. Essa redução também é verificada na comparação de 2015 com 2017. Conclui-se assim, que de 2013 para 2017, os estudantes mineiros dos anos finais vêm apresentando menores desempenhos nos aprendizados e as reprovações não estão diminuindo.

Para o atendimento à correção de fluxo escolar, em 2015, a SEE/MG firmou contrato com a Fundação Roberto Marinho (FRM). Esse contrato contemplava duas ações voltadas para o Ensino Fundamental da rede estadual mineira: o atendimento de estudantes com defasagens de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, denominada Circuitos de Aprendizagem, e, uma ação voltada à correção de fluxo escolar, ficando a critério da SEE/MG a escolha de um nome para ela. A equipe pedagógica do Órgão Central da SEE/MG, as equipes das SREs e os professores contratados foram convidados a sugerirem nomes para o projeto, mas

nenhum foi acatado, ficando a titulação “Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais”.

No ano de 2016, não foi possível realizar os Circuitos de Aprendizagem, devido a restrições orçamentárias para a contratação de professores e indefinições quanto à maneira de ser operacionalizado. Dessa forma, o atendimento a estudantes dos anos finais que apresentavam defasagens de aprendizado nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática não ocorreu com ações desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho, ficando a critério de cada escola a maneira possível de buscar esse objetivo. Assim, nesse ano, somente as definições para a correção de fluxo escolar foram operacionalizadas. Como os focos são diferentes, a não ocorrência dos Circuitos de Aprendizagem não influenciaram nas ações do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.

Com foco no atendimento a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com dois ou mais anos de distorção idade-ano de escolaridade, com idade entre 15 e 17 anos, foi implantado o Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais”, por meio da Resolução SEE nº 2.957 (MINAS GERAIS, 2016). O projeto teve seu funcionamento instituído para dois anos, 2016 e 2017, e, pressupõe a formação de turmas específicas. Diferentemente do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, o Elevação da Escolaridade agrupa em uma única turma os estudantes de 6º a 9º ano que apresentam distorção de dois ou mais anos e têm entre 15 e 17 anos. Com organização em 3 (três) módulos, são ofertados todos os componentes curriculares com caráter de terminalidade e ministrados por um professor generalista (unidocência). Também assegurada a progressão continuada, conclui-se que o projeto regulariza o fluxo escolar dos estudantes em um ano. O projeto será detalhado na próxima seção.

Nos relatórios retirados do SIMADE, é possível verificar que ainda havia escolas que possuíam turmas do PAV, uma vez que a sua Resolução não foi revogada. Segundo dados retirados do SIMADE (2017), ainda foram autorizadas pela SEE/MG, em 2017, 129 turmas de correção de fluxo escolar para os anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a rede estadual possuía turmas de correção de fluxo escolar, não necessariamente exclusivas do projeto mais atual. Tem-se, assim, a instauração de políticas concorrentes. E, como não houve a determinação de uma única forma de nomear as turmas do projeto Elevação, quando se buscava no sistema a relação das turmas de correção de fluxo escolar no Estado, não era

possível ter certeza de qual projeto algumas das turmas fazia parte, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Trecho do Relatório do SIMADE com as turmas de correção de fluxo escolar encerradas no ano de 2016

NÍVEL	ETAPA	TURMA	PERÍODO
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO-ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º Ano - ELEVAÇÃO ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	PGM - 8º ANO - EF - ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	2016 -TELESSALA NOITE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	2016 -TELESSALA TARDE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	ELEVAÇÃO 1	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	ELEVAÇÃO 2	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO - ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO - ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO-ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8ºANO-ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8ºM1	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO - ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE - 2016	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	Dhebora	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	FUTURO BRILHANTE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA - TARDE	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA MANHÃ	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO V3 TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	PROJETO TELESSALA A	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	PROJETO TELESSALA B	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	ELEVAÇÃO	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	8º ANO - TELESSALA	2016
ENSINO FUNDAMENTAL	CORREÇÃO DE FLUXO	PAV2º	2016

Fonte: SIMADE (2017).

A Figura 1 explicita a variação de denominações dadas às turmas. Quando se observa as colunas “Nível” e “Etapa”, percebe-se que se trata de turmas de correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental. Porém, com destaque para a coluna “Turma”, verifica-se que cada escola registrou o nome da turma de correção de fluxo escolar da maneira como achou pertinente, gerando dúvidas quanto ao enquadramento de algumas delas em um projeto ou em outro, como as turmas denominadas “Dhebora” ou “Futuro brilhante”. Ainda, para turmas de um mesmo projeto, também se encontra denominações diferentes como “Telessala Manhã” e “Elevação da Escolaridade”.

Mesmo ocorrendo duas políticas simultâneas de correção de fluxo escolar na rede estadual, o foco dessa pesquisa será o projeto mais atual: Elevação da

Escolaridade – Metodologia Telessala, que será descrito na próxima seção.

1.4 O Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Nesta seção será apresentada a síntese da proposta, da implementação e operacionalização do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, nos anos de 2016, 2017 e 2018, no Estado de Minas Gerais.

1.4.1 Apresentação geral da proposta do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Uma das faces do fracasso escolar é o fenômeno da distorção idade-ano de escolaridade sustentado pelo ciclo da não aprendizagem, reprovação e o abandono e retorno à escola. O enfrentamento ao desafio do fracasso escolar demanda ações por parte dos sistemas de ensino.

Com a chegada da nova gestão na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), em 2015, ocorreu uma reorganização da forma de atuação dessa instituição com as suas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas, orientando-se por uma perspectiva de autonomia e empoderamento da gestão escolar.

Nesse mesmo ano, diante dos desafios verificados na rede estadual relacionadas à distorção idade-ano de escolaridade e às aprendizagens abaixo do recomendável nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o propósito de apresentar uma política educacional voltada para os jovens, firmou contrato com a Fundação Roberto Marinho para ofertar uma alternativa para os jovens que apresentavam dificuldades em sua trajetória escolar, impossibilitando-o de concluir o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a sua formação na educação básica. Essa alternativa foi estruturada na formação de turmas de aceleração chamadas, na metodologia da Fundação Roberto Marinho, de Telessalas.

O diagnóstico para a implementação do projeto de correção de fluxo escolar no Estado de Minas Gerais, apresentados pela Fundação Roberto Marinho, apontava que 22,7% dos estudantes de 6º a 9º ano estavam em distorção idade-ano de escolaridade, correspondendo a um quantitativo de 187.172 estudantes na rede

estadual de ensino, de acordo com dados disponíveis no INEP (2017a). Para a elaboração do contrato foram considerados esses dados.

A proposta técnico-pedagógica da Fundação Roberto Marinho trazia perfil de estudante e forma de monitoramento bem definidos. O contrato assinado para o biênio 2016-2017 estabelecia a aplicação do projeto para estudantes de 15 a 17 anos com dois ou mais anos de distorção idade-ano de escolaridade, uma vez que a lógica de atendimento era a de conclusão do Ensino Fundamental em um ano. Dessa forma, a Resolução nº 2.957 (MINAS GERAIS, 2016) afirmou esse recorte do perfil do estudante que seria atendido.

Com contrato firmado, a Secretaria passou a utilizar a Matriz Curricular do Telecurso® e a Metodologia Telessala™⁷, nos anos de 2016 e 2017, com previsão de atender até 170.000 estudantes, sendo até 100.000 estudantes na correção de fluxo escolar e 70.000 nos Circuitos de Aprendizagem – Matemática e Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, o foco será o projeto voltado para a correção de fluxo escolar, que recebeu a denominação de Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, destinado aos jovens estudantes da rede estadual de 15 a 17 anos, com dois ou mais anos de distorção.

Uma vez definido o perfil do estudante a ser atendido pelo projeto, as SREs deveriam verificar em sua jurisdição as escolas que tivessem um quantitativo mínimo de estudantes que se enquadravam no perfil do projeto e remanejá-los em turmas específicas: em 2016 e 2017, o mínimo era de 10 estudantes por turma com o máximo de 25; em 2018, ficou estabelecido uma turma em torno de 30 estudantes com um mínimo de 20 estudantes para poder iniciar o projeto dentro de determinada escola. As escolas selecionadas deveriam ter esse quantitativo mínimo para justificar a designação de um professor. Além disso, o Projeto apresentou alto índice de evasão, prejudicando a aplicação da metodologia que concebe trabalhos em grupos e chegando, ao final do ano, turmas com apenas sete, oito estudantes.

As ações voltadas para a correção de fluxo escolar compreendem a transferência de metodologia educacional diferenciada através de formação continuada e acompanhamento pedagógico para os profissionais atuantes no projeto (professores e supervisores itinerantes). A Fundação Roberto Marinho passou a

⁷ Termo escrito conforme aparece na proposta técnico-pedagógica da Fundação Roberto Marinho. Na Resolução nº 2.957/2016, porém, a metodologia Telessala vem sem o símbolo *trade mark* (marca comercial).

assessorar a SEE/MG na adequação e implementação do projeto.

O Telecurso® é uma tecnologia recomendada pelo MEC, quando em 2010, o incluiu em seu Guia de Tecnologias Educacionais para o Desenvolvimento de Projetos de Aceleração de Estudos/Correção de fluxo. Essa tecnologia oferece uma Matriz Curricular estruturada de forma a proporcionar um ensino contextualizado com as práticas sociais, culturais e do mundo do trabalho, e desenvolver habilidades e competências para a vida, com a finalidade de ampliação do repertório de conhecimentos ao mesmo tempo em que aproxima da realidade dos estudantes das redes de educação pública em todo o território nacional.

Quanto à Metodologia Telessala™, ela possui características que possibilitam a adequação aos diferentes contextos. Consiste em uma proposta metodológica que rompe com a seriação e considera a aprendizagem significativa para a vida do estudante ao promover processos colaborativos e transformadores. A organização curricular em módulos visa à reinvenção do tempo e do espaço de aprendizagem, colocando o estudante como protagonista de sua formação e o professor assume o papel de mediador da aprendizagem. Desse modo, busca-se a elevação da participação dos estudantes em sala de aula, maior interação entre docente e discentes, motivação e frequência, além da produção de conhecimento. A abordagem interdisciplinar de temas relevantes socialmente também é um eixo importante da metodologia, com o objetivo primordial de formação dos estudantes críticos, participativos e preparados para desempenharem diversas funções sociais.

Por meio do exercício cotidiano de competências atitudinais importantes para uma relação de sucesso com o mundo social e do trabalho, os estudantes vivenciam práticas coletivas de socialização, coordenação, avaliação e sistematização da produção individual e coletiva, atuando como pessoas agregadoras, sensíveis, criativas, protagonistas e organizadas numa pequena comunidade de aprendizagem (MARINHO, 2015, p. 8).

Para a correção de fluxo escolar utilizando a Metodologia Telessala™ são formadas turmas específicas que possuem como premissas: o educando como sujeito da sua aprendizagem; a interdisciplinaridade como foco do trabalho pedagógico; a atuação presencial mediadora do educador; e a organização do grupo. De acordo com esses princípios, a metodologia é estruturada por um eixo temático – Por uma Educação para o Desenvolvimento do Ser – que pressupõe a formação integral dos sujeitos e suas relações com a sociedade e ambiente. Os

módulos ofertados para as turmas de correção de fluxo escolar com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental são apresentados conforme o Quadro 2

Quadro 2 – Organização modular dos componentes curriculares no Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Módulo	Eixo	Componentes Curriculares
1	O ser humano e sua expressão – Quem sou eu?	Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física
2	O ser humano interagindo com o espaço – Onde estou?	Geografia, Matemática e Ensino Religioso
3	O ser humano em ação – Para onde vou?	História, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Arte.

Fonte: Marinho (2015).

Sobre o perfil do professor contratado para atuar no projeto, o unidocente, e, na disponibilidade do tempo definida, um ano, temos um único professor trabalhando nove componentes curriculares. A organização modular proposta pela metodologia permite que esse profissional tenha maior flexibilidade para tratar os componentes curriculares, adaptando as formas de abordagem e os tempos necessários, como a realização de atividades interdisciplinares.

A organização modular foi especialmente desenvolvida para permitir tratamento orgânico aos componentes, ao tempo que reorganiza o tempo pedagógico, otimizando a atuação do professor, mobilizando a atenção do estudante e ressignificando o estudo das disciplinas e seus conteúdos (MARINHO, 2015, p. 14).

Ao final de cada módulo, o estudante terá concluído aqueles referidos componentes curriculares. Os componentes curriculares Educação Física, Ensino Religioso e Arte são ministrados por meio de projetos pedagógicos complementares, sendo eles, respectivamente: Corpo e Movimento, O Sagrado e Caderno de Cultura. Ao longo dos três módulos, há atividade transdisciplinar no âmbito da leitura e da linguagem matemática, apresentada como Percurso Livre e com carga horária de 10 horas/aula por módulo.

A metodologia é composta por atividades pedagógicas e socializadoras. As primeiras aulas das turmas de correção de fluxo escolar compreendem o Período de Integração em que se realiza uma diagnose, com a utilização de avaliação diagnóstica, e, atividades de leitura e de escrita em Língua Portuguesa e

conhecimentos matemáticos, almejando, também, a criação dos vínculos afetivos necessários à construção de uma comunidade de aprendizagem. Com esse intuito, nesse Período já são formadas equipes com atividades bem definidas na turma: Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação. Segundo a Fundação Roberto Marinho, as funções de cada equipe são apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Equipes e suas funções na Metodologia Telessala™

Equipe	Funções
Socialização	Relacionamento interpessoal, compromisso com o bem coletivo e respeito às diferenças e aos diferentes
Coordenação	Organização, gestão, atitudes proativas, liderança e autonomia
Síntese	Sistematização, foco, método e resultado
Avaliação	Observação, análise, argumentação e autocrítica

Fonte: Marinho (2016).

Por essas funções diferenciadas, os professores vivenciam cada uma das equipes e são orientados, durante as formações, que promovam uma rotatividade dos componentes desses grupos, garantindo que todos os estudantes participem dos diferentes grupos para que vivenciem as demandas a eles atribuídas, trabalhando diferentes habilidades.

Os componentes curriculares são apresentados em forma de teleaulas, com duração de 15 minutos, que funcionam como ponto de partida para a abordagem dos temas a serem tratados na aula. Após a exibição, o professor realiza a mediação dos conhecimentos a serem reforçados ou adquiridos e o estudante aprofunda sobre o tema no livro texto e resolve atividades orais e escritas. Por essa característica, um dos requisitos colocados pela SEE/MG para as escolas formarem turmas do projeto, além da demanda de estudantes com o perfil definido, era possuir sala de aula e material audiovisual (*Datashow* ou TV com DVD) para uso constante e materiais complementares, como cartolinas coloridas, barbante, canetas hidrocor etc. Percebe-se com esse posicionamento, que a SEE/MG não criou condições para que todas as escolas com demandas de turmas de aceleração fossem atendidas pelo projeto, uma vez que não forneceu recursos financeiros ou materiais para a operacionalização da metodologia.

As avaliações são diagnósticas, processuais e formativas, visando o

desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação integral dos estudantes. A dinâmica em sala de aula envolve ações variadas de trabalho: Problematização, Exibição da Teleaula, Leitura de Imagem, Atividades do Livro do Aluno, Atividades Complementares, Socialização da Aprendizagem e Avaliação. Ao longo dos módulos, todas as atividades didáticas realizadas pelos estudantes serão consideradas para a distribuição de notas. Para cada componente curricular são distribuídos 100 pontos, totalidade de notas previstas para o ano letivo, por ser caráter de terminalidade. Ao longo dos módulos, realizadas todas as possibilidades de avaliação e verificando-se desempenho insatisfatório ainda de algum estudante, o professor deverá oferecer Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA).

Professores e estudantes elaboram o Memorial, registro das atividades e as experiências vivenciadas na sala de aula, proporcionando um processo constante de reflexão, análises e avaliações dos conhecimentos e aprendizagens alcançados pelas turmas.

Os dados referentes aos professores, às turmas, aos resultados e às formações são geridos por um Sistema de Gestão Pedagógica⁸.

A Figura 2 resume a proposta definida entre Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Fundação Roberto Marinho.

⁸ Disponível em: www.telecursomg.com.br. Acesso em: 3 dez. 2017.

Figura 2 – Síntese da proposta para atendimento das turmas de correção de fluxo escolar em Minas Gerais

	Turmas de elevação de escolaridade
Formação de profissionais	03 encontros anuais nos Polos de Formação Logística: SRE com apoio da SEE Desenvolvimento da formação: FRM
Acompanhamento dos Professores	Supervisores: pedagógico, presencial e geral. Equipe multidisciplinar: específico e à distância. FRM: pedagógico, presencial e amostral.
Acompanhamento Institucional	06 analistas educacionais do órgão central/ DIEF (coordenadores gerais) 15 analistas educacionais das SRE (coordenadores locais)
Gestão de dados	Sistema de Gestão Pedagógica desenvolvido, organizado e mantido pela FRM que abrigará cadastro dos educadores, localização das turmas, resultados dos estudantes, etc.

Fonte: Minas Gerais (2016).

Em 2016, feita uma análise das taxas de distorção idade-ano de escolaridade apresentadas pelas SREs, apenas 15 das 47 Superintendências Regionais de Ensino foram contempladas com a possibilidade de implementação do projeto: Governador Valadares, Coronel Fabriciano, Teófilo Otoni, Januária, Montes Claros, Metropolitanas A, B e C, Divinópolis, Uberaba, Uberlândia, Juiz de Fora, Barbacena, Almenara e Araçuaí. Estas SREs foram organizadas em polos de formação, totalizando 6 (seis), conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição das 15 SREs em polos de formação

POLOS	SREs
Belo Horizonte	Divinópolis e Metropolitanas A, B e C.
Governador Valadares	Coronel Fabriciano e Governador Valadares
Juiz de Fora	Barbacena e Juiz de Fora
Montes Claros	Januária e Montes Claros
Teófilo Otoni	Almenara, Araçuaí e Teófilo Otoni
Uberlândia	Uberlândia e Uberaba

Fonte: Minas Gerais (2016).

Uma vez definida as características do atendimento do projeto no Estado de

Minas Gerais, foi elaborada a Resolução SEE/MG nº 2.957/2016, que dispõe sobre a implantação do Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais” para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. O Projeto destinava-se aos jovens entre 15 anos (completos até o dia 30/06 do ano em curso) e 17 anos, que apresentavam pelo menos dois anos de distorção idade-ano de escolaridade. No entanto, na prática do projeto, a equipe do Órgão Central recebeu notícias via *e-mail* ou telefonemas de que estudantes com 13 anos ou com acima de 18 anos foram matriculados no Projeto. Como o SIMADE não estava adaptado, não era possível ter essas informações via sistema. Ao longo do período de vigência do projeto, foram inúmeras solicitações de autorização de matrículas de estudantes fora do perfil recortado, sob diversas alegações, sendo a mais comum de não oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de determinada escola. Na tentativa de melhor controle sobre essa questão, em 2017, o SIMADE passou a não aceitar matrículas de estudantes fora do perfil, necessitando de uma justificativa e de autorização do Assessor Pedagógico da SRE para a efetivação da matrícula. Isso fez com que as SREs passassem a ter uma maior atenção sobre as enturmações realizadas pelas escolas.

Após a publicação da Resolução SEE/MG nº 2.957/2016, a equipe pedagógica do Órgão Central da SEE/MG notou que ainda chegavam muitas dúvidas por parte das SREs, concluindo pela necessidade da construção de uma orientação para detalhar alguns artigos presentes na lei. Logo, a Secretaria de Estado de Educação encaminhou as SREs participantes a Orientação SEE/MG nº 001/2016 – Operacionalização da Resolução 2.957/2016 –, composta pelo detalhamento de aspectos como abrangência do projeto, caracterização da demanda, organização curricular, metodologia, carga horária e avaliação.

O Projeto foi estruturado em formação de turmas específicas de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade dos anos finais do Ensino Fundamental com aulas a serem ministradas por um único professor (unidocência). Para atender essa característica, a Secretaria de Estado de Educação, por meio do Ofício Circular DGEP 01/2016, de 16 de março de 2016, esclareceu como deveriam ser realizadas a contratação. Outro profissional envolvido na metodologia era o Supervisor Itinerante. Caberia a esse profissional a realização de visitas frequentes a até 12 turmas para monitoramento e apoio das ações dos professores em sala de aula. A Figura 3 mostra como a orientação foi enviada para as SREs procederem com a

designação.

Figura 3 – Orientação para designação dos profissionais para atuarem no projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

A designação para Projeto “Telecurso Minas Gerais” deverá ocorrer obedecendo os critérios estabelecidos na Resolução SEE nº 2836/2015 para as seguintes funções:

- ✓ **Professor de Educação Básica – Regente de Turma**
Professor unidocente para turmas de aceleração modalidade Telessala, com carga horária de 16 horas + 04 AEC, sendo autorizado 01 professor para cada turma;
- ✓ **Especialista em Educação Básica – Supervisor Escolar**
Supervisor terá uma carga horária de 24 horas semanais para acompanhar o desenvolvimento do projeto, porém ficará lotado em uma escola específica, sendo responsável pela coordenação, de acordo com a tabela abaixo:

Quantidade de Turmas	Quantidade de EEB/SP
Até 12	01
De 13 a 24	02
De 25 a 36	03
De 37 a 49	04
De 50 a 61	05
De 62 a 76	06
Acima de 76	08

Fonte: Minas Gerais (2016).

Devido à escassez de recursos financeiros, a SEE/MG não repassou para as SREs os valores necessários para esse acompanhamento, o que impossibilitou a itinerância necessária ao trabalho do supervisor, que, ao longo do ano de 2016, pôde acompanhar as turmas sob sua responsabilidade utilizando-se meios digitais, como *e-mail*, redes sociais, aplicativos de mensagens e telefonemas.

Outro aspecto não atendido de acordo com o desenho inicial do projeto (conforme Figura 2) foi a existência de uma equipe multidisciplinar para subsidiar os professores com conhecimentos específicos dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ensino Religioso, Arte, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira (Inglês). Por se tratar de contratação de um professor pedagogo para ministrar conteúdos desses componentes, o apoio de profissionais formados na área representaria um suporte para a concretização desses assuntos em sala de aula, mas, como não houve a formação da equipe, cada professor precisou buscar as melhores alternativas para minimizar as dificuldades.

O perfil de jovens a serem atendidos no projeto, definido pela Resolução SEE/MG nº 2.957/2016, era de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

que apresentassem distorção idade-ano de escolaridade de dois ou mais anos. Porém, no início do ano de 2016 foi encaminhada às regionais participantes do projeto uma orientação intitulada Orientações Iniciais que causou o entendimento em algumas SREs de que estudantes com 14 anos pudessem participar do projeto.

Quando a Resolução SEE/MG nº 2.957/2016 foi publicada ficou evidente o desencontro de informações, já que poderiam participar do projeto estudantes de 14 anos que completariam 15 anos até o dia 30 de junho do ano em curso para não ocorrer o ingresso de estudantes no Ensino Médio com menos de 15 anos, situação essa impossibilitada por lei.

Diante do alto índice de ocorrência dessa interpretação e para evitar maiores transtornos para o jovem que já se encontrava frequentando o projeto foi encaminhado o Ofício Circular nº 78/2016 (Anexo III), abrindo uma exceção para a permanência desses jovens, apenas no ano de 2016 na Telessala com 14 anos completos até junho de 2016.

As 3 formações de professores e supervisores itinerantes ocorreram nos seis polos delimitados. Nessas formações, os profissionais receberam materiais elaborados pela Fundação Roberto Marinho de acordo com a metodologia tratada: Matriz de Referência dos componentes curriculares, caderno de sugestões para o desenvolvimento das aulas e itens de avaliação que serviam como subsídio para o professor em sala e para o supervisor em suas visitas às salas de aula do projeto. Os componentes de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, trabalhados por meio de projeto, tinham material específico repassado nessas ocasiões. As formações foram organizadas como resumido no Quadro 5.

Quadro 5 – Dados das três formações de profissionais em 2016

Nº	Data	Eixo	Componentes curriculares	Total de participantes
1ª	05/04 a 07/04/2016	O ser humano e sua expressão: QUEM SOU EU?	Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física	746
2ª	12/07 a 14/07/2016	O ser humano interagindo no espaço: ONDE ESTOU?	Matemática, Geografia e Ensino Religioso	685
3ª	08/11/2016	O ser humano em ação: PARA ONDE VOU?	História, Língua Estrangeira e Arte	681

Fonte: Minas Gerais (2016).

Pensando na melhor operacionalização do projeto e na obtenção do devido apoio aos professores, foram programadas duas formações específicas para os gestores das escolas que apresentavam as turmas de aceleração ao longo do ano, como objetivo de explicá-los e demonstrar a Metodologia Telessala™. Em 2016, ocorreu uma formação. Os dados gerais dessa formação encontram-se na Figura 4.

Figura 4 – Síntese do Encontro de gestores do Telecurso MG

I ENCONTRO DE GESTORES	
PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> • 12 de maio de 2016
CARGA HORÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> • 8 horas
TURMAS	<ul style="list-style-type: none"> • 12
SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • 15
POLOS	<ul style="list-style-type: none"> • 6 <ul style="list-style-type: none"> • Belo Horizonte • Governador Valadares • Juiz de Fora • Montes Claros • Teófilo Otoni • Uberlândia
PERFIL DOS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Gestoras e gestores da SEE/MG.
TOTAL DE PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> • 417 participantes
TOTAL DE AVALIAÇÕES RECEBIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • 375
OBJETIVO GERAL	<ul style="list-style-type: none"> • fortalecer a gestão compartilhada do Telecurso Minas Gerais 2016.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a Metodologia Telessala™ e os resultados esperados com o Projeto. • Discutir a estrutura e funcionamento do projeto. • Fortalecer a comunicação e promover a integração e o intercâmbio de experiências entre gestores de unidades escolares e unidades regionais. • Compartilhar resultados, conquistas e desafios que vão se apresentando ao longo do processo.

Fonte: Marinho (2016).

As conclusões formuladas após o I Encontro de Gestoras e Gestores foram: a importância da atuação dos gestores para o melhor alcance das ações e a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a operacionalização do projeto pela

SEE/MG, ou seja, os gestores ainda não se sentiam suficientemente informados sobre os desdobramentos e necessidades do projeto Elevação da Escolaridade. Segundo depoimentos coletados durante a formação, gestores gostariam de sanar dúvidas quanto às ações administrativas sobre o projeto:

Para [REDACTED], “faltaram informações sobre aspectos administrativos e operacionais por parte da SEE para a implementação do projeto”, registrou a gestora da E.E. [REDACTED], em BH. Em Teófilo Otoni, [REDACTED] sinalizou a mesma questão: “sugiro que o próximo [encontro] seja para repassar as questões administrativas, pois não temos certeza de como registrar frequência, aprendizagem, enturmação e contagem de tempo do servidor”, especifica a gestora. Avaliações semelhantes ocorreram em registros de gestores de Montes Claros, Teófilo Otoni, Uberaba, Divinópolis, Januária e Metropolitanas A e C (MARINHO, 2016, p. 37).

Por outro lado, a importância desse encontro também foi salientada por participantes:

[REDACTED], da E.E. [REDACTED] de Januária, avaliou que o “foi bastante esclarecedor e útil para o melhor desenvolvimento do projeto”. [REDACTED] mencionou o quanto “é fundamental o envolvimento do gestor neste trabalho, principalmente porque contribuirá significativamente para a superação das dificuldades e o sucesso do trabalho”, concluiu a gestora que é da SRE de Coronel Fabriciano (MARINHO, 2016, p. 37).

No ano de 2016, o encontro de gestores ocorreu logo após a 2ª formação de professores e supervisores. Também foi possível concluir que esse encontro deveria ocorrer antes do início das aulas do projeto, ficando esse ponto para ser repensado para o ano de 2017.

A equipe pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental da SEE/MG, “Currículo e Formação dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, assim denominada desde 2015, reconhecendo a importância do monitoramento do projeto em andamento e da troca de experiências com as escolas, a partir do mês de setembro de 2016, iniciou as visitas às turmas do projeto do polo Belo Horizonte nas SREs Metropolitana A, Metropolitana B e Metropolitana C.

No total, a equipe, composta na época por 8 integrantes, conseguiu efetuar visitas atingindo os resultados mostrados na Tabela 3.

Tabela 3 – Atendimento realizado pela equipe do Órgão Central da SEE/MG às turmas do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala – 2016 nas Metropolitanas A, B e C

Nº de visitas	Nº de Turmas	Nº Estudantes
24	30	516

Fonte: Minas Gerais (2016).

Nas visitas às turmas do projeto foi possível observar seu desenvolvimento, a interação entre professores e estudantes, a importância do gestor na operacionalização do projeto e a satisfação do estudante por ter recebido o material e estar participando do projeto. Muitos estudantes relatavam expectativas de melhoria em seu comprometimento com os estudos e de sua trajetória para as etapas seguintes.

Um grande entrave para a implementação do projeto foi o atraso na entrega dos materiais didáticos do projeto, como DVDs com as teleaulas e os livros dos componentes curriculares dos estudantes. Os materiais chegaram às escolas no mês de agosto, já com o Módulo I concluído e Módulo II em andamento.

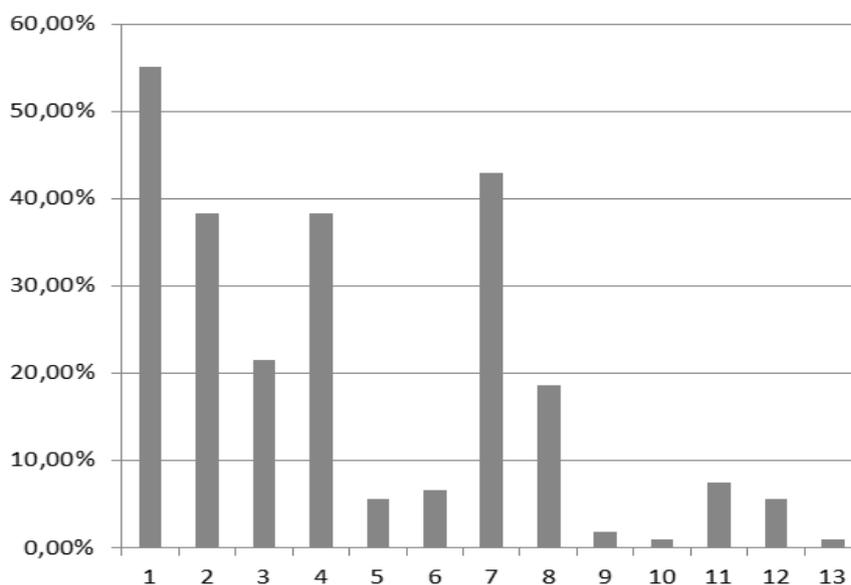
O SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) não foi adequado para receber os dados do projeto como, matrículas dos estudantes, professor contratado, frequência apurada e avaliações. Foram realizadas reuniões entre a equipe pedagógica da SEE com integrantes da equipe do SIMADE e da PRODEMGE, órgão responsável pelas modificações necessárias no sistema. Porém, os campos específicos não foram criados. Consequentemente, os registros relativos ao cotidiano da turma tiveram que ser realizados manualmente, desde a enturmação até as notas e frequência. Para que as escolas não tivessem todos os seus estudantes migrados para o censo escolar 2016, a SEE/MG encaminhou o Ofício Circular SB/SIF nº 99/2016, sendo solicitado que os estudantes da Telessala deveriam ser mantidos matriculados e enturmados em suas turmas de origem, pois, como o SIMADE ainda não possuía na ocasião o espaço destinado à matrícula e à enturmação no sistema, corria-se o risco desses jovens não serem computados nos cálculos do MEC.

Ao final do ano de 2016 e com a necessidade de encerramento do histórico escolar dos estudantes, a SEE/MG, para garantir o remanejamento, enturmação e matrícula dos estudantes da Telessala no SIMADE, encaminhou o Ofício Circular

SB/SI nº 211/2016, orientando que, para alunos oriundos do 6º e 7º ano, a escola deveria realizar a reclassificação para que o aluno fosse matriculado na turma do projeto Telessala localizada no SIMADE na Correção de Fluxo turma de segundo período. Para alunos oriundos do 8º e 9º ano, a escola deveria fazer o remanejamento dos estudantes para a turma do projeto Telessala localizada no SIMADE na Correção de Fluxo turma de segundo período (MINAS GERAIS, 2016, p. 2-3). Essa alternativa de inserção no sistema fez com que a reclassificação fosse utilizada de maneira não apropriada segundo a Resolução SEE 2.197 (MINAS GERAIS, 2012), visto que essa medida somente deveria ser realizada em casos específicos, não em larga escala.

A equipe da SEE/MG, visando à obtenção de maiores dados para aprimoramento do projeto para o ano seguinte, elaborou e aplicou um questionário aos participantes na 3ª e última formação do ano. As Figuras 5, 6 e 7 demonstram os resultados obtidos nessa pesquisa.

Figura 5 – Pontos fortes do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



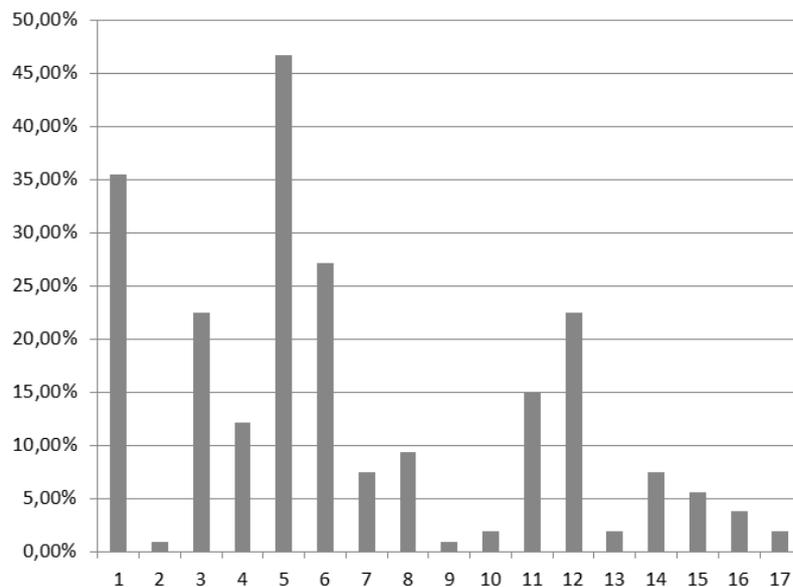
LEGENDA

1. A excelência do material didático para professor e estudantes.
2. A metodologia do projeto.
3. As formações por módulos.
4. As capacitações feitas por bons professores.
5. O acompanhamento pedagógico feito pelo supervisor itinerante.
6. As aulas planejadas facilitaram o trabalho do professor.
7. Resgate da autoestima dos estudantes com maior exclusividade de ensino e atenção.

8. Estímulo à maior participação do aluno, união e colaboração.
9. Autonomia dada ao professor para criar estratégias para abordar o assunto de forma diferenciada.
10. Flexibilização da grade curricular.
11. A lotação das salas com um número razoável de alunos.
12. A troca de experiências entre os professores do projeto.
13. O suporte dado pela Fundação Roberto Marinho e SEE/MG.

Fonte: Minas Gerais (2016).

Figura 6 – Pontos de melhoria do Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala



LEGENDA

1. Insuficiência/ inexistência de materiais nas escolas para realização de atividade do projeto.
2. A execução dos memoriais.
3. A divulgação do projeto para a família e/ou alunos e demais profissionais das escolas que possuem o projeto.
4. Atualização das tele aulas.
5. A interação e envolvimento dos diretores e especialistas das escolas com apoio e atenção aos professores da telessala e valorização e aceitação dos alunos do projeto.
6. Agilização da entrega dos materiais dos alunos.
7. A falta de atividades com estratégias diferentes para trabalhar a leitura com compreensão, interpretação de textos e o raciocínio lógico.
8. A falta de sala de aula exclusiva para o projeto.
9. A programação dos recursos financeiros para o projeto em cada escola.
10. A falta de material (livro/coleção) para o professor.
11. O acompanhamento da supervisão do projeto, bem como da SEE/MG.
12. A falta de equipamentos nas salas para o projeto.
13. Maior tempo para cada módulo.
14. A organização da vida escolar dos estudantes.
15. O repasse das informações nas capacitações com mais foco no conteúdo.
16. A comunicação entre SEE/MG, SRE, escola, professores e supervisores (muitas perguntas sem respostas).
17. A autonomia do professor em utilizar os espaços da escola (não podem, por exemplo, afixar cartazes nas paredes da escola).

Fonte: Minas Gerais (2016).

Figura 7 – Sugestões de ações para o Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala, em 2017

1. Começar o projeto no início do ano letivo para não comprometer o prazo de trabalho com os estudantes.
3. Melhorar a logística de entrega dos materiais dos alunos.
4. Propor atividades escolares que envolvam passeios e excursões e dar condições para que as escolas as executem.
5. Criar momentos de exposição de trabalhos realizados em sala de aula e momento de trocas de experiências entre os professores.
6. Selecionar melhor os profissionais que atuarão no projeto. Repensar o perfil do professor que irá trabalhar com adolescente, levando em consideração a experiência dele com esse público.
7. Designar os professores para o projeto no mesmo período da designação dos demais professores, para aproveitar o tempo de planejamento e reuniões pedagógicas com o supervisor.
8. Melhorar o controle sistêmico da frequência dos estudantes.
9. Criar estratégias para que o cumprimento do Módulo II do professor coincida com o núcleo das escolas e com a Supervisão do projeto.
10. Disponibilizar os kits dos materiais para a escola (direção, supervisão) conhecer os principais princípios do projeto.
11. Retirar as respostas das atividades nos livros dos alunos.
12. SRE e SEE/MG devem acompanhar mais de perto o desenvolvimento do projeto, com mais visitas às salas de aula.
13. Oferecer a continuidade de acompanhamento pedagógico, no Ensino Médio, aos alunos do Projeto Elevação de Escolaridade.
14. Oferecer capacitação para os Gestores e Supervisores das escolas para que possam entender todo o processo do projeto e a sua metodologia.
15. Trabalhar com assuntos de interesse dos estudantes: droga, família, sexo dentre outros.
16. Equipar melhor as escolas com recursos áudio visuais para o Projeto.
17. Destinar mais tempo nas formações para trabalhar os conteúdos. A metodologia e a logística são a mesma e por isso, podem ser apresentadas só no início, na primeira formação.
19. O Supervisor que acompanha o projeto deveria ser o mesmo da escola, pois assim ajudaria na interação com os estudantes com a escola, com a direção e corpo docente.
20. Manter aulas de Educação Física com o profissional da área.
21. Incluir a metodologia Telessala na EJA.
22. A capacitação deve ser dada por professor do componente Curricular.
23. Colocar reuniões de pais no final de cada módulo.
24. Usar locais mais adequados para as formações.

Fonte: Minas Gerais (2016).

Pensando no quantitativo de estudantes a serem atendidos, a SEE/MG realizou um contrato com a Fundação Roberto Marinho considerando o valor de 187.172 estudantes, retirado do INEP (2017a). Ao findar o ano de 2016, primeiro da aplicação do projeto, foi realizado o levantamento do atendimento realizado, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 – Distribuição por polos das turmas e número de estudantes que frequentaram o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala 2016

Projeto Elevação da Escolaridade Ano 2016				
Nº	POLO	SRE	Nº de Turmas	Nº Alunos
1	Belo Horizonte	Metropolitana A	39	858
2		Metropolitana B	35	770
3		Metropolitana C	58	1276
4		Divinópolis	45	990
5	Teofilo Otoni	Araçuaí	23	506
6		Almenara	43	946
7		Teofilo Otoni	73	1606
8	Governador Valadares	Coronel Fabriciano	15	330
9		Governador Valadares	66	1452
10	Montes Claros	Montes Claros	21	462
11		Januária	49	1078
12	Uberlândia	Uberaba	30	660
13		Uberlândia	21	462
14	Juiz de Fora	Juiz de Fora	16	352
15		Barbacena	28	616
TOTAL			562	12364

Fonte: Minas Gerais (2016).

Dessa forma, ficou evidente a impossibilidade de atendimento a essa demanda em dois anos de duração do projeto. Além disso, esse quantitativo se refere ao total de estudantes em distorção idade-ano no Estado de Minas Gerais, sem se considerar o quantitativo desses estudantes que realmente se enquadram no perfil definido para o projeto: 15 a 17 anos com dois anos ou mais de distorção nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando se acessava o sistema de gestão de dados realizado pela Fundação Roberto Marinho, o número de turmas de 2016, total de 562, conferia com o dado da SEE/MG no SIMADE, conforme Figura 9.

Figura 9 – Imagem do sistema de gestão da Fundação Roberto Marinho para o projeto com o registro de turmas de 2016

INSTRUMENTAL	ESCOLA	PROFESSOR	SUPERVISOR	TURNO	MAT.	FREQ.	OBSERVAÇÃO
REGIONAL: ALMENARA							
LOCALIDADE: ÁGUAS VERMELHAS							
	CORONEL JOSÉ VENÂNCIO DE SOUSA	EULÁLIA RAHEJE SANTOS DAS VIRGENS			12	0	
	JOAQUIM FERNANDES ABADE	RACHEL SOUZA FERREIRA ROCHA			11	0	
	MACHADO MINEIRO	ELÂNDIA GONÇALVES BATISTA			9	0	
LOCALIDADE: ALMENARA							
	JOVIANO NAVES	POLIANA SILVEIRA SANTOS			13	0	
	JOVIANO NAVES	CÁTIA SUELY DOS SANTOS			8	0	
	PEDRA GRANDE	MARTA ARAUJO PEREIRA CAMPOS			13	0	
	TANCREDO NEVES	ANE GLICE ROCHA ARAÚJO		TARDE	24	0	

Fonte: Marinho (2016).

Há uma ressalva a ser feita com relação ao total de estudantes atendidos em 2016: como o SIMADE não tinha um campo específico para as turmas do projeto, no quantitativo de 12.364 estudantes estão considerados todos os estudantes que foram matriculados em “correção de fluxo”, não necessariamente no projeto Elevação da Escolaridade, pois, conforme visto ao longo desse capítulo, ainda há turmas do projeto “Acelerar para Vencer”.

Com o término do ano letivo de 2016, o Relatório do SIMADE revelou que havia turmas do projeto com quantitativos de estudantes superiores ao definido em Resolução, como também turmas com número muito inferior de estudantes para justificar a contratação de professor. É possível ver turmas que finalizaram o ano com 4, 5 ou 7 estudantes, conforme é possível verificar na Tabela 4.

Tabela 4 – Trecho do Relatório do SIMADE do nível Ensino Fundamental e Etapa Correção de Fluxo com quantitativos de estudantes nas turmas de correção de fluxo encerradas no ano de 2016

Turma	Período	Nº Alunos Enturmadados	Nº Alunos Encerrados
8º Ano - ELEVAÇÃO ESCOLARIDADE	2016	9	9
8º ANO-ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016	8	8
8ºANO-ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE	2016	6	6
8ºM1	2016	8	8
TELESSALA - 2016 - 5º TURNO	2016	9	9
8º FUND CORREÇÃO DE FLUXO	2016	9	9
902 - 2º PERÍODO ACELERAÇÃO	2016	31	31
TELESSALA 2016	2016	7	7
Aceleração II - 1º Período	2016	45	45
Aceleração II - 2º Período - Manhã	2016	36	36
PAV - 8º e 9º	2016	9	9
TELESSALA	2016	9	9
8ºano-telessala-Turma III	2016	9	9

Fonte: SIMADE (2017).

No ano de 2017, o projeto foi estendido às 47 SREs. Com base no quantitativo de estudantes atendidos em 2016 e fazendo uma projeção do atendimento a ser efetuado em 2017, ocorreram dois momentos de adesão ao Projeto. No primeiro momento, o quantitativo alcançado de turmas formadas foi considerado pequeno para a gestão da SEE/MG, que decidiu, mesmo já após o início do ano letivo, possibilitar um novo momento de adesão. Mesmo assim, não foi alcançada toda a demanda de estudantes em distorção idade-ano de escolaridade. O contrato com a Fundação Roberto Marinho teve que ser aditado, uma vez que o quantitativo considerado no momento da realização do contrato não era possível de ser concretizado.

As 47 SREs foram organizadas em oito polos de formação, registrados no Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição das 47 SREs em polos de formação

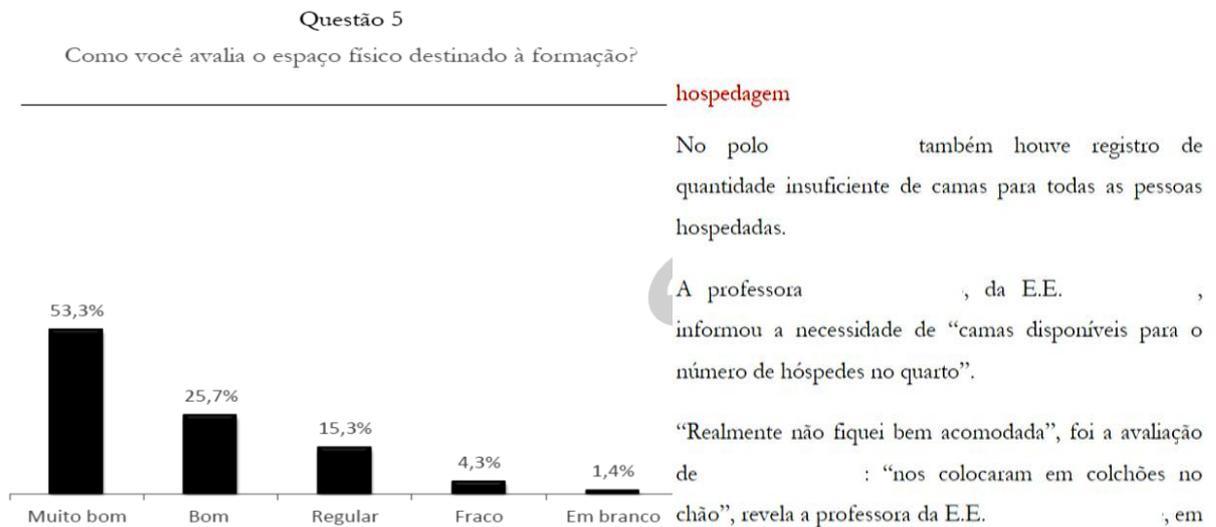
Polos	SREs
Belo Horizonte	Conselheiro Lafaiete, Metropolitanas A, B, C e Ouro Preto
Divinópolis	Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Pará de Minas, Sete Lagoas
Governador Valadares	Caratinga, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Guanhães, Manhuaçu e Nova Era
Juiz de Fora	Barbacena, Carangola, Juiz de Fora, Leopoldina, Muriaé, Ponte Nova, São João Del Rei, Ubá
Montes Claros	Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu e Pirapora
Teófilo Otoni	Almenara, Araçuaí e Teófilo Otoni
Uberaba	Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia e Unaí
Varginha	Campo Belo, Caxambu, Itajubá, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre, São Sebastião do Paraíso e Varginha

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de Marinho (2017).

As aulas das turmas do projeto iniciaram no dia 13 de fevereiro de 2017, uma semana após o início do ano letivo, o que já foi considerado uma melhoria em comparação com o ano anterior, em que as aulas das turmas do projeto iniciaram no mês de março.

A primeira formação de professores e supervisores, porém, ocorreu nos dias 29 a 31 de março, ou seja, os profissionais foram formados para a Metodologia Telessala™ após o início das aulas. Com muitos entraves, como pouco tempo para organização por parte das SREs sede e ausência de recursos para hospedagem e transporte dos profissionais se deslocarem para o local de formação, as críticas apareceram, como demonstra trechos do relatório elaborado pela Fundação Roberto Marinho para a SEE/MG, registrados na Figura 10.

Figura 10 – Reclamação quanto aos espaços físicos em que ocorreram a 1ª Formação dos profissionais do projeto nas SREs sede



Fonte: Marinho (2017).

A logística do encontro foi a mais criticada, desde os locais de formação aos hotéis e refeições servidas. As opiniões variavam de polo para polo. Outras críticas se relacionavam à carga horária de formação, pediam mais dias, e, entrega dos materiais do professor e dos estudantes antes do início dos módulos, garantindo o planejamento por parte dos professores e o melhor acompanhamento das aulas por parte dos estudantes. Pensando nesses retornos, as 2ª e 3ª formações ocorreram em Belo Horizonte, dividindo as SREs em vários hotéis da capital.

Como o quantitativo de turmas formadas em fevereiro foi pequeno, ocorreu uma segunda chamada para as SREs, possibilitando a formação de turmas e início do projeto em maio de 2017. Sendo assim, o projeto teve, em 2017, duas entradas para as escolas formarem turmas. Como já havia ocorrido a primeira formação dos profissionais do projeto, houve a necessidade de realização de outra formação para os profissionais contratados na 2ª chamada, como se verifica no Ofício Circular SB/SIF/DIEF nº123/2017 (Anexo D). A SEE/MG havia realizado um levantamento de possíveis demandas de turmas e, conseqüentemente, de quantidade de professores a serem contratados (designados). O que se percebeu foi que algumas SREs não formaram as turmas que teriam como demanda e foram vários os motivos: gestores escolares que não quiseram aderir ao projeto e escolas que preferiram continuar atendendo seus estudantes em distorção idade-ano de escolaridade com o projeto

“Acelerar para vencer”, uma vez que, como nesse projeto há um professor para cada componente curricular, são mais professores a serem contratados. Na Tabela 5 se verifica a demanda de turmas por SRE e quantos professores foram designados.

Tabela 5 – Quantitativo por SRE de atendimento a demanda de turmas para o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

(continua)

SRE	Demanda	Designação	Proporção
Almenara	6	6	100,0%
Araçuaí	27	18	66,7%
Barbacena	16	16	100,0%
Campo Belo	10	10	100,0%
Carangola	7	5	71,4%
Caratinga	15	14	93,3%
Caxambu	18	18	100,0%
Conselheiro Lafaiete	23	20	87,0%
Coronel Fabriciano	29	26	89,7%
Curvelo	17	16	94,1%
Diamantina	12	12	100,0%
Divinópolis	33	37	112,1%
Governador Valadares	37	25	67,6%
Guanhães	29	25	86,2%
Itajubá	23	22	95,7%
Ituiutaba	11	11	100,0%
Janaúba	15	15	100,0%
Januária	21	19	90,5%
Juiz De Fora	32	33	103,1%
Leopoldina	15	15	100,0%
Manhuaçu	23	22	95,7%
Metropolitana A	44	30	68,2%
Metropolitana B	42	29	69,0%
Metropolitana C	25	26	104,0%
Monte Carmelo	1	1	100,0%
Montes Claros	31	26	83,9%
Muriaé	11	11	100,0%
Nova Era	20	20	100,0%
Ouro Preto	12	9	75,0%
Para De Minas	5	6	120,0%
Paracatu	5	5	100,0%

Tabela 5 - Quantitativo por SRE de atendimento a demanda de turmas para o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

(conclusão)

SRE	Demanda	Designação	Proporção
Passos	5	5	100,0%
Patos De Minas	8	8	100,0%
Patrocínio	6	6	100,0%
Pirapora	24	25	104,2%
Poços De Caldas	26	28	107,7%
Ponte Nova	46	49	106,5%
Pouso Alegre	16	14	87,5%
São Joao Del Rei	10	9	90,0%
São Sebastiao Do Paraíso	18	18	100,0%
Sete Lagoas	19	18	94,7%
Teófilo Otoni	102	63	61,8%
Ubá	27	27	100,0%
Uberaba	53	40	75,5%
Uberlândia	32	32	100,0%
Unaí	3	3	100,0%
Varginha	65	65	100,0%
Total Geral	1075	958	89,1%

Fonte: SIMADE (2017).

Os dados da Tabela 5 revelam que das 47 SREs, somente 20 designaram professores de acordo com a demanda de turmas do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, em 2017, representando 42% desse universo. Isso nos permite inferir a resistência da própria SRE que, muitas vezes, não realizou a sensibilização efetiva sobre a importância do projeto e, devido aos problemas vivenciados no ano anterior, enfrentaram a resistência de alguns gestores escolares em colocarem em funcionamento o projeto nas respectivas escolas, devido aos problemas verificados no ano anterior, ou, até mesmo, pelas notícias recebidas de outras escolas que ofertaram o projeto, quando se tratava de escolas que iriam adotar o projeto pela primeira vez. A ausência de recursos para materiais e formações, chegada dos materiais didáticos com as aulas em andamento e contratação de um único professor, uma vez que no projeto “Acelerar para Vencer” contratam-se professores especialistas foram considerados como os principais fatores de resistência. Também há situação contrária: professores designados em quantidade superior à demanda em 7 SREs, não sendo possível afirmar a destinação desses professores excedentes no sistema. Ao final, mesmo com duas

chamadas para formação de turmas, não se atingiu a totalidade de atendimento à demanda, figurando com 89,1%.

Considerado como ponto positivo no ano de 2016, a formação dos gestores ministrada pelos profissionais da Fundação Roberto Marinho não ocorreu. Dessa forma, gestores de escolas pertencentes às SREs que não ofertaram o projeto em 2016 ficaram sem a formação de gestores, representando gestores de 32 das 47 SREs, o que equivale a 68% das SREs sem formação de seus gestores.

Os materiais didáticos (DVDs com as teleaulas e livros dos estudantes) somente chegaram às escolas no final do mês de novembro, representando um grande dificultador para o desenvolvimento das atividades pelo professor nas turmas do projeto, tendo que lidar com limites de disponibilidade de materiais por parte dos gestores escolares, como fotocópias, impressão etc.

Em 2018, havia ainda uma demanda significativa de estudantes a serem atendidos. Como o contrato inicial com a Fundação Roberto Marinho abarcava o biênio 2016-2017, a equipe não tinha a certeza de continuidade do projeto na rede. Apenas em março de 2018, é que a equipe foi orientada a se comunicar com as SREs e informar sobre a continuação do Projeto com a mesma proposta: fazer um mapeamento da rede e da demanda dos estudantes. Uma grande preocupação das SREs repassada para a equipe do Órgão Central era a de que a demora na definição da forma de oferta do atendimento fazia com que os profissionais formados na metodologia nos anos anteriores estavam buscando inserção na rede de outra forma, não esperando para ser contratado para o Projeto.

Com isso, o Projeto iniciou-se em 2018 com atraso e com professores e supervisores itinerantes novatos, sem a formação ministrada pela Fundação Roberto Marinho, que não chegou a ocorrer no corrente ano.

Em 2018, a continuidade do projeto foi definida no mês de março e comunicada às SREs por meio do Ofício Circular SEE/SB/SIF nº 35, de 6 de março de 2018 (Anexo F). Um novo contrato foi firmado com a Fundação Roberto Marinho com a duração de um ano. A metodologia a ser utilizada em sala de aula e a logística de formação dos profissionais se mantiveram os mesmos dos anos anteriores: 3 (três) formações anuais dos professores e supervisores itinerantes do projeto e 1 (uma) formação anual dos gestores escolares de cada escola que apresenta turmas do projeto com a orientação sobre a utilização da metodologia Telessala e dos materiais didáticos da Fundação Roberto Marinho.

Porém, o perfil do estudante a ser atendido mudou. O Ofício Circular SEE/SB/SIF nº 35, de 6 de março de 2018 traz adequações visando melhor atender a proposta do projeto. A primeira adequação diz sobre a faixa etária a ser atendida: trabalhando exclusivamente com os dois anos de distorção idade-ano de escolaridade, permitindo que o estudante chegue ao Ensino Médio com a idade mínima permitida em legislação que é o de 14 anos e meio. Também fixou-se os 18 anos como idade máxima para o estudante ser atendido no projeto, conforme mostra o Quadro 7.

**Quadro 7 – Adequação da faixa etária dos estudantes atendidos no projeto
Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala no ano 2018**

Ano de escolaridade de origem	Idade a ser completada	Data limite para atingir a idade estipulada
6º ou 7º anos	14 anos	Até 30/06
8º ano	15 anos	Até 30/06
9º ano	16 anos	Até 30/06
6º ao 9º anos	18 anos	Até 31/12

Fonte: Minas Gerais (2018).

Estudantes com dois anos de distorção no 6º ano não era o foco principal do Projeto e a rede reconheceu dessa forma também, pois, dessa forma, o estudante estaria cursando os quatro anos finais do Ensino Fundamental em um ano. Sendo assim, a margem significativa de estudantes atendidos era de 7º e 8º anos normalmente, e se manteve em 2018, mesmo com a tolerância maior para entrada de estudantes mais novos.

Nesse ano, o Projeto teve início em 16 de abril. O novo contrato assinado definiu como limite de atendimento o número de 27.000 (vinte e sete mil) estudantes. Esse limite representa cerca de 40% da demanda verificada. Sendo assim, essa proporção foi aplicada à realidade de cada uma das SREs visando um atendimento equitativo entre elas para o ano de 2018. Com base nesse cálculo, o quantitativo de estudantes e sua distribuição por SRE pode ser verificada na Tabela 6.

Tabela 6 – Previsão de atendimento do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2018

(continua)

SRE	Estudantes Telessala 2018	Turmas Total	Turmas Reduzidas	Estudantes (Média 30/sala)⁹
Almenara	1.173	50	17	510
Araçuaí	1.379	61	21	630
Barbacena	838	36	12	360
Campo Belo	588	29	10	300
Carangola	747	32	11	330
Caratinga	961	42	14	420
Caxambu	684	32	11	330
Conselheiro Lafaiete	949	42	14	420
Coronel Fabriciano	1.025	46	16	480
Curvelo	784	34	11	330
Diamantina	1.768	74	25	750
Divinópolis	1.209	61	21	630
Governador Valadares	1.998	91	31	930
Guanhães	1.105	52	18	540
Itajubá	1.108	47	16	480
Ituiutaba	249	11	4	120
Janaúba	556	26	9	270
Januária	921	40	14	420
Juiz de Fora	2.493	102	34	1.020
Leopoldina	561	27	9	270
Manhuaçu	1.413	62	21	630
Metropolitana A	3.961	164	55	1.650
Metropolitana B	5.673	240	79	2.370
Metropolitana C	4.549	191	64	1.920
Monte Carmelo	62	3	2	60
Montes Claros	1.635	77	26	780
Muriaé	552	24	8	240
Nova Era	843	40	14	420
Ouro Preto	433	19	6	180
Pará de Minas	805	38	13	390
Paracatu	163	8	3	90
Passos	623	30	10	300
Patos de Minas	742	35	12	360
Patrocínio	463	22	7	210
Pirapora	943	42	14	420
Poços de Caldas	536	24	8	240
Ponte Nova	1.462	65	22	660

⁹ A média de 2017 foi 17,52 estudantes por turma.

Tabela 6 – Previsão de atendimento do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2018

(conclusão)

SRE	Estudantes Telessala 2018	Turmas Total	Turmas Reduzidas	Estudantes (Média 30/sala)
Pouso Alegre	898	39	13	390
São Joao Del Rei	954	44	15	450
São Sebastiao do Paraiso	867	39	13	390
Sete Lagoas	1.140	54	18	540
Teófilo Otoni	3.233	137	46	1.380
Ubá	1.383	61	21	630
Uberaba	1.982	89	30	900
Uberlândia	1.958	85	29	870
Unaí	88	4	2	60
Varginha	2.155	93	31	930
TOTAL GERAL	60.612	2.664	900	27.000

Fonte: MINAS GERAIS (2018).

A Tabela 3 demonstra que, considerando a formação de turmas com 30 estudantes em média¹⁰, no ano de 2018 seriam formadas 900 turmas atendendo, no total, 27.000 estudantes. Com base nessa previsão, após retorno das SREs, foi solicitada a autorização de criação de 1.009 turmas, em 808 escolas, totalizando um atendimento de 24.357 estudantes. Com dados de agosto de 2018, chegou-se aos seguintes quantitativos: 957 turmas, em 795 escolas, totalizando 21.759 estudantes matriculados. Essa situação é resumida na Tabela 7.

Tabela 7 – Síntese da previsão da demanda efetivada de atendimento do projeto no triênio 2016-2018

Previsão de atendimento			Demanda surgida pelas SREs			Demanda efetivada ¹¹		
Estudantes	Turmas	Escolas	Estudantes	Turmas	Escolas	Estudantes	Turmas	Escolas
27.000	900	-	24.357	1009	808	21.759	957	795

Fonte: SIMADE (2017).

Diante desse cenário, percebe-se que a previsão de 27.000 estudantes atendidos pelo projeto não foi atingida. Mesmo com um número maior de turmas

¹⁰ A média de 30 estudantes foi adotada por considerar a alta evasão verificada nas turmas do projeto ao longo do ano.

¹¹ A demanda efetivada se refere aos dados coletados até o dia 23/08/2018.

formadas, o quantitativo de estudantes ficou abaixo do esperado e do solicitado.

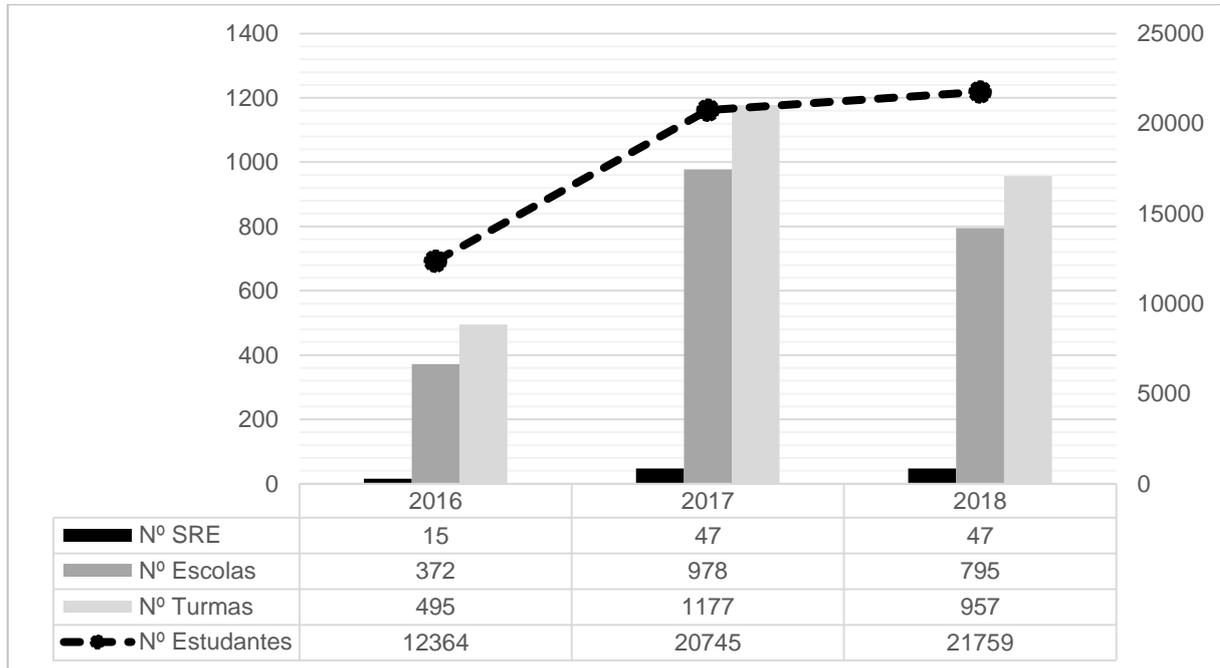
Outro ator a ser considerado no panorama de implementação do projeto é o supervisor itinerante. Em 2016 e em 2017, a SEE/MG definiu a contratação de 1 (um) supervisor a cada 12 turmas.

Para 2018, a contratação do supervisor itinerante modificou: para 5 a 12 turmas, contrata-se um supervisor. Dessa forma, conforme a Tabela 4, três SREs ficaram sem contratar o supervisor itinerante, pois não atingiram o número mínimo de turmas para essa necessidade. São elas: Monte Carmelo, Paracatu e Unaí.

Outra adequação é a definição de um quantitativo mínimo de estudantes matriculados na turma do projeto: 20 estudantes. Esse quantitativo deve-se ao fato de a média de estudantes por turma, no ano de 2017, ter sido 17,52 estudantes (MINAS GERAIS, 2018). Essas adequações objetivam impedir casos de presença de estudantes com idade muito superior ao definido pelo projeto e de turmas em funcionamento com número muito reduzido de estudantes, como constatado nos anos anteriores.

O SIMADE não teve a configuração para o projeto finalizada em 2017. Dessa forma, no mês de novembro de 2017, foram disponibilizados os campos para preenchimento da frequência e notas alcançadas pelos estudantes. Sem a devida finalização, os documentos dos estudantes deveriam ser elaborados manualmente e a turma não poderia ser encerrada no sistema. Na página principal do SIMADE foi destacada essa informação para as escolas conforme se vê no Anexo E.

Com dados disponibilizados, é possível traçar um panorama entre os três anos de implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, conforme apresenta o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Números do projeto no triênio 2016-2018

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do SIMADE (2018)¹².

Em síntese, durante o ano de 2016, primeiro ano de sua implantação, das 47 SREs do Estado, 15 foram as definidas para a formação de turmas específicas para a oferta do projeto, contemplando quase a totalidade dos polos, ficando apenas o polo regional Sul sem representatividade. Em 2017, o projeto foi universalizado, atingindo a totalidade das SREs do Estado. Dessa forma, tem-se um percentual de atendimento de 32% das regionais que participaram dos três anos de ocorrência do projeto (2016 a 2018), configurando o cenário de implementação a ser analisado na presente pesquisa.

Traçando um comparativo entre os três anos de execução do projeto, temos que 1.332 escolas ofertaram o projeto. Em 2016, 382 escolas ofertaram o projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. Já no segundo ano, 2017, considerando a universalização do projeto para todas as SREs do Estado, esse número subiu para 978. No terceiro ano, 2018, com a oferta do projeto também nas 47 SREs, o número de escolas ficou em 795. Considerando as escolas que ofertaram o projeto nos três anos, são 147 escolas da rede estadual, distribuídas

¹² Ressalva feita ainda nesse tópico com relação ao valor de estudantes atendidos em 2016: como o SIMADE não tinha um campo específico para as turmas do projeto, no quantitativo de 12.364 estudantes estão considerados todos os estudantes que foram matriculados em “correção de fluxo”, não necessariamente no projeto Elevação da Escolaridade, pois, conforme visto ao longo desse capítulo, ainda há turmas do projeto “Acelerar para Vencer”.

conforme a Tabela 5. Cabe ressaltar que a escola que ofertou o projeto em um ano, não necessariamente ofertou no ano posterior.

Esse quantitativo descrito pode ser representado conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Quantitativo de escolas participantes por ano de execução do Projeto e de escolas que participaram dos três anos de implementação

Ano	Número de Escolas	Escolas Participantes
Somente 2016	382 ¹³	28,7%
Somente 2017	978	73,4%
Somente 2018	795	59,7%
2016, 2017 e 2018	147	11%

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do SIMADE.

Para destacar a realidade das 15 SREs que ofertaram o projeto nos três anos do projeto, a Tabela 9 representa o percentual de escolas de cada uma que ofertou o projeto no triênio 2016-2018.

Tabela 9 – Total de escolas que participaram do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2016, 2017 e 2018

(continua)

SRE	2016	2017	2018	Triênio	% triênio
Almenara	34	18	13	6	16,2
Araçuaí	19	18	24	9	26,5
Barbacena	19	12	10	4	16,7
Coronel Fabriciano	13	23	16	6	20,0
Divinópolis	29	32	19	12	29,3
Governador Valadares	48	35	33	17	28,8
Januária	35	25	13	5	10,6
Juiz de Fora	13	27	29	8	21,1
Metropolitana A	3	22	30	1	2,9
Metropolitana B	18	37	69	8	9,8
Metropolitana C	41	32	42	6	8,1
Montes Claros	18	30	19	8	20,0
Teófilo Otoni	52	61	58	31	39,2

¹³ Ressalta-se que em 2016, 15 SREs participaram do projeto. Nos anos posteriores, 2017 e 2018, houve a universalização e as 47 SREs passaram a oferta-lo.

Tabela 9 - Total de escolas que participaram do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em 2016, 2017 e 2018

SRE	2016	2017	2018	Triênio	(conclusão)
					% triênio
Uberaba	16	36	24	10	23,8
Uberlândia	24	27	23	16	48,5
Total Geral	382	435	422	147	21,2

Fonte: Elaboração própria de acordo com dados da SEE/MG (2018).

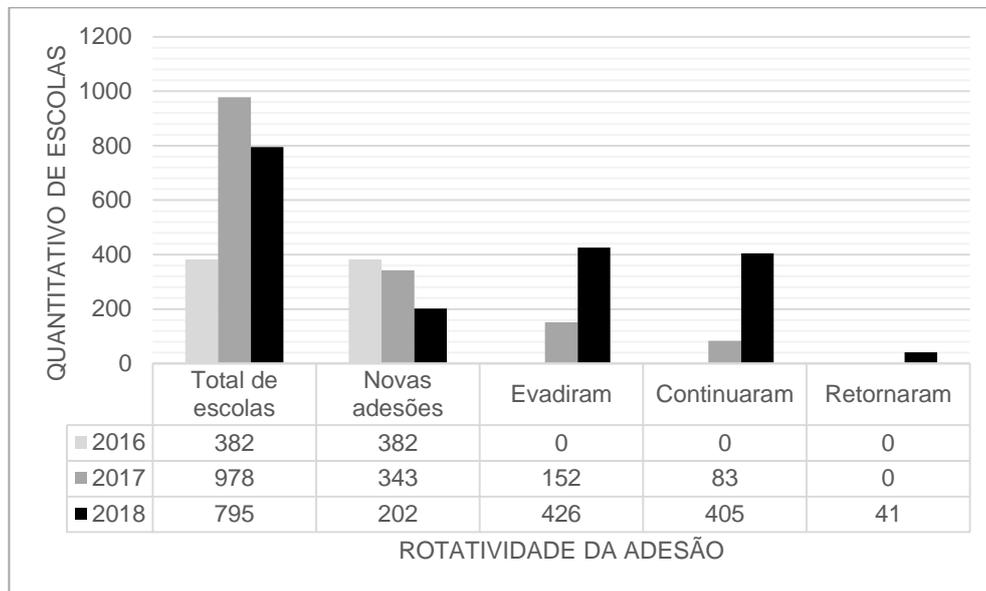
A Tabela 9 demonstra que nas 15 SREs participantes houve uma diminuição do número de turmas do ano de 2016 a 2017. Destaque para a Metropolitana C que ofertou o projeto somente em 19,51% das escolas comparando com o total de escolas de sua jurisdição que ofertaram o projeto no primeiro ano de implementação.

No universo de 382 escolas em 2016 estão distribuídas 495 turmas. Quando se verifica o ano posterior, 2017, para 978 escolas, têm-se 1.177 turmas. Essa é a realidade retratada no Gráfico 4 (p. 75). Porém, ao final de cada ano, o número de turmas encerradas no sistema era de 562 e 958, respectivamente, demonstrando uma oscilação de existência destas ao longo do ano. Tomando como base o último quantitativo e ressaltando a contratação do professor unidocente para ministrar as aulas nas turmas do projeto, têm-se os seguintes números de professores para esses dois anos, respectivamente: 562 e 958¹⁴.

É possível verificar a rotatividade de adesão das escolas ao longo do triênio 2016-2018, conforme demonstra o Gráfico 5.

¹⁴ Esse quantitativo é um dado aproximado. Ao longo do ano são verificados trocas de professores e fechamento de turmas no SIMADE, ocasionando um registro flutuante com relação aos quantitativos de professores contratados para o projeto.

Gráfico 5 - Síntese da rotatividade da adesão de escolas no projeto no triênio 2016-2018



Fonte: Elaboração própria de acordo com dados do SIMADE (2018).

Com relação ao quantitativo de estudantes atendidos pelo projeto, a Tabela 10 retrata a distribuição desse atendimento por SRE nos anos de 2016 e 2017. Também retrata a demanda de estudantes com perfil para ser atendido em 2018.

Tabela 10 – Quantitativo de estudantes atendidos pelo projeto em 2016, 2017 e demanda de atendimento para 2018 por SRE

(continua)

SRE	2016	2017	2018
Almenara	946	388	1.173
Araçuaí	506	321	1.379
Barbacena	616	218	838
Campo Belo	-	190	588
Carangola	-	200	747
Caratinga	-	251	961
Caxambu	-	294	684
Conselheiro Lafaiete	-	536	949
Coronel Fabriciano	330	411	1.025
Curvelo	-	290	784
Diamantina	-	447	1.768
Divinópolis	990	746	1.209
Governador Valadares	1.452	691	1.998
Guanhães	-	591	1.105
Itajubá	-	350	1.108

Tabela 10 – Quantitativo de estudantes atendidos pelo projeto em 2016, 2017 e demanda de atendimento para 2018 por SRE

(conclusão)

SRE	2016	2017	2018
Ituiutaba	-	181	249
Janaúba	-	283	556
Januária	1.078	452	921
Juiz de Fora	352	850	2.493
Leopoldina	-	427	561
Manhuaçu	-	440	1.413
Metropolitana A	858	613	3.961
Metropolitana B	770	887	5.673
Metropolitana C	1.276	826	4.549
Monte Carmelo	-	76	62
Montes Claros	462	608	1.635
Muriae	-	146	552
Nova Era	-	515	843
Ouro Preto	-	201	433
Pará de Minas	-	100	805
Paracatu	-	122	163
Passos	-	137	623
Patos de Minas	-	100	742
Patrocínio	-	238	463
Pirapora	-	435	943
Poços De Caldas	-	477	536
Ponte Nova	-	813	1.462
Pouso Alegre	-	336	898
São Joao Del Rei	-	259	954
São Sebastiao Do Paraiso	-	288	867
Sete Lagoas	-	530	1.140
Teófilo Otoni	1.606	1.194	3.233
Ubá	-	630	1.383
Uberaba	660	745	1.982
Uberlândia	462	669	1.958
Unai	-	69	88
Varginha	-	1.174	2.155
TOTAL GERAL	12.364	20.745	60.612

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (2018).

Diante do exposto, a pesquisa visa realizar apontamentos acerca do projeto evidenciando os principais desafios verificados, como a operacionalização do projeto e seu monitoramento, principalmente o pedagógico, e a aprendizagem alcançada pelos estudantes participantes da proposta, na tentativa de contribuir para a promoção de ações assertivas e eficazes na regularização do fluxo escolar e

aprimoramento do desempenho dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. No próximo capítulo, serão analisados as práticas e os resultados alcançados com a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala no Estado de Minas Gerais, podendo-se contrapor o que estava desenhado na sua teoria e como foi sua operacionalização nos anos de 2016, 2017 e 2018.

2 O PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA

Este Capítulo é composto pela apresentação do percurso metodológico utilizado para a investigação dos pontos positivos e dos pontos de entraves da implementação e da operacionalização do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, principalmente no tocante ao monitoramento pedagógico em 15 Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

Com base na interpretação de dados coletados, apresentou-se a discussão dos resultados obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados aos atores envolvidos na implementação e monitoramento deste projeto no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

A análise se estrutura em 3 Eixos, propondo um diálogo entre a literatura especializada e os dados coletados: A) análise de políticas públicas; B) abordagem qualitativa de pesquisas; C) políticas de correção de fluxo e a busca pela equidade na educação. A análise de políticas públicas ocorreu sob a ótica de Ball (*apud* MAINARDES, 2006) e Condé (2012). Alves e Silva (1992), Gatti (1999), Duarte (2004) e André (2013) foram os referenciais para o tratamento de pesquisas qualitativas e utilização de entrevistas. A análise de implementação de políticas educacionais de acordo com Perez (2010) e, correção de fluxo, Setúbal (2000) e Lima (2015). Finalmente, pela busca de qualidade e equidade na educação, fez-se uso da análise de Marchelli (2010) e Klein e Fontanive (2017).

2.1 Percurso metodológico

Nesta seção, será demonstrada a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa, etapa em que serão descritos o método, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise.

2.1.1 Metodologia

A pesquisa empreendida apresenta abordagem qualitativa. A opção por esse tipo de abordagem tornou-se apropriada uma vez que possibilita focalizar em um

evento específico levando em consideração suas múltiplas dimensões, agregando a coleta de dados, sua ordenação, descrição e interpretação através de entrevistas e/ou questionários, observações e registros documentais. Conforme André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Apresentada sob a forma de um estudo de caso, a pesquisa teve como foco a análise da implementação e da operacionalização do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, demonstrando as dificuldades, principalmente em seu monitoramento pedagógico. Na definição de André (2013, p. 3), o estudo de caso focaliza um fenômeno particular, levando em conta o seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade de análise situada e em profundidade.

Ainda sobre estudos de caso qualitativos, Peres e Santos (2005 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 97) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo, a saber:

- 1) o conhecimento está em constante processo de construção – Postura aberta e flexível por parte do pesquisador, não rigidamente fixo em um referencial teórico;
- 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões – Utilização de múltiplas fontes, métodos, instrumentos e procedimentos, evitando visões unilaterais e superficiais;
- 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas – exige postura ética do pesquisador, sendo transparente e possibilitando interpretações diferentes

Gatti (1999), ao falar dos processos metodológicos nas pesquisas educacionais, afirma que qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia. A delimitação dos focos de investigação torna-se primordial para se atingir os objetivos do estudo realizado e a compreensão de seu contexto, pois, em um período razoavelmente limitado, não é possível analisar todos os ângulos de um problema. Nessa perspectiva, os desafios da implementação e do monitoramento, principalmente o monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala figurou como o foco de investigação dessa pesquisa.

2.1.2 Coleta de dados

Para Mainardes (2006), a utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados.

No estudo de caso qualitativo, conforme afirma André (2013), a entrevista se impõe como uma das vias principais quando se objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, por isso, a opção da pesquisadora de entrevistar os Analistas da sede da SEE/MG, ou seja, o Órgão Central. Devido à distribuição dos atores envolvidos pelo Estado, pensou-se na pesquisa de campo composta por entrevistas com roteiro semiestruturado e aplicação de questionários, esse último instrumento destinado aos Analistas da SRE.

Os atores definidos para a participação na pesquisa contribuem para a coleta de dados em diversos contextos e diferentes instâncias de decisão da SEE/MG, sinalizando os desafios da implementação e do monitoramento, principalmente o monitoramento pedagógico, vivenciados por eles.

Para traçar um panorama do monitoramento pedagógico do projeto foram ouvidas as instâncias de gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, partindo do Órgão Central, em Belo Horizonte, para as Superintendências de Ensino (SREs). Dessa forma, as entrevistas com roteiro semiestruturado foram direcionadas aos atores que atuam diretamente no Projeto no âmbito do Órgão Central da Secretaria de Educação (SEE/MG), que estão na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esse o setor responsável por planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de implementação das políticas para, principalmente, o Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O roteiro das entrevistas (Apêndices A e B) focalizou a identificação de fatores que dificultaram o monitoramento pedagógico do projeto contextualizado com o seu processo de implementação, desde a concepção, o seu acompanhamento e a avaliação, sob a ótica da equipe gestora do projeto no Órgão Central, local onde emanam as diretrizes para as SREs que, por sua vez, repassam para as escolas. Cada entrevistado também relatou um pouco sobre a sua formação profissional, tempo de atuação na SEE/MG e, ao final, tiveram um espaço para Considerações Finais, em que poderiam salientar pontos que consideravam não contemplados ou

que queriam aprofundar. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

Os questionários (Apêndice C) foram construídos com questões acerca do reconhecimento do Analista da SRE participante, desde a sua localização de atuação no Estado e sua formação, e evoluindo para questões específicas sobre o projeto: implementação, acompanhamento e avaliação. O instrumento era composto por questões de múltipla escolha e questões de resposta aberta, permitindo a coleta de impressões dos atores envolvidos com o projeto em diversos territórios e com as realidades das escolas de sua jurisdição.

O primeiro passo para a realização da pesquisa de campo foi a apresentação do projeto em andamento e de seus objetivos e os métodos de coleta de dados para a Subsecretária de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Essa apresentação foi entregue impressa pela pesquisadora juntamente com a “Carta de Apresentação” elaborada pela Coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/UFJF. Após a sua apreciação, a Subsecretária formalizou a sua autorização pelo Ofício SEE/SB nº 164/2018 (Anexo G), no dia 28 de junho de 2018. Esse ofício foi enviado pelo gabinete da Subsecretária para as 15 SREs que ofertaram o projeto em seus três anos de vigência.

Nessa perspectiva, os Analistas Educacionais do Órgão Central diretamente ligados ao projeto foram convidados a serem entrevistados e houve agendamento das datas e dos horários. Paralelamente a esse movimento, os questionários, elaborados via *Google Docs.*, foram enviados para os *e-mails* dos Analistas Regionais com a devida justificativa e autorização via ofício. Documentos oficiais da SEE/MG como Resoluções, Ofícios Circulares e orientações também foram utilizados como fontes, além de documentos/textos federais, dados do SIMADE e do Sistema de Monitoramento da Fundação Roberto Marinho, bem como conversas e registros tecidos durante as formações presenciais, telefonemas e *e-mails* com as pessoas envolvidas no Projeto.

As entrevistas ocorreram no período de 26 de junho a 17 de agosto de 2018 em horários e em salas agendados previamente no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação, localizado na Cidade Administrativa, Prédio Minas, 11º andar. Foram entrevistados cinco Analistas Educacionais e um Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Todos os entrevistados compõem a equipe responsável pelo gerenciamento e operacionalização do Projeto, atuando na

Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental, no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A opção pela entrevista a esses atores se deveu ao fato de serem integrantes da equipe diretamente relacionada ao projeto no Órgão Central da SEE/MG. Desse modo, buscou-se evidenciar as percepções dos atores responsáveis pela operacionalização e monitoramento do projeto na primeira instância de decisão. Vale ressaltar que os participantes entrevistados foram informados sobre o objetivo da pesquisa e a metodologia de geração de dados com antecedência e todos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

Duarte (2004) traz a visão de que a entrevista é um instrumento que permite uma troca: enquanto o pesquisador coleta informações permite aos seus interlocutores a reflexão sobre as práticas vivenciadas e realizadas. A autora destaca que:

Muitas vezes os pesquisadores sentem um certo desconforto quando realizam entrevistas, pois imaginam-se retirando algo muito precioso do outro sem lhe dar nada em troca. Não há porque nos sentirmos assim; entrevista é sempre troca, afirma ROMANELLI no texto citado (1998); ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo (DUARTE, 2004, p. 8).

Em conjunto com as entrevistas, foram aplicados questionários em forma *online* para os Analistas das 15 SREs que ofertaram o projeto de 2016 a 2018, definindo um prazo de 30 dias para recebimento de respostas. O retorno de respostas foi baixo, muito pela influência do período de aplicação, se estendendo pelo mês de julho, período de recesso escolar e que muitos Analistas acabam coincidindo suas férias com esse recesso por apresentar menos demandas nas SREs. Devido a isso, o período de recebimento de respostas foi estendido até setembro de 2018. Após mais esclarecimentos por *e-mail* e por telefone, foi possível chegar a um total de 12 questionários respondidos. As 47 Superintendências de Ensino de Minas Gerais (SREs) estão organizadas em seis Polos Regionais, sendo elas: Polo Regional Centro, Polo Regional Sul, Polo Regional Mata, Polo Regional Triângulo, Polo Regional Norte e Polo Regional Vale do Aço. As 15 SREs pesquisadas representam os Polos Regionais com exceção do Polo Regional Sul, que não teve projeto em suas SREs no ano de 2016, devido ao baixo índice de

distorção idade-ano de escolaridade verificado nessa região. Diante desse contexto, é importante ressaltar que os questionários respondidos exemplificam os cinco Polos Regionais do Estado de Minas Gerais que tiveram oferta nos três anos de vigência do projeto em estudo. Também, é válido o destaque para os quantitativos de Analistas Regionais responsáveis pelo projeto em cada SRE. Comumente, havia um Analista referência, mas dependendo da organização interna, ocorreu de dois Analistas ficarem responsáveis pelo projeto em uma única SRE. Por isso, conforme exemplifica o Quadro 11, houve um envio heterogêneo de questionários para as SREs pesquisadas.

Quadro 11 – Representatividade das regiões do Estado nos questionários respondidos

SRE pesquisada	Quantidade de questionários enviados	Quantidade de questionários respondidos	Representatividade – regiões do Estado (Polos Regionais)
1. Almenara	1	1	Vale do Aço
2. Araçuaí	1	1	Vale do Aço
3. Barbacena	1	-	Mata
4. Coronel Fabriciano	2	1	Vale do Aço
5. Divinópolis	2	1	Centro
6. Governador Valadares	1	-	Vale do Aço
7. Januária	2	2	Norte
8. Juiz de Fora	1	1	Mata
9. Metropolitana A	1	1	Centro
10. Metropolitana B	1	-	Centro
11. Metropolitana C	2	2	Centro
12. Montes Claros	2	-	Norte
13. Uberaba	2	1	Triângulo
14. Uberlândia	1	1	Triângulo
15. Teófilo Otoni	1	-	Vale do Aço
Total	21	12	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários respondidos (2018).

Pensando no fluxo ideal de geração das orientações do projeto no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), partindo do Órgão Central para as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) que, por sua vez, repassam para as escolas, conforme se verifica na Figura 11.

Figura 11 - Fluxo ideal de comunicação sobre o projeto na SEE/MG



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A análise dos dados coletados por esses dois instrumentos de pesquisa aplicados aos atores de diferentes instâncias de atuação permitiu perceber as convergências, as divergências e as impressões nessa capilaridade de informações que se originaram do Órgão Central para os diversos territórios de cada uma das SREs.

Os dados coletados revelaram diversas dimensões sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala possibilitando a sua análise enquanto política pública. Essa análise será realizada na próxima seção.

2.2 Concepções teóricas da correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental

As concepções teóricas adotadas nessa dissertação buscam, a partir das considerações de cada autor, evidenciar maiores entendimentos sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, enquanto política pública instituída na rede estadual voltada para a correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, importante tentativa de reduzir desigualdades e promover o preceito constitucional de equalização de oportunidades educacionais.

2.2.1 Análise do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala à luz do modelo de avaliação de políticas públicas

Para Condé (2012), toda esfera pública tem políticas públicas e elas emanam

de uma autoridade pública com legitimidade de “impô-la”, no caso dessa pesquisa, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Entende-se por política pública as ações, medidas e programas desenvolvidos pelo Estado com a finalidade de trazer melhorias para a sociedade em geral ou a um grupo específico, demonstrando o compromisso que o Estado deve ter com a concretização dos direitos fundamentais previstos na Constituição. Nessa perspectiva, Daniel (2013, p. 114) assinala que,

Como se percebe, o conceito de políticas públicas pressupõe modelos de “ações”, “programas” ou “atividades” públicas, evidenciando o comprometimento de todas as funções do Estado com a realização das metas de efetivação dos direitos fundamentais previstos na Carta Constitucional.

As políticas públicas são resultados de uma ação direta da política, ou seja, é a forma que a política recorre para resolver conflitos comuns, problemas coletivos e envolve relações de poder. Assim, entende-se que políticas públicas não são impermeáveis: Ball (2007 *apud* MAINARDES, 2006) afirma que elas são influenciadas e modificadas no contexto da prática. Sendo assim, não há neutralidade. Há a prevalência de valores e interesses na decisão. Para Paes (2003) a estruturação de políticas públicas dá-se a partir de construções políticas e administrativas/técnicas envolvendo interesses, valores e meios da sua execução. Contudo são necessários considerações das variáveis técnicas (implementação gerencial/administrativa/técnica), que poderão gerar conflitos de interesses entre sociedade e aparato estatal (esfera política).

O projeto em análise, Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, trata-se de uma política *top/down* (de cima para baixo), e conforme Dye (2009 *apud* CONDÉ, 2012, p. 8), é aquela que deriva, particularmente, da força do poder constituído, do programa do partido vencedor e como detalhado na descrição no Capítulo 1, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com a chegada da nova gestão em 2015, ao analisar o quantitativo de jovens entre 15 e 17 anos que apresentavam distorção idade-ano de escolaridade, buscou com a Fundação Roberto Marinho uma alternativa para atendimento diferenciado aos estudantes da rede nessa situação por meio de uma política pública.

As políticas públicas podem ser analisadas pelo ciclo de políticas, privilegiada por Condé (2012), considerando-a didática ao organizar as análises das políticas em

5 fases: 1) agenda, 2) formulação e decisão, 3) implementação, 4) monitoramento e 5) avaliação. É importante destacar que as fases citadas são interdependentes, ou seja, sobrepõem-se umas às outras. É possível pensar as fases de forma separada, todavia, a análise de uma determinada fase pode exigir o retorno a uma anterior.

A fase “Agenda” é composta por uma lista de questões acerca de um problema público. O problema é a situação que se pretende resolver e, ao se tornar relevante para fazer parte da agenda governamental, se apresenta algumas condições, como:

seja do interesse do governo eleito e/ou seja capaz de mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (*window opportunity*) que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava (CONDÉ, 2012, p. 8).

Não há como contemplar todas as demandas de uma sociedade em uma agenda, deste modo, interferem forças políticas, sociais e midiáticas na definição de qual demanda ser contemplada.

A realização de um estudo preliminar das ações de políticas públicas é o desejável, porém, nem sempre isso é possível. Desta forma, na fase “Formulação e Decisão”, a burocracia estatal tem papel importante. A formulação é um passo importante, uma vez que ficam nítidos os interesses e relações de poder nessa fase. Em um regime democrático, com a grande variedade de opiniões e conflitos, torna-se complexo impor um modelo de formulação das políticas.

De maneira geral, a formulação é:

a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas. Envolvem elementos como estudos técnicos, conflitos, previsão, coordenação, construção de coalizões, propaganda, negociação, jogos políticos. Não podem desconsiderar os constrangimentos inerentes à vida pública, os impedimentos reais – restrições financeiras, políticas de acesso à informação, do meio ambiente, das próprias leis e regras (CONDÉ, 2012, p. 10-11).

Na formulação e decisão é que os atores se mobilizam. Sejam atores coletivos ou atores institucionais, eles operam na busca por atender seus interesses, participando de negociações, cálculos e “jogos” políticos. Como resultado desses movimentos tem-se a definição dos problemas cujas soluções serão buscadas.

A fase “Implementação” é o momento da realidade e das incertezas, pois é momento em que o que foi planejado será colocado em prática, dependendo da influência de uma série de fatores, como: gestão, desenho, atores engajados, dentre outros. Para Condé (2012), uma dificuldade típica é a “distância”, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam.

Vale ressaltar que a implementação não deve ser um processo visto separadamente da formulação. Também, políticas que não envolvem seus atores finais desde a formulação, garantindo seu engajamento, estão fadadas a terem muitos problemas ao longo de sua implementação, gerando ineficiência na prática da política.

A fase “Monitoramento e Avaliação” traduz a necessidade de verificação do cumprimento das ações planejadas e ajustes das fragilidades e equívocos. Segundo Condé (2012), essa fase deve ocorrer porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade.

O monitoramento torna-se importante por identificar problemas durante a execução da política. A constatação de um problema com correção possível refletirá na avaliação, fase responsável por verificar, mensurar, testar os resultados produzidos, tornando-a ainda mais positiva. Dessa forma, a existência do monitoramento é capaz de favorecer a qualidade da avaliação e a eficiência da própria política.

É na avaliação que os resultados esperados e impactos são verificados. Uma determinada política pode provocar efeitos (resultados) não esperados, “efeito perverso”. É também na avaliação que a formulação e a implementação são consideradas eficazes ou se precisam de ajustes. O ideal é que a avaliação de uma política seja conduzida por um grupo externo para que o envolvimento no processo de implementação não interfira nas percepções necessárias e que haja indicadores bem definidos, pois a avaliação também carrega interesses.

Para analisar uma política, faz-se necessária a reflexão sobre a sua construção: contexto, atores participantes, formas de comportamento e de ação. Deste modo, a análise não deve ser considerada como “verdade absoluta”, pois apresenta limitações, interesses e focos priorizados.

A implementação de uma determinada política, foco do estudo empreendido,

por exemplo, pode demandar uma volta ao seu desenho – já que é capaz de suscitar novas questões que, por vezes, poderão ser solucionadas. Condé (2012) destaca a implementação, ou seja, a aplicação da proposta, como fase central no estudo das políticas. É nesse momento que surgem os problemas, as dificuldades de transpor o desenho para a realidade, submissão às interpretações, causando incertezas. São dificuldades que não podem ser todas previstas no momento da formulação e exigem adaptação dos atores envolvidos na implementação de uma política. Todo processo de implementação é complexo, pois envolve processos e interesses diversos.

Perez (2010) afirma que a avaliação de processo de implementação é uma subárea específica da pesquisa de avaliação de política. Também salienta que não há um consenso entre os estudiosos sobre políticas públicas quanto à definição de implementação: para alguns autores, a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central. Assim, muitos pesquisadores consideram que a pesquisa da implementação é a área mais analisada quando se propõe a estudar políticas públicas.

O processo de implementação de políticas era praticamente ignorado pelos estudiosos políticos, prestigiando a etapa de formulação. Verspoor (1992 *apud* Perez, 2010, p. 1182) tem sua pesquisa realizada em 19 países em desenvolvimento citada, em que o referido autor teria identificado “um quase descaso universal pelo tema (*issue*) da implementação”. Também Perez (2010, p. 1182) salienta que, no Brasil, a pesquisa de avaliação era bastante incipiente, sendo que a preocupação com esse tema se desenvolveu apenas nos anos de 1980 e de forma desigual entre as distintas políticas. A partir deste período, a literatura especializada passou a destacar as contribuições proporcionadas pela pesquisa de políticas, possibilitando a verificação dos pontos necessários de mudanças e, ao corrigi-los, a ampliação de efetividade das ações propostas:

Desde então, a literatura especializada tem chamado a atenção para as contribuições proporcionadas por esse tipo de pesquisa: 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4)

ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010, p. 6).

As pesquisas sobre a implementação revelaram a forte influência que essa fase possui para a efetividade das políticas públicas, visto que demonstra o que melhor funciona e para quais atores.

No contexto brasileiro de 1990 caracterizado pela redemocratização, ajustes econômicos e controle de órgãos financiadores, especialmente internacionais, é que se insere de fato a incorporação de pesquisas de políticas nas agendas governamentais. Nota-se uma maior necessidade de monitoramento e avaliação das políticas públicas, buscando maior efetividade e otimização de tempo e gastos.

Ainda sobre a abordagem do ciclo de políticas, e, especificamente sobre análise de políticas públicas educacionais, Azevedo e Aguiar (1999, p. 43 *apud* MAINARDES, 2006) destaca que:

[...] a reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade [...]” (Azevedo; Aguiar, 1999, p. 43 *apud* MAINARDES, 2006, p. 48)

Na presente dissertação, o foco de análise foi a avaliação da implementação e do monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. Os estudos sobre avaliação das políticas demonstra que o fato de uma autoridade determinar uma política não significa que ela seguirá o “desenho” traçado. Na análise realizada do referido projeto, percebeu-se os percalços surgidos durante a implementação e que modificaram o “desenho” inicial do projeto e influenciando nos resultados alcançados.

2.2.2 Análise e interpretação de dados

Esta subseção será destinada à análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Propõe-se, então, uma reflexão sobre as ações que subsidiaram e envolveram a implementação e o monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, com foco no monitoramento pedagógico.

Partindo desta questão, serão feitas abordagens sobre as visões dos atores que integraram esta pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa de campo foi organizada em quatro categorias de acordo com a organização dos instrumentos utilizados, a considerar: (A) a trajetória profissional, (B) a implementação do projeto, (C) o acompanhamento do projeto e (D) a avaliação do projeto. Os dados gerados foram assim categorizados para que, interligados, fosse possível traçar um panorama do projeto no contexto de implementação e de monitoramento.

Posteriormente, fez-se análise dos depoimentos dos entrevistados por categoria de respostas, no instante em que foram comparados, tendo como objetivo verificar as convergências e divergências, confrontadas com a proposta inicial do projeto, assim como uma análise à luz do referencial teórico selecionado para esta pesquisa e no próprio conhecimento empírico da autora.

2.2.2.1 A trajetória profissional e o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Nesse bloco de questões buscou-se conhecer melhor cada sujeito envolvido nesse processo com relação a sua formação, funções exercidas e tempo de atuação no Órgão Central da SEE/MG e, no caso dos Analistas Regionais, na sua respectiva SRE.

Dos cinco Analistas entrevistados, quatro são professores efetivos da rede estadual de ensino que estão trabalhando no Órgão Central da SEE/MG como Analistas Educacionais desde maio de 2011. Somente um Analista é, de fato, empossado no cargo Analista Educacional. As formações profissionais são variadas, conforme resumido no Quadro 8.

Quadro 8 – Analistas entrevistados do Órgão Central da SEE/MG e suas respectivas formações

Entrevistado	Cargo em que é efetivo	Cargo em que atua	Graduação	Pós-graduação
Analista 1	Professor	Analista Educacional	Letras	-
Analista 2	Professor	Analista Educacional	Comunicação Social - Habilitação: Jornalismo e Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Francês e Inglês	-
Analista 3	Professor	Analista Educacional	Licenciatura Plena em História e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e em Orientação Educacional
Analista 4	Professor	Analista Educacional	Magistério e, após alterações na LDBEN, fez a graduação em Licenciatura Plena de Geografia	Especialização em Estudos Ambientais. Hoje, cursa duas outras especializações, uma em Tecnologias na Educação Básica e outra em Políticas Sociais
Analista 5	Analista Educacional	Analista Educacional	Educação Física	Especialização em Equoterapia

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados das entrevistas (2018).

Em comum, todos os Analistas entrevistados desempenham ações relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, cuja ação principal, nos últimos anos, vem sendo a operacionalização do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. O grande foco da equipe é a orientação do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, mas, isso tem se mesclado com outras tarefas, como: elaboração de cartilha para visitas aos museus existentes na Escola de Formação da SEE/MG, distribuição das demandas do Fale Conosco, curadoria de objetos digitais de aprendizagem disponibilizados no site “Escola Interativa” juntamente com a equipe da Diretoria de Tecnologia, produções de ofícios circulares e outros documentos institucionais e redação do Currículo de Minas Gerais de acordo com o prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todos os Analistas integram a equipe denominada Currículo e Formação – Anos Finais, sob a coordenação do Analista 4 desde o ano de 2015. Com a chegada da proposta do projeto, a equipe gestora determinou que o Analista 5 coordenasse o projeto, ficando duas coordenações dentro de um mesmo grupo, ou seja, no momento de implementação de projeto totalmente novo para a equipe, além das incertezas próprias dessa fase de uma política pública, gerou uma insegurança quanto à referência e aos alinhamentos dentro do grupo, pois o mesmo tinha um coordenador para o projeto e um coordenador para outras ações que, por alguns momentos, conflitavam nas demandas e prioridades a serem elencadas. No ano de 2017, a coordenação do projeto passou para o Analista 4 que, assim, passou a concentrar todas as diretrizes necessárias para a equipe de anos finais.

Também foi entrevistado o Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG). Graduado em Ciências Sociais pela UFMG, tornou-se EPPGG por meio de uma formação específica em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro. Ele foi nomeado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e alocado na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) com atribuição de executar as ações de planejamento e assessoria de gestão na Secretaria e, no caso específico, na Superintendência de Ensino Fundamental, e, assessorar o trabalho da superintendente, das diretorias da Superintendência em tudo que se determina com relação à gestão de dados, de informação, planejamento e gestão do sistema de monitoramento e controle e auxílio, também, das equipes técnicas no suporte de sistemas.

Partindo do âmbito do Órgão Central para as SREs, os questionários analisados também proporcionaram a definição do perfil dos Analistas Regionais quanto às suas formações, funções e tempo de atuação na sua respectiva SRE. Todos os Analistas respondentes possuem graduação ou pós-graduação relacionadas ao magistério, como Pedagogia, Licenciaturas e Psicopedagogia. Do total de 12 respondentes, seis estão atuando de 10 a 20 anos na sua respectiva SRE, perfazendo o percentual de 50%. O menor percentual é para o período de atuação de 3 a 5 anos na SRE, sendo esse o período de um Analista Regional.

Ao serem questionados sobre as funções que exercem na SRE, é perceptível o acúmulo de ações dos Analistas Regionais. Enquanto, no Órgão Central, há uma equipe responsável pelo projeto, nas SREs são um ou dois analistas responsáveis que também respondem por outras ações ou projetos da SEE/MG, como: avaliações

em larga escala do Estado (SIMAVE), Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), Mais Alfabetização, acompanhamento da oferta do curso Normal de nível Médio, auxílio e acompanhamento das ações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Básico Comum (CBC), Plano Nacional de Educação (PNE), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/PACTO), a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Plano de Convivência Democrática (Educação em Direitos Humanos), Afroconsciência, Educação do Campo, Quilombola, Indígena e orientação às Secretarias Municipais de Educação.

No que consiste ao questionamento sobre trajetória profissional, evidenciou-se que os atores envolvidos na implementação e monitoramento do projeto, tanto no Órgão Central, como nas SREs são pessoas com trajetórias profissionais ligadas à educação e, com isso, poderiam revelar percepções e análises pertinentes acerca do projeto em foco, revelando as influências da interpretação ativa que os profissionais atuantes no contexto da prática inserem no momento de transpor os textos da política pública à prática, conforme salienta *Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006)*.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (*Bowe et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50*).

Nesse sentido, esse bloco de questões permitiu traçar o perfil dos profissionais que atuaram no contexto da prática do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, demonstrando que a análise registrada partiu de atores que são gestores da educação, ou seja, atores das políticas públicas educacionais capazes de problematizarem e estenderem um olhar de desnaturalização diante dos acontecimentos relativos à implementação e ao monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. A implementação do projeto será foco da próxima seção.

2.2.2.2 A formulação e decisão e a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Nesse tópico, será demonstrado como ocorreu a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala na visão dos entrevistados no Órgão Central e também na dos Analistas Regionais por meios das respostas aos questionários. Será discorrido como foi o envolvimento de cada ator com a proposta de correção de fluxo definida pelo projeto e como as informações referentes à implementação foram do Órgão Central para as SREs e como estas repassaram para as escolas.

Como a pesquisa envolve duas instâncias de decisão – Órgão Central e SRE – algumas questões desse bloco foram específicas para os atores de cada uma delas. Em comum, os entrevistados e os respondentes de questionários caracterizaram o processo de implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, como se deu a orientação para as SREs e escolas quanto à implementação do projeto e se acreditavam na metodologia utilizada.

Os entrevistados do Órgão Central, além do que já foi colocado, também relataram as suas percepções relacionadas à concepção e implantação do projeto, a sua atuação na implementação e operacionalização do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala e também foram levados a refletir sobre o fracasso escolar e a possibilidade de relacionar a distorção idade-ano de escolaridade com o fracasso escolar.

O Estado de Minas Gerais já realizava o atendimento da correção de fluxo na rede com o Projeto “Acelerar para Vencer”, instituído pela Resolução nº 1.033 (MINAS GERAIS, 2008) que continuou em vigor mesmo com a chegada da nova gestão, em 2015. A gestão chega com a proposta de fazer esse atendimento de forma diferenciada com a compra do projeto da Fundação Roberto Marinho, conforme salienta um dos entrevistados,:

No governo anterior, a gente tinha uma lógica de atendimento. O Estado historicamente sempre teve essa preocupação com atendimento da correção de fluxo e aí, no ano de 2014..., 15, quando chega o atual governo, eles vêm com essa proposição de pensar na rede como é que se encontravam os estudantes em relação a idade-ano de escolaridade. E, aí, fizeram um levantamento e se depararam com um quantitativo grande que depois até precisou ser revisto porque o cálculo foi feito de uma forma muito simplória. E daí a escolha de uma metodologia, porque o atendimento, ele

já acontecia numa outra lógica e, aí, o novo governo, ele traz essa ideia de mudar o atendimento e mudar com isso a metodologia (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Nessa questão, é plausível destacar a diferença entre Estado e Governo: Estado é entendido como a máquina administrativa. É composto pela união dos poderes, das instituições, do corpo de servidores, da hierarquia. Já Governos são transitórios, mudam de período em período. Com isso, as políticas que perduram ao longo do tempo, independentemente do governo, são políticas de Estado, enquanto, as que possuem a duração de uma gestão, são políticas de governo¹⁵. Feita a distinção, vale ressaltar que as políticas de Estado precisam de políticas de governo para a sua continuidade. Diante do exposto pelo Analista 4, o Projeto “Acelerar para Vencer” acabou se tornando uma política de governo, pois as ações de correção de fluxo escolar, com a mudança de gestão do Estado, passaram a ocorrer com outra oferta: através de uma proposta comprada da Fundação Roberto Marinho. O Analista 4 continua:

É aí que acertam uma contratação com a Fundação Roberto Marinho. Mas, aí, o Estado já pegando modelo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, visto que a Secretária de Educação, no contexto, tinha sido Secretária de município e já conhecia o projeto lá, trouxe o projeto para cá (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

É possível verificar a ideia da política pública como aquela que se adequa a qualquer contexto e realidade. Nesse caso, o projeto elaborado pela Fundação Roberto Marinho foi implantado na rede de ensino de Belo Horizonte e, com a experiência municipal, a Secretária de Educação resolveu pela implantação desse mesmo escopo na rede estadual de ensino. São realidades e dimensões muito diferentes, necessitando, conseqüentemente, de adequações para além do que é possível ajustar em uma determinada política. Essas adequações não foram levadas em consideração pela gestão, uma vez que, ela própria desconhecia o funcionamento burocrático do Estado, conforme destacou o Analista do Órgão Central na seguinte fala:

¹⁵ Profa. Beatriz Basto, em aula ministrada no dia 10/01/2018, na disciplina Currículo e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF.

Quando esse projeto chegou à Secretaria e foi necessário um caminhar técnico com ele, me convidaram para assumir a coordenação desse processo de implementação. A decisão pela proposta já estava tomada, então, o termo apresentado pela Fundação Roberto Marinho, a escolha da compra desse projeto já tava tomada, tinha um relatório deles em relação a quais seriam as ofertas possíveis diante de um diagnóstico de rede. Na época, a gestão ainda não tinha se apropriado com profundidade nos processos até mais burocráticos mesmos de aprovação de um contrato e tudo (ANALISTA 5, Entrevista realizada em agosto de 2018).

Desta forma, conforme destacou Condé (2012), na fase “Formulação e Decisão”, a burocracia estatal tem papel importante e, como salientado pelo Analista 5, a política pública traduzida pelo Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala não passou pela fase “Formulação e Decisão” da forma mais apropriada, prevendo os problemas e elencando as soluções mais assertivas.

Diante da compra de um projeto que chegou pedagogicamente pronto, todos os entrevistados disseram não ter envolvimento com a concepção do projeto, uma vez que a equipe não modificou nada do que vinha definido pela gestão da SEE/MG e pela Fundação Roberto Marinho, reafirmando tratar-se de uma política pública *top/down*, em que os envolvidos na implantação não foram consultados ou ouvidos. Segundo Condé (2012), uma dificuldade típica verificada na implementação de políticas é a “distância”, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam.

Mesmo não ocorrendo a escuta das pessoas na construção do desenho da proposta, houve dedicação dos integrantes da equipe para conhecerem o projeto, gerando muito envolvimento na implementação, porém, a própria equipe foi conhecendo o projeto junto com os outros participantes, à medida que as ações precisavam ser definidas, por isso, muitas vezes faltou um embasamento melhor para divulgação e convencimento da importância do projeto. Analistas do Órgão Central ressaltaram que:

A gente atua num trabalho colaborativo, participou das formações o tempo todo e achou a metodologia muito interessante, que a equipe foi conhecendo junto com os outros participantes (ANALISTA 2. Entrevista realizada em julho de 2018).

O projeto tinha uma metodologia interessante, era algo desafiador e inovador para as escolas, só que os envolvidos, os principais envolvidos eles tomaram conhecimento do projeto em andamento. Faltou “vender o peixe”, faltou o momento primeiro de sensibilização nas escolas, nas SREs,

não sei se por falta de tempo, de planejamento, não sei, mas faltou. Os professores que eram, né, os envolvidos, eles só tiveram conhecimento nas formações, quando ocorreu a primeira formação. Faltou muito essa, divulgação, de mostrar que seria algo diferente porque projetos para correção de fluxo, eles já não são muito bem vistos (ANALISTA 1. Entrevista realizada em junho de 2018).

O prazo de tramitação de decisões para a implementação foi algo que também figurou nas falas dos entrevistados. O projeto apresenta um escopo amplo para se adaptar às diferentes realidades, porém, em Minas Gerais a demora por tomar decisões fez com que esse escopo fosse sendo reduzido. O projeto chega para a equipe do Órgão Central em meados de 2015. O ideal é que a sua implementação fosse aprovada até outubro desse ano para ser iniciado no ano letivo do ano seguinte. Mas não foi assim que ocorreu. As discussões e decisões foram morosas, e contratação de professores e licitação para compra de materiais didáticos foram tomadas somente em março de 2016, já com o ano letivo em andamento. Essa situação figurou na fala do Analista do Órgão Central:

Mas, aí, o que na realidade aconteceu: Ficou-se numa discussão um tanto morosa, então, aquela coisa do “banho-maria!” de outubro até março. Em março, se tomou a decisão e aí você pensa: agora vai! Inclusive já com o início do ano letivo e isso gera uma série de atropelos porque esse projeto envolvia a contratação de... de recursos humanos, envolvia a compra de material pedagógico e, sendo Estado, a gente precisou entrar no processo de licitação que foi bem caótico e acho que é outro ponto, aí, que prejudicou muito porque era um projeto estruturado a partir de material específico que chegou na escola no final do ano. Então, tem essa série de desalinhamentos, então, no início foi muito moroso e de repente, quando se decide, em poucas semanas a coisa já tinha que tá caminhando na escola, né, “banho-maria” e “micro-ondas” (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Um ponto que logo chamou a atenção da equipe, quando chegou a proposta da Fundação foi o quantitativo de estudantes levantados que não foram encontrados na rede dentro do perfil de atendimento estipulado pelo projeto. A gestão foi avisada sobre isso, mas tomou a decisão de não readequar o contrato a essa realidade. O Analista relatou que:

A primeira coisa que surge, assim, como ponto de atenção e que nos fez questionar foi a questão dos dados que eles levantaram, era um dado que a gente não conseguiu identificar na rede. A gente não conseguiu localizar, então, a gente contesta o número inicial que estava colocado, mas não foi feita a escolha por readequar esses quantitativos e o projeto caminhou no mesmo formato da proposta inicial (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Diante da autorização da gestão para prosseguimento da implementação conforme a proposta foi feito o levantamento das Superintendências onde tinha os maiores números de alunos em distorção idade-ano de escolaridade. Em reunião gerencial, os diretores de cada SRE levaram o seu quantitativo e ficaram com a incumbência de determinar as escolas que teriam estrutura e quantitativo de estudantes para serem atendidos no projeto. No primeiro ano, 2016, eram 15 SREs atendidas, nos anos posteriores, universalizou, atendendo as 47 SREs. A definição dos quantitativos de turmas formadas e as escolas em que elas estariam funcionando foi uma grande dificuldade da implementação do projeto em seu primeiro ano e nos anos posteriores. Como bem resumiu um dos entrevistados, verificou-se um processo:

Marcado por 2 situações que são antagônicas: gestão atual tem uma perspectiva de autonomia e empoderamento da gestão escolar e é um projeto que se pretende universal. Tem diversas instâncias de decisão, no caso, a gente considera a Secretaria de Educação assim como uma instância, a SRE outra instância, a gestão da escola, outra instância e a família e o estudante, como outra instância (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Conforme salientado acima, a implementação da política pública de correção de fluxo escolar em questão, passava por várias instâncias de decisão, ocorrendo, o que destaca Mainardes (2006): Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Diante dessas situações antagônicas, havia um projeto comprado a ser colocado em prática, mas não havia uma determinação por parte da SEE/MG de adesão pelas escolas. Além disso, as experiências anteriores para correção de fluxo escolar deixaram uma resistência por parte da comunidade escolar. Muitas vezes a equipe do Órgão Central e o Analista da SRE sabiam da demanda de atendimento em determinada escola, mas o gestor escolar não quis aderir ao projeto, ficando, então, a decisão de não oferta de turmas específicas. Outras escolas tinham a demanda e preferiram ofertar o atendimento pelo projeto já existente, o “Acelerar para Vencer”. Essas escolhas estavam ligadas, muitas das vezes, à diminuição de vagas para professores, uma vez que o Projeto vinha com a lógica da unidocência e, para o ano seguinte, diminuição de estudantes nas escolas que acarretariam redução do número de turmas e, conseqüentemente, redução de recursos financeiros para as escolas. Na visão de um dos Analista

entrevistados:

Foi tenso, porque a gente pensar essa coisa da aceitação de um projeto de correção de fluxo novo, as pessoas estavam acostumados com o projeto anterior que lidava com a docência com o regente de aula. Você tinha condição de inserir no projeto professores específicos dos componentes, então, você tem uma redução da oferta, por exemplo, de vaga para professor, de carga horária para professor quando você muda o perfil do projeto (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Também ocorreu a não adesão das famílias e de estudantes ao projeto, muito pela falta de informação consistente sobre a nova proposta. As equipes se viram em um papel de fazer um convencimento de algo que ainda não tinham muito conhecimento, como relatou o Analista do Órgão Central, a:

Equipe do Órgão Central da SEE/MG teve que fazer um trabalho de convencimento com as SREs e escolas. Ajudar também no convencimento das famílias, que não entendiam a função, o objetivo do projeto. Estranhamento das famílias ao ficarem sabendo que o filho, frequentando o projeto, finalizaria o Ensino Fundamental e iria para o Ensino Médio: receio de causar mais atraso na vida do aluno em relação ao ensino-aprendizagem (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

Conforme ressaltado anteriormente, foi necessário adaptar o projeto à realidade da rede estadual, como propor as adaptações necessárias no SIMADE, na forma de registro escolar dos estudantes participantes do projeto, na organização das Superintendências, na forma de contratação dos professores que atuariam no projeto por meio de designação. Essa questão reforça o que Condé (2012) diz sobre a fase implementação e também com *Bowe et al.* (1992 *apud* MAINARDES, 2006), ao afirmarem que:

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: [...] (*Bowe et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Uma adaptação importante realizada foi a definição da idade possível de entrada no projeto, visto que a lógica comprada era de correção de fluxo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental em um ano. Essa adaptação tornou-se necessária para evitar que estudantes em distorção chegassem ao Ensino Médio

com idade abaixo da permitida em lei. Dessa forma, o estudante em distorção no 6º ano com 13 anos de idade, mesmo com dois anos de distorção, não poderia ser atendido pelo projeto, pois, caso contrário, iria para o Ensino Médio com idade menor da estipulada por legislação e dos estudantes com trajetória regular. A Resolução nº 2.957/2016 foi baseada na Resolução anterior e teve que definir a idade de corte para entrada no projeto, como se verificou no relato.

A diferença ficou mesmo na idade porque a resolução anterior ela previa correção de fluxo de dois anos em um e o projeto vem com essa lógica de até 4 anos em um. Então, a idade não podia ser o corte, não podia ser simplesmente de um estudante que tivesse só dois anos de distorção, ele precisava ter a idade que no primeiro momento foi de 15 anos, né, idade mínima e depois a gente, no ano posterior, acabou abaixando isso para 14, mas para não entregar o jovem de forma antecipada no Ensino Médio (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

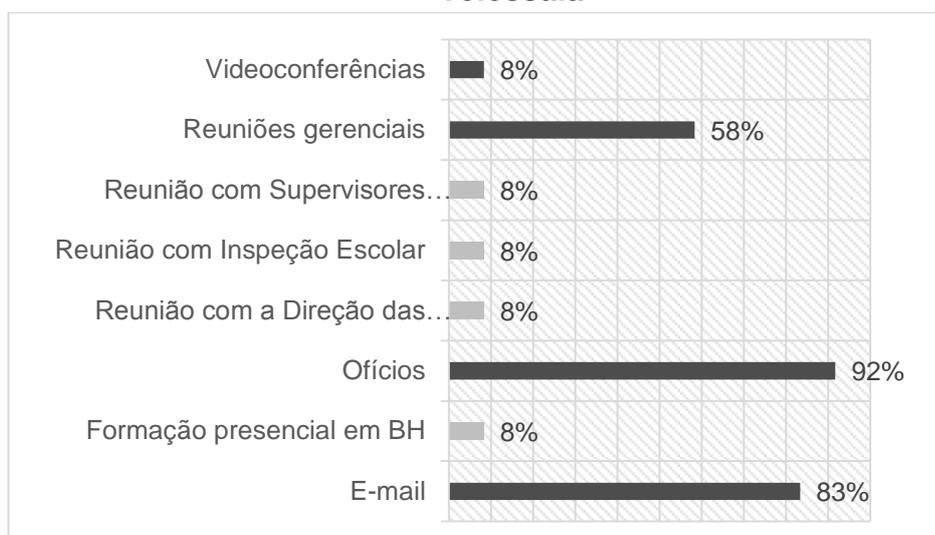
A equipe do Órgão Central ficou mais diretamente focada em estabelecer a melhor forma de o projeto atender aos estudantes e as escolas, como suporte pedagógico do projeto. Mas também ficaram encarregados da produção da Resolução, os ofícios, as orientações para as escolas, e até, mesmo, redação dos contratos, demonstrando que atuação no pedagógico ficou prejudicada por outras demandas. Isso também ocorreu nas formações presenciais: a equipe foi capacitada junto à Fundação Roberto Marinho, mas não da forma ideal. Os Analistas do Órgão Central participaram das formações ministradas pelos profissionais da Fundação, mas eram constantemente requisitados a resolverem questões de logística do evento, como hospedagem dos participantes, alimentação, transporte e controle da entrega de materiais, inviabilizando a vivência total da formação recebida pelos Analistas Regionais, professores e supervisores itinerantes. Ressaltou o Analista 3 que:

[...] nós também fomos capacitados junto à Fundação Roberto Marinho, não da forma que a gente precisava porque, né, eu no meu caso, eu nunca dei conta de ficar numa formação completa. Então, assim, se me falar “vai lá e faz a formação”, eu te falaria que eu não daria conta de ir sozinha fazer ou então eu teria que tá estudando muito. [...] (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

As orientações sobre a implementação para as SREs ocorreram por meio de videoconferências, ofícios, *e-mail*, orientações e livreto com respostas às dúvidas recebidas pela equipe do Órgão Central. Foram elaboradas de acordo com as dificuldades que as SREs iam colocando para a equipe do Órgão Central. Como

tudo era novo, tanto para a equipe técnica, quanto para a gestão da SEE/MG, foi demandado grande suporte da Fundação Roberto Marinho nas respostas e decisões a serem tomadas. No questionário respondido pelos Analistas Regionais, a resposta sobre as orientações coincidem com as dos entrevistados: figuram como principais meios de orientação os ofícios, *e-mails* e videoconferências, conforme Gráfico 6.

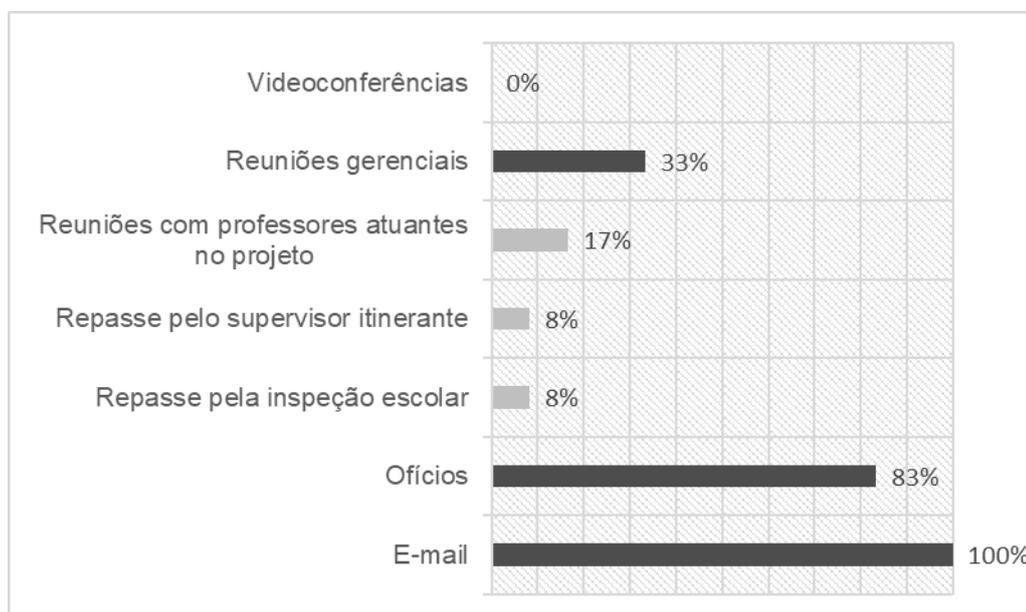
Gráfico 6 – Meios de comunicação entre Órgão Central e SRE na fase de implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Com relação ao repasse de orientações das SREs para as escolas, percebeu-se que as regionais utilizaram as mesmas formas do Órgão Central: ofícios e *e-mails*. A variação observada é que, enquanto o Órgão Central utilizou-se de videoconferências, as SREs utilizaram reuniões gerenciais. Isso se explica pela proximidade territorial que permite a uma SRE fazer uma reunião com representantes das escolas ofertantes do projeto em sua circunscrição, o que para o Órgão Central demanda grande logística para reunir presencialmente representantes de diversas partes do Estado. Apenas um Analista Regional respondeu ter feito reuniões com a direção das escolas para repassar as informações da implementação, reforçando a percepção de não envolvimento inicial dos gestores escolares, ou seja, do não envolvimento de atores do contexto da prática final na implementação, dificultando a sensibilização da comunidade escolar com relação ao Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. No Gráfico 7, verifica-se a organização utilizada pela SRE de comunicação com as escolas.

Gráfico 7 – Meios de comunicação entre SRE e escolas na fase de implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Em 2017, teve um segundo momento de discussão do contrato. Como houve um momento inicial de superestimação do quantitativo de estudantes do projeto, e, conforme relatado anteriormente, a gestão foi avisada, mas decidiu não adequar nesse momento inicial, foi necessário fazer essa adequação, no segundo ano de execução do projeto, através de um termo aditivo de supressão do contrato:

Pois é..., a gente teve um segundo momento de discussão do contrato, quando eu pude participar um pouco mais, quando foi tentar alinhar o que estava sendo pressuposto dentro do instrumento jurídico ao que estava sendo executado de fato, a gente teve aquele momento inicial de superestimação do quantitativo de estudantes do projeto, então, a gente teve que adequar com o aditivo, um termo aditivo de supressão do contrato, e, aí, eu pude contribuir um pouco mais nesse realinhamento, digamos assim [...] (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

A dificuldade de adesão ao projeto também figurou na fala de outros entrevistados, mostrando que essa dificuldade existiu no momento da implementação, mas perdurou nos anos seguintes com leve diminuição da resistência, demandando:

Esforço contínuo, durante todos esses anos de acolhimento do projeto, de conscientizar realmente, sensibilizar a rede sobre os problemas que

incorrem nesse aluno com distorção, como o projeto poderia atendê-los de uma forma diferenciada em relação ao que é feito no regular, ao que é feito na EJA, ao que é feito no PAV. A gente viveu, inicialmente, com um ranço mais ou menos do projeto. Mas essa lógica foi meio que quebrada nos anos seguintes, a gente tem sofrido cada vez menos restrição, cada vez menos resistência da rede e chegou ao ponto de hoje a gente receber solicitações, receber determinações (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Foi latente no discurso dos pesquisados o reconhecimento de que a correção de fluxo escolar por meio da aceleração da aprendizagem é um direito dos estudantes mineiros. Percebeu-se o reconhecimento da relevância do problema “distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental” para figurar na Agenda de elaboração de uma política pública:

A gente tem uma orientação interessante que reconheceu o cenário de distorção dentro da rede e partir dele para poder formular uma política pública. É o que a gente concebe como ideal, a gente reconhece um público-alvo, a gente busca atingir essa situação problema e a forma como é construída a... o projeto, dá a entender, não sou pedagogo, não posso dar essa dimensão do lado mais pedagógico, mas em termos da gestão de política pública é bem próximo do ideal (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

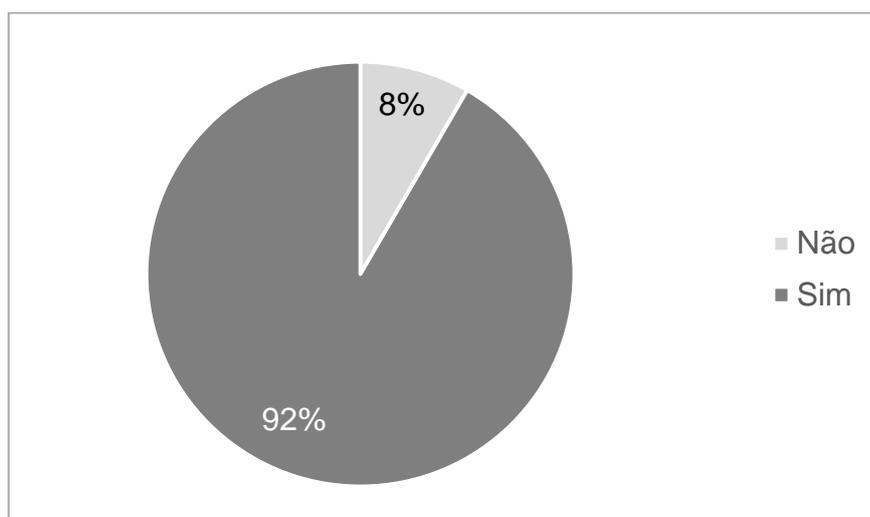
Como um direito do aluno com distorção idade/ano de escolaridade de exercer a sua cidadania, ter oportunidade de recuperar o seu tempo de estudos, levantar a sua autoestima, ter sua vez de alcançar novos espaços e sobretudo ampliar as suas oportunidades de aprendizagem (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em julho de 2018).

O processo de implementação, foi problematizado, caracterizando-o como desorganizado, confuso e com problemas que interferiram diretamente na aplicação da metodologia, como a falta de material e a não adequação do SIMADE à totalidade das especificidades do projeto, com algumas inconsistências ainda existentes no ano de 2018, como destaca um dos entrevistados:

[...], mas a gente ainda vive uma certa inconsistência dessa informação, isso dificulta um pouco a aplicação da metodologia que trabalha com um público tão específico assim, e, pela legislação que está vinculada ao projeto, a gente tem um público muito restritivo, isso acaba determinando como vai ser a trajetória do estudante durante a rede se ele não estiver regularizado completamente dentro do sistema, então, existem algumas dificuldades que são dadas pelo próprio cenário. A Secretaria tem se esforçado para poder reduzir o impacto negativo de algumas dessas dificuldades e qualificar cada vez mais a gestão da informação que, eu acho que de forma bastante ampla, é o que alimenta qualquer política pública (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Todos os entrevistados relataram que acreditavam na metodologia adotada pelo Projeto coincidindo com a visão de quase todos os Analistas Regionais. Apenas um respondeu ao questionário que não acreditava, sob a justificativa de que ela não estava adequada à realidade dos estudantes mineiros. O Gráfico 8 demonstra essa aceitação.

Gráfico 8 – Porcentagem de Analistas Regionais que avaliaram positivamente a metodologia do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

A metodologia do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala será detalhada a seguir.

2.2.2.2.1 A metodologia do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Neste bloco de questões sobre a concepção e implantação do Projeto, a última questão foi direcionada à metodologia aplicada.

Os Analistas pesquisados salientaram que a correção de fluxo escolar é um direito dos estudantes e que, para efetivar tal direito, faz-se necessário ofertar uma segunda possibilidade de continuidade de trajetória escolar para o estudante em distorção, mas utilizando metodologias diferenciadas, pois, se estão com distorção, isso é sinal de que o ensino ofertado nas turmas regulares não funcionou para eles. Daí, a importância da metodologia Telessala adotada pelo Projeto que:

[...] enfatiza os processos colaborativos e transformadores que fortalecem a liberdade, autonomia e solidariedade, gerando uma aprendizagem significativa para a vida do estudante (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em agosto de 2018).

A metodologia foi considerada como diferenciada e, até mesmo, audaciosa, pois exige que o estudante seja mais protagonista e que o professor seja um mediador, primando por um ensino significativo. Além disso, direciona para um trabalho interdisciplinar e que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes. Também destacaram que a metodologia desenvolve muito a cidadania e o letramento crítico, como destacou o Analista 2 ao dizer que:

Eu acho que ele recupera muita coisa, eu acho muito importante no projeto é essa coisa dos componentes serem agrupados, você tem a Língua Inglesa com Arte, com História, né? Eu acredito demais, muito bom. Memorial é uma coisa fantástica. Eu acho que valoriza muito o conhecimento do aluno, desenvolve muito a cidadania, o letramento crítico (ANALISTA 2. Entrevista realizada em julho de 2018).

Outra característica destacada da metodologia é ser mobilizadora de variadas formas de realizar os processos de ensino e de aprendizagem, trazendo estratégias que poderiam ser utilizados em qualquer sala de aula, tornando o ensino mais próximo e participativo. O Analista 4 destaca que:

[...] A metodologia ela te permite um monte de coisas, então, você tem uma lógica toda do menino ser protagonista porque todo momento você problematiza, cê pergunta, é possível trabalhar da forma interdisciplinar. [...] Mas a metodologia ela é passível de ser aplicada enquanto o professor, em qualquer sala que você for ensinar, e você aprende muitas técnicas de construir conhecimento e não só transmitir (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

A ampliação da visão de mundo por parte dos estudantes e a formação de sujeitos sociais também foi relevada pelos entrevistados. A proposta metodológica diferenciada, ao dar protagonismo aos estudantes, torna a aprendizagem para além dos conteúdos curriculares, trazendo aprendizados para a vida de cada um. Os estudantes passariam a se sentir capazes e participantes de seu processo escolar, agregando conhecimentos para a sua vida social. O Analista 5 marca essa questão ao dizer que:

A metodologia é excelente. Eu me debrucei mesmo sobre todo material e acho que a metodologia é fantástica, ela toca em questões, que eu citei também no início da fala, que é de pensar na trajetória desse sujeito para além desses conhecimentos do conteúdo escolar na caixinha. Então, tem que tem uma questão de dar voz, de dar protagonismo pra esse jovem que tá ali na escola e que não tá conseguindo algumas coisas, mas deve estar conseguindo algumas outras coisas na vida. Então, eu acredito que por causa dessa metodologia, ele tivesse mais fortalecido como sujeito e mais convencido de que aquele espaço chamado escola também o pertence para depois lidar com questões que certamente viriam, porque a gente ofereceu uma proposta metodológica bem diferenciada, mas a escola em si continuou com muitas das suas questões. Então, a minha expectativa não era desse sucesso total, mas era do sucesso do sujeito, então, do sucesso dele na vida (ANALISTA 5. Entrevista realizada em julho de 2018).

O material (livros didáticos) foi considerado bom, mas as teleaulas, gravadas na década de 1980, tornou-se um ponto de crítica, um ponto a ser melhorado, pois estão obsoletas, apesar de ser possível ao professor fazer uma ligação com a atualidade como salienta o Analista 3:

Acredito muito na metodologia, porque, claro, que a gente passou a conhecer o material, não poderia falar que o material é ruim, muito pelo contrário, acho que a única coisa do material que eu às vezes critico é que ele é um material de, eu quero imaginar, por volta dos anos 80 e, aí, eu com 56 anos de idade, né, desde que eu entendo por gente, eu vejo falar nessa Fundação, então, assim, né, o povo que a gente viu nas formações, os próprios professores criticando que hoje o mundo evoluiu e a gente ainda vê os vídeos, as teleaulas da Fundação ainda sim com um material bem obsoleto, arcaico, com relação até as formas de vestimenta das pessoas, as tecnologias e tudo mais, mas eu, enquanto pessoa, acredito muito na metodologia, mas pode ser melhorada, [...] (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

A definição da unidocência na aplicação da metodologia do Projeto foi visto ora como positivo, ora como negativo. O professor unidocente justifica-se pela aproximação possibilitada entre ele e seus discentes, porém, na transmissão dos conteúdos para estudantes na faixa etária atendida pelo projeto, foi considerado como falho, conforme excertos a seguir:

[...] ela tem possibilidades enormes de ser melhorada até com questão, assim, né, que eu acho muito pesado para um professor só, né, ficar com todos os conteúdos, componentes curriculares, e com adolescentes nessa faixa de idade, que não é fácil (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

De novo, o único gargalo é a pedagoga enquanto regente de turma, porque ela precisa fazer um exercício muito grande. Por mais que a metodologia esteja dividida em módulos, então, por exemplo, a cada 3 meses e meio, mais ou menos, a professora, pedagoga, devia estudar prioritariamente três

componentes curriculares, isso já alivia, não é, porque ela não é professora de todos os componentes o ano todo (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

O perfil do professor definido pelo Projeto e aplicado em Minas Gerais (unidocente pedagogo) foi colocado como não eficaz no objetivo de transmissão dos conteúdos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental para os estudantes do Projeto. Gatti (2010 *apud* LIMA, 2015), a respeito de formação de professores, entende-se a insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação profissional docente na educação básica, no sentido de que, nem todas formações iniciais oferecem um suporte didático-pedagógico na atuação em sala de aula, o que interfere diretamente na prática docente. Sendo assim, a equipe destacou a preocupação com o aprendizado propedêutico que esses estudantes receberiam frequentando o projeto, mas se estivesse se fortalecendo enquanto cidadão, já seria um grande ganho individual e social.

Quanto às formações ministradas pela Fundação Roberto Marinho, foram consideradas interessantes, mas que não desenvolveram tanto o conteúdo com os professores formados, sendo esse o desejo da equipe como forma de minimizar as lacunas de aprendizado, mas salientou que as formações traziam técnicas que os professores poderiam utilizar e buscar ampliações para fazer um trabalho diferenciado em sala de aula. O Analista 4 enfatizou que:

São formações interessantes. Elas não desenvolvem tanto conteúdo que era, às vezes, um desejo que a gente tinha que fizesse com essas professoras, mas assim ela te traz muitas ferramentas que se você for um professor estudioso, é possível fazer um trabalho de qualidade com esse jovem. Esse professor ele foi desafiado, de uma forma bem significativa, porque ele é um professor de formação ampla, então a gente decidiu, algum momento, pela contratação do pedagogo, investindo muito nesse fortalecimento do vínculo entre esse profissional com o estudante e ele teve que dar conta de mediar a trajetória desse estudante em todos os componentes curriculares (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Diante do exposto, a metodologia foi muito bem aceita e considerada um diferencial do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, mas com as ressalvas do professor unidocente e de ser usada para a aceleração de estudos. É interessante perceber que práticas pedagógicas sintonizadas com as metodologias ativas e que colocam os estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem ainda são pouco comuns no cotidiano escolar,

merecendo destaque nas falas e respostas coletadas na pesquisa de campo.

Em conclusão, sobre a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala depreende-se que o processo apresentou falhas em sua formulação e decisão, acarretando problemas na implantação de uma política vista como necessária no contexto educacional mineiro e com diferenciais em seu escopo como, metodologia aplicada e formações de profissionais, que foram prejudicados pela ausência de um planejamento assertivo. Colocado no contexto da prática, a próxima seção evidenciará o processo de acompanhamento do projeto em foco.

2.2.2.3 O acompanhamento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Nessa seção será detalhado o acompanhamento realizado em duas instâncias da SEE/MG: pela equipe do Órgão Central e também pelos Analistas Regionais, com foco no acompanhamento pedagógico.

Todos os entrevistados destacaram que no primeiro ano de projeto, 2016, como eram somente 15 SREs que ofertaram o projeto, foi possível dar uma assistência melhor, mais *in loco*, com visitas a poucas escolas em Belo Horizonte, que não demandava diárias para os integrantes da equipe, ou seja, sem a necessidade de recursos da SEE/MG para a realização de tal acompanhamento, conforme descrito no Capítulo 1. Porém, foram demandadas maiores e mais frequentes orientações, como figurou na fala do Analista 5:

Eu falei das duas videoconferências iniciais, mas elas foram feitas ao longo de todo processo, então, e também por ser novo, tinha uma necessidade maior de ir fazendo comunicações, porque as pessoas tinham muitas dúvidas sobre como isso iria funcionar, então, a todo momento, a escola demandava da Superintendência, a Superintendência demandava da gente e a gente nesse processo de diálogo mesmo (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

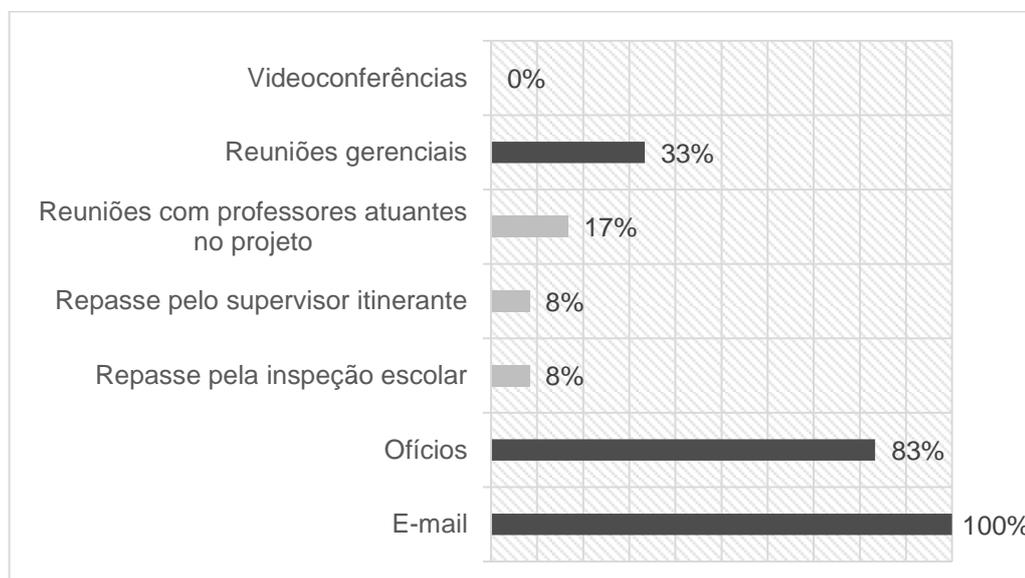
Os cinco Analistas entrevistados do Órgão Central relataram que ficaram mais diretamente responsáveis por pensar a organização, em qual seria a melhor forma do projeto atender aos estudantes, as escolas, priorizando o suporte pedagógico do projeto. Destacaram que o acompanhamento aconteceu por meio de videoconferências, *e-mails*, ofícios e telefonemas para uma consulta ou através de dados fornecidos pelas SREs e pelo Especialista em Políticas Públicas e Gestão

Governamental (EPPGG). Este último destacou que utilizava os dados verificados no SIMADE e das designações (contratação de professores), ou seja, um monitoramento de cadastro, na tentativa de obter um acompanhamento quantitativo para subsidiar a equipe do Órgão Central e, conseqüentemente, as suas orientações com as SREs. Ressalta que:

Na parte que me compete, pelo menos, que é a gestão de dados da Secretaria, o acompanhamento que eu faço é muito por meio do que o SIMADE nos informa e, aí, a base de dados bruto é trabalhada para ressaltar e evidenciar algumas inconsistências que a gente observa: estudantes que estão com o perfil do projeto e que não estão, a gente observa muito estudante que é matriculado e enturmado que não está dentro do perfil, então a gente acaba tendo que fazer um contato com a SRE e com a escola para poder tentar realmente reduzir a possibilidade de equívocos, a gente faz o acompanhamento por meio da designação também. [...] Então, eu pelo menos que trabalho com a parte de sistema, com a parte de base de dados, eu trabalho mais com a parte quantitativa e tento alimentar a atuação da equipe técnica nesse contato, nessa interação com as SREs e com as escolas, para que nossas equipes estejam alimentadas por máximo de informação possível para que quando chegar nessa... nesse contato, a gente não tenha nenhum tipo de surpresa, pelo menos na parte quantitativa da informação (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018)

Percebeu-se que as SREs realizaram o acompanhamento do projeto nas mesmas condições que a equipe do Órgão Central. Nos questionários, figuraram como principais meios de orientação: *e-mails*, ofícios e reuniões gerenciais, respectivamente. Apenas dois Analistas Regionais relataram ter feito reuniões com os professores atuantes nas turmas do Projeto, demonstrando o distanciamento desse monitoramento dos atores que estão na ponta da aplicação do Projeto, como mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Principais meios utilizado pelas SREs para orientação das escolas para acompanhamento das ações do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Outro ponto destacado pelos entrevistados foi a elaboração, pela equipe do Órgão Central, de um questionário respondido pelos Analistas Regionais e professores, ao final de 2016. As respostas a esse questionário possibilitaram um levantamento de dados para a equipe que se sentia desprovida de dados concretos a respeito do primeiro ano de implantação do Projeto.

A busca por dados também ocorreu nas formações presenciais ministradas pela Fundação Roberto Marinho para os profissionais contratados para o projeto. Em 2016, as formações ocorreram nos polos. Os Analistas do Órgão Central se distribuíram para fazer o acompanhamento *in loco*. Em 2017, as formações foram centralizadas em Belo Horizonte, ocorrendo a distribuição dos Analistas nos locais definidos para acompanhamento. Em 2018, não ocorreram formações. Sendo assim, os Analistas foram perdendo o contato próximo com as SREs e, conseqüentemente, com as escolas, como destacou o Analista 1:

Acompanhar as formações, quando elas existiram, mais intenso em 2016, 2017. 2018, nós ainda estamos aguardando. E também de conversar com os analistas das SREs. Então, é assim, não temos aqueles dados concretos. Acompanhamento sistemático, da gente ir, ter os dados concretos, ir *in loco*, a gente não tem. Nós, analistas, a gente não acompanha assim diretamente, né. O que é uma pena (ANALISTA 1. Entrevista realizada em julho de 2018).

Os entrevistados salientaram que, além da perda de contato com a “realidade” do projeto via formações, o foco principal de fazer um acompanhamento pedagógico também foi se perdendo, a partir do momento que a equipe teve que atuar em outras demandas. O Analista 5 frisou que:

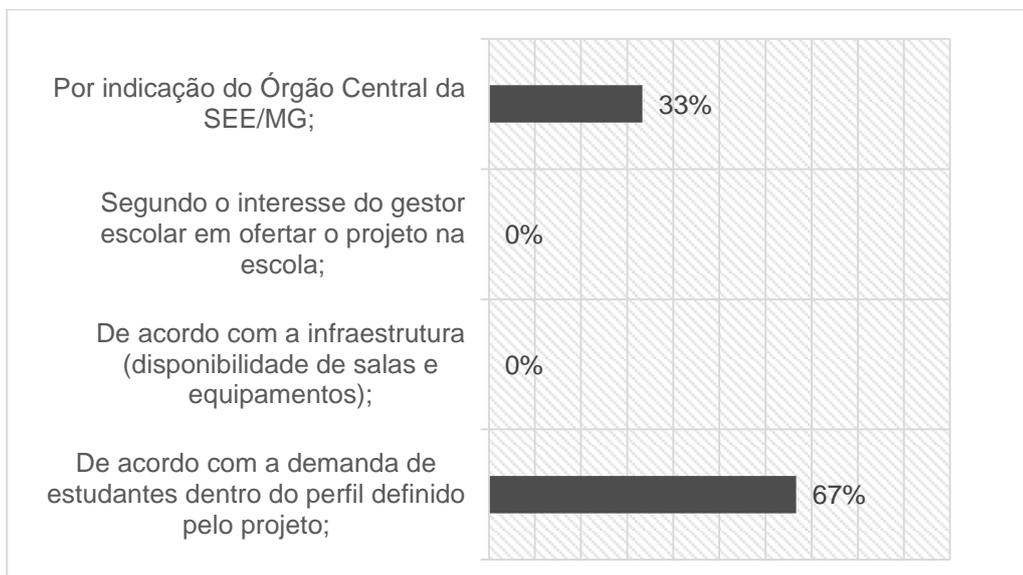
No primeiro ano, ela foi feita no território, para o bem e pro mal o analista aqui do Órgão Central se deslocou para esses territórios e teve uma oportunidade, prazerosa ou não, de estar ali e verificar quais eram as questões daquele território, boas ou ruins, *in loco* as coisas ficam muito mais fáceis, então, até de conhecer os analistas pra poder ligar e ter um reconhecimento daquele sujeito conhecer um grupo de professores grandes, porque, uma vez que, a gente foi no território e participou da mediação da formação a gente teve o contato, então teve como ter um perfil mais próximo. A partir do segundo ano, isso passa a acontecer aqui, pra sede, para Belo Horizonte e talvez perca um pouco porque existiram outros processos que nos demandaram atuação. E, aí, a gente se perdeu do foco principal que era fazer esse acompanhamento mais pedagógico e mais perto das pessoas (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Ao longo dos três anos de aplicação do Projeto foi perceptível que as SREs, à medida que as orientações e formações ocorriam, conseguiram trabalhar com certa autonomia em relação ao projeto. Os telefonemas e *e-mails* foram diminuindo, porém, as alterações de escolas de última hora e envio de dados equivocados perduraram, como se verifica em uma das falas:

[...] a gente não precisa ficar ligando mais constantemente para a SRE pra poder conseguir que a nossa... a nossa lógica seja aplicada e a gente tem recebido cada vez menos ligações de gabinete para poder implantar alguma coisa que estava fora do nosso planejamento. Eu acho que isso traduz um alinhamento significativo da atuação da Secretaria, do Órgão Central e das suas Superintendências Regionais e também das escolas (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Essa autonomia relativa percebida pela equipe do Órgão Central com relação às SREs pode ser percebida pelas respostas aos questionários: ao serem perguntados como tem acontecido a seleção de escolas para ofertarem turmas do projeto na sua SRE, somente quatro Analistas responderam “Por indicação do Órgão Central da SEE/MG”. A maioria, oito Analistas, disse que era “De acordo com a demanda de estudantes dentro do perfil definido pelo projeto”, demonstrando um entendimento já consolidado sobre o que é orientado a ser feito nesse momento do Projeto, conforme demonstra o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Formas de seleção de escolas para ofertarem turmas do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala nas SREs



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Ao mesmo tempo em que as demandas de orientações foram diminuindo ao longo dos três anos de execução do Projeto, verificou-se que o envolvimento por parte dos atores pesquisados e as informações foram tendo um decréscimo também. Diante dos desafios impostos pelo processo e a não correções das ações em tempo hábil, percebeu-se que, em geral, a comunicação entre os Analistas foi ficando menos intensa e alinhada, pois, no entendimento da equipe do Órgão Central, os Analistas das SREs já estavam preparados e devidamente informados sobre todo o processo devido aos anos de vivência da execução. Conforme destaca o Analista 5,:

[...] aí a gente chega numa leitura que talvez o projeto em si esteja se perdendo, porque se lá no primeiro ano tinha uma, talvez até uma energia maior, né, dos atores mesmo que estavam ali, então, os analistas de Secretaria, os analistas das Superintendências em relação a manter um processo de comunicação mais afinado (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

No entanto, aconteceram trocas dos Analistas Regionais responsáveis pelo Projeto, que não foram comunicadas previamente para o Órgão Central, e as informações e alinhamentos foram se perdendo com as pessoas, percebendo-se uma descontinuidade do suporte dado pelo Órgão Central para as SREs, verificada na seguinte fala:

[...] O que eu sinto, visualizando aí os três anos de desenvolvimento do projeto, é que essa comunicação foi se perdendo, mas o analista que inicia lá no início da implementação até os dias atuais, não é o mesmo, na maioria dos casos, a gente tem um ou outro que prosseguiu. Então, a informação, muitas vezes, ela se perde com a pessoa e a gente tá aqui na prerrogativa do “eles já sabem” (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Foi recorrente a reclamação, por parte dos entrevistados, de não conseguirem fazer um acompanhamento mais sistemático e próximo, ficando as informações sobre o Projeto bastante pulverizadas, como enfatizaram os Analistas 1 e 3:

Agora, quanto a números, eu vejo que ficou uma coisa falha que a própria Secretaria, eu não consegui ainda ter, visualizar uma coisa assim de: quantos alunos foram atendidos em 2016? Quantos em 2017?, e agora em 2018. Então, tem algumas coisas pelo caminho, né, no processo que ainda precisa ser mais claro pra gente. Pode ser que tem outros colegas que estejam na coordenação, ou que estejam à frente aí como técnico, né, no projeto, que mexe mais com planilha que tenha esse resultado, mas eu não tenho (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

Eu acho que não teve, assim, essa certa preocupação com o monitorar (por parte da atual gestão). Poderia ser um acompanhamento mais próximo da escola, poderia ser feito uma coisa mais minuciosa. Acha importante o acompanhamento *in loco* (ANALISTA 1. Entrevista realizada em julho de 2018).

Outra dificuldade relatada pelos Analistas quanto ao acompanhamento foi a dependência de outros setores para a alimentação de dados que, conforme destacou o Analista 4:

Questões como escrituração, SIMADE, que dependem de outros setores da SEE/MG ficam mais difíceis de resolver, porque suas específicas equipes não respondem ou respondem de forma de difícil acesso ou a Equipe Currículo e Formação tinha que correr atrás dessas respostas (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

O monitoramento *in loco* ficou a cargo da própria Fundação Roberto Marinho. No contrato firmado, a instituição ficou responsável pela visita de 20% do quantitativo de turmas que estivessem funcionando. As observações e orientações realizadas eram registradas e passadas para a SEE/MG por meio de relatórios muito detalhados com o que era ouvido dos professores e o que era observado nas aulas. Esse monitoramento ocorreu em 2016 e 2017. Em 2018, por questões contratuais, não ocorreu. Na percepção da equipe do Órgão Central essa amostra foi considerada pequena para ser ter a dimensão da aplicação do Projeto em Minas

Gerais, um Estado tão extenso e heterogêneo. Com o monitoramento de uma parte e SIMADE não adequado, não foi possível acompanhar, por exemplo, as migrações de estudantes entre escolas da rede estadual, verificando se houve uma evasão, ou um abandono, ou uma transferência de estudante para outra escola com ou sem projeto, ou se concluiu o Ensino Fundamental e continuou sua trajetória escolar no Ensino Médio, como relatou o Analista 4:

[...] mas a amostra ainda é bem pequena porque às vezes, em um ano, você tem 1.000 turmas e aí você visita 20% no Estado tão grande, como é Minas Gerais. Então, assim, é bem pulverizado esse acompanhamento. Difícil saber para onde esse estudante foi, às vezes, ele troca de escola, às vezes ele nem se matricula no Ensino Médio, então, acompanhamento ele acaba deixando a desejar. No primeiro ano ele deixou muito a desejar, porque a gente não lia esses estudantes no sistema como Projeto Elevação da Escolaridade. O acompanhamento a gente pode dizer que tem muitas falhas (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Além das visitas *in loco* de 20% do quantitativo de turmas, a proposta técnico-pedagógica da Fundação Roberto Marinho trazia um ator que faria o acompanhamento sistemático e próximo do Projeto: o supervisor itinerante. A informação inicial é de que seria um supervisor para atender um grupo de dez professores. Na prática, em Minas Gerais, ficou definido um supervisor para cada doze professores. Esse relação quantitativa concretizou-se. Em 2016, entre as 15 SREs pesquisadas, somente a Metropolitana A não contratou supervisor itinerante porque contabilizou 4 turmas, ou seja, 4 professores. Em 2018, porém, 13 SREs não alcançaram esse mínimo de turmas e, conseqüentemente, de professores, ficando sem supervisor itinerante. Esse supervisor itinerante era designado pela SRE e teria o suporte dos Analistas desse órgão, que, por sua vez, estariam alinhados com a equipe do Órgão Central. É importante salientar, pois, que o escopo de projeto traçado pela Fundação Roberto Marinho muitas vezes não era compatível com a realidade do Estado de Minas Gerais, como destaca a fala da Analista 5:

[...] E, aí, dentro de cada território, né, que é Superintendência, a gente teria dois analistas bem focados no acompanhamento desta ação e, para além disso, teria uma equipe no Órgão Central também alinhado com essa atribuição, não acumulando tantas outras. Na prática, a gente chega a um número de 1 supervisor para cada 12 professores. Até aí não era o problema. O problema é que a gente não conseguiu alinhar a questão territorial com a questão do recurso (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

O supervisor itinerante foi contratado pela SEE/MG, especificamente pelas SREs, com a função de deslocar-se nos diversos territórios para acompanhar as turmas sob sua responsabilidade. Sendo assim, as SREs foram orientadas a contratarem supervisores em locais estratégicos para facilitar o acesso desse profissional aos diversos locais onde havia turmas do projeto. Porém, conforme salienta o Analista 5 na fala acima, não ocorreu o alinhamento da questão territorial com a questão do recurso financeiro. Dessa forma, os supervisores itinerantes realizaram os acompanhamentos das turmas *in loco* na medida do possível. Visitaram turmas dentro de seu território somente e, em alguns casos, utilizaram recurso próprio para custear seu deslocamento ou, a SRE inseria o supervisor em alguma viagem de carro da inspeção escolar. Em regra, o acompanhamento do supervisor itinerante passou a ser feito como o já realizado pelas SREs e pela equipe do Órgão Central, com: telefonemas, *e-mails* e via aplicativos de mensagens instantâneas:

Então, a gente coloca ele no lugar e projeta um acompanhamento onde ele se desloca nos diversos territórios, inclusive isso, no momento da designação foi colocado, mas por uma situação financeira mesmo do Estado, esse recurso não chega, então, esse supervisor, ele, né, muitas vezes ele não acompanhou as turmas fora do seu território. Cá pra nós também era difícil acompanhar um projeto novo à distância, né, sem uma visita na sala de aula (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Ultimamente, por falta de recursos esse acompanhamento é feito pelas supervisoras do projeto mais por meio de *e-mail*, *whatsapp*, *google drive* etc. Quanto a mim, Analista do Projeto, aproveito quando vou a algum polo em visita pedagógica e aproveito para fazer o acompanhamento nas escolas onde funciona o projeto, muito embora essas viagens neste ano também estão muito escassas por falta de recursos e sendo assim, a minha comunicação também ocorre muito mediada pelo uso da informática (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em julho de 2018).

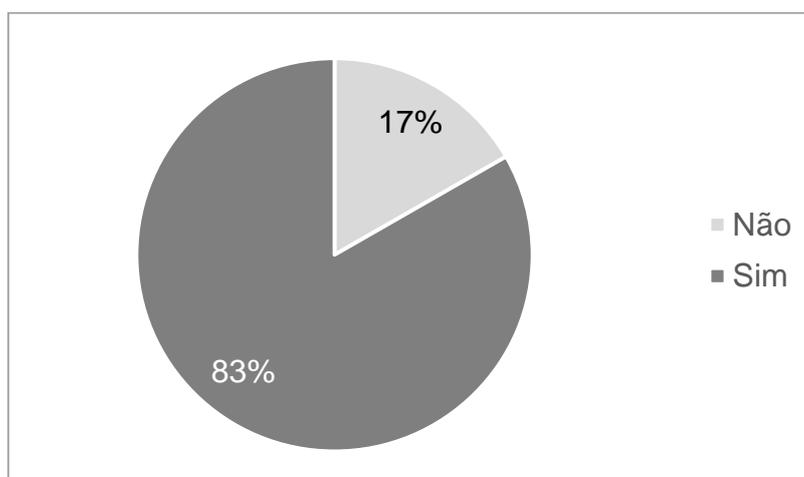
Havia também a contratação de um sistema alimentado pela Fundação Roberto Marinho que serviria como acompanhamento de dados: Sistema de Gestão Pedagógica – Telecurso MG. No sistema, havia as seguintes abas: perfil dos educadores, turmas, avaliação diagnóstica, acompanhamento pedagógico e conteúdo multimídia. O sistema foi alimentado somente com dados de 2016 e 2017, ficando o ano de 2018 sem o registro por esse meio. Porém, como a demanda de acompanhamento da Fundação estipulada em contrato era de 20%, o sistema trazia informações somente desse quantitativo na parte pedagógica. Dessa maneira, a

equipe do Órgão Central, para ter uma visão mais ampla de como o projeto estava funcionando, recorria às planilhas elaboradas por ela mesma que eram preenchidas pelos Analistas da SRE, com base nas informações que buscavam com os supervisores itinerantes ou com a escola diretamente. Esses dados se mostravam pouco confiáveis, uma vez que, nem sempre eram coletados *in loco*, ocorrendo inconsistência, pois a mesma informação aparece distinta em cada base de dados, como relata o Analista 5:

[...] no sistema, no primeiro ano, a gente só visualizava esses 20%. Então, o dado que chegava pra gente, a gente tinha, como eu já tinha dito, um dado pouco confiável que vinha da Superintendência, planilhas mesmo de Excel, montadas aqui pela gente, que a gente perguntava dados e eles retornavam. Diversas vezes confirmou que o dado era pouco confiável e o sistema da Fundação Roberto Marinho, que até apresentava um dado é o que tava escrito ali era confiável, porque eles iam nas escolas visitavam e aí iam lá, contavam quantos alunos, tinham algum indicador de desempenho, então, a informação tava alinhada só que era num quantitativo que não nos dava uma visão da rede (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018)

Das regionais pesquisadas, dez Analistas Regionais, ou seja, 83% disseram ter criado algum instrumento ou ação para monitorar as ações de execução do Projeto, conforme Gráfico 11.

Gráfico 11 – Quantitativo de Analistas Regionais que criaram algum instrumento ou ação de monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Coincidindo com a percepção de ampliação da autonomia das SREs acerca

de orientações do Órgão Central e também com a ausência de recursos para a realização do monitoramento ideal do projeto, percebe-se que os Analistas Regionais tiveram que buscar seus próprios meios de monitoramento. Conforme os dados dos questionários, utilizaram o compartilhamento de documentos pela nuvem, reuniões quinzenais ou mensais com os supervisores itinerantes de sua SRE, planilhas ou relatórios com solicitações de dados como frequências dos estudantes e desempenho em avaliações preenchidos pelos supervisores ou pela própria escola.

Na visão dos entrevistados, percebeu-se que o acompanhamento do projeto foi dificultado pela forma de sua gestão, que não ficou bem definida, até que ponto, as decisões seriam *top/down* e, até que ponto, seriam dialogadas. A sensação que ficou foi de uma flexibilidade excessiva para um projeto que se pretendia ser universal e que passaria por várias instâncias de decisão. O Analista 5 realçou que:

O problema é que a gente, enquanto gestão, ficou tendendo entre o definir e de alguma forma “amarrar” e o tentar dialogar mais, mas por outro lado a gente perdeu as rédeas do processo. Mas essa flexibilidade excessiva que foi dada ao processo acabou gerando um lugar, por exemplo, no primeiro ano, no ano de implementação, a gente chegou ao final do ano sem dar conta de responder o número de turmas atendidas porque não havia um sistema operante que nos retroalimentasse com essas informações e, as próprias Superintendências, que eram que deveriam estar fazendo essa gestão das informações ali de perto, elas reconhecem, inclusive, pessoalmente quais as escolas que elas estavam trabalhando não davam conta de nos informar dados alinhados, em algum momento ou em muitos momentos aconteceu da gente chegar com alguma informação e depois confirmar que ela não estava alinhada ou não estava atualizada (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

As políticas educacionais necessitam de que suas fases sejam definidas com o devido rigor para não produzirem efeitos contrários, ou “perversos”, na fala de Condé (2012), que vão influenciar na vida dos estudantes. O acompanhamento é primordial para evitar equívocos que podem prejudicar muito a trajetória dos estudantes. Essa foi uma preocupação presente na fala do EPPGG com relação aos estudantes inseridos no Projeto, destacando que:

Se houver inadequação, quem vai ser impactado é o estudante. Então, as consequências do erro estão muito claras para todos os agentes do sistema. Isso facilita um alinhamento e a convergência de ações. Por outro lado, os erros acabam tendo um impacto muito pesado, então, nosso esforço é sempre de, em tempo hábil, conseguir a comunicação com a escola, com a SRE pra efetivar as correções necessárias (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Diante do exposto, o acompanhamento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala ocorreu com muitos desafios e falhas, mesmo sendo reconhecidamente uma etapa da política pública muito importante. Na próxima seção, serão elencados os pontos positivos, as dificuldades e os desafios vivenciados pelos diferentes atores no processo de implementação e de monitoramento, traçando uma avaliação dos três anos de operacionalização da política pública em foco.

2.2.2.4 A avaliação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala

Essa seção é destinada à realização de uma avaliação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, pontuando os aspectos considerados positivos, as dificuldades e os desafios enfrentados do ponto de vista da equipe do Órgão Central da SEE/MG e dos Analistas Regionais das 15 SREs pesquisadas. O termo avaliação aqui utilizado refere-se às impressões dos atores envolvidos nas instâncias pesquisadas. É preciso fazer uma distinção desse uso com relação ao postulado por Condé (2012) que conceitua a avaliação como a verificação dos resultados esperados e dos impactos verificados de uma determinada política pública, demandando a necessidade de verificação do cumprimento das ordenações e ajustes de fragilidades e erros.

2.2.2.4.1 Pontos positivos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais

Como um dos pontos positivos foi a própria correção de fluxo escolar, nivelando a idade do estudante ao ano de escolaridade, proporcionando uma elevação da autoestima de cada um deles e, conseqüentemente, a contenção da evasão. No geral, o que se percebeu foi uma boa receptividade do projeto por parte dos estudantes, que se identificavam com as atividades propostas, sentiam-se mais motivados e participativos e, com isso, conseguiam permanecer na escola e concluir o Ensino Fundamental. Enfatizou-se que:

A gente tem observado que é muito bem recebido pelo estudante o projeto dentro da rede, eles realmente gostam da Telessala. Conseguir manter o estudante no Fundamental e conseguir levá-lo para o Ensino Médio é uma vitória muito significativa. Essa visão societal mesmo do sistema, mais humanista e humanizadora também, eu acho que isso é muito importante (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Em sua entrevista, o Analista 1 utilizou as respostas recebidas no questionário elaborado pela equipe do Órgão Central em 2016 para destacar os pontos positivos: segundo os profissionais consultados à época, 60% deles consideraram um grande trunfo do Projeto a excelência do material didático usado e, como segundo ponto, a metodologia do Projeto. Acrescentou, como opinião própria, a lotação da sala de aula, pois as turmas do Projeto possuem número reduzido de estudantes comparado às turmas regulares e, a unidocência, por estabelecer um vínculo maior entre o professor e seus estudantes.

A unidocência figurou como ponto positivo em outras falas, que também ponderaram os problemas acarretados. A unidocência, na figura de um pedagogo, criou uma proximidade entre docente e discentes, promovendo uma atenção diferenciada, personalizada, o que não se consegue em turmas regulares com professores especialistas, em que a cada 50 minutos, há uma alternância de professor e de componente curricular. Porém, o desenvolvimento dos conhecimentos necessários e específicos de cada componente ficou prejudicado pela não especialização do professor nos assuntos tratados, como evidenciou o Analista 4:

É um ponto positivo também a professora unidocente, por esse lado, de agregar, de criar vínculo, por mais que falhe no desenvolvimento do conteúdo em si, no desenvolvimento da habilidade em si, de Língua Inglesa, de Matemática, de História, de Geografia, Português, ao mesmo tempo que ele acende o alerta da dificuldade do ensino mesmo, em si, do conteúdo e da habilidade que precisa ser desenvolvida (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Ainda sobre a unidocência, seus aspectos positivos foram levantados, mas com ressalvas: permite a criação de vínculos docente e discentes, mas a transmissão de conteúdos específicos dos anos finais fica prejudicada, considerou-se muito “pesado” para um pedagogo ficar responsável por todos os componentes curriculares obrigatórios nos anos finais do Ensino Fundamental. Surgiu a hipótese de um professor Licenciado ser mais qualificado para tal atribuição, pois seria um

profissional formado e experiente com a faixa etária a ser atendida, adolescentes e jovens, o que o pedagogo não está “familiarizado”. Mas destacou-se que a correção de fluxo escolar é uma ação compensatória, que o ideal é fazer um trabalho específico para a defasagem de aprendizagem no momento em que ela ocorre, evitando a confirmação de uma distorção idade-ano de escolaridade, como é possível verificar na fala do Analista 2:

Um professor só, que eu também acho difícil uma pessoa que é o pedagogo foi dar aula, pedagogo que foi dar aula ter noção dessas... poderia até ser uma pessoa de anos finais com Licenciatura Plena .Poderia fazer também um trabalho bom, mas eu acho essa direção que vá na direção da interdisciplinaridade, acho super importante, quando... outra coisa também, o Memorial que destaca o conhecimento prévio do aluno, a identidade do aluno, isso é fantástico. É... recuperar a auto estima do aluno, então, eu acho inovador mesmo essas partes, que eu acho muito importante isso... e o aluno sai com... gostando, com uma autoestima melhor, interessado em outra coisa, só isso aí já é... mas é o que eu falo, é uma coisa compensatória, não é uma coisa que garante a escolaridade no regular, normal, você tem que... é um direito que tem que ser... tem que haver ações em relação de garantir esse direito, mas eu sempre falei em não deixar acontecer isso, você tem que ir na aprendizagem, não deixar acontecer a distorção, evitar que ela aconteça, né? (ANALISTA 2. Entrevista realizada em julho de 2018).

Como mais um dos pontos positivos, os entrevistados citaram a vivência mais próxima com uma instituição como a Fundação Roberto Marinho, com experiência reconhecida em projetos educacionais proporcionando aos Analistas e demais profissionais envolvidos no Projeto um compartilhamento de conhecimentos. As participações em formações ministradas pela Fundação, mesmo não ocorrendo da forma adequada, contribuíram para o aperfeiçoamento profissional dos participantes. Coube a ressalva do professor do Projeto ser contratado, não ser efetivo da rede. Mesmo assim, considerou-se que esse profissional formado não significou uma perda de conteúdo, uma vez que, mesmo não atuando no Projeto, esse professor é absorvido pela rede em outras demandas, como salientou o EPPGG:

[...] que a gente tem vivido uma experiência de contato muito próximo com uma instituição, como no caso é a Fundação Roberto Marinho, que tem um *know-how* muito significativo, além do ganho do projeto, especificamente, é um ganho do Órgão Central, é um ganho dos agentes que estão envolvidos no projeto de uma base de conhecimentos que a gente tem compartilhado e tem discutido com a Fundação. Pela lógica de projeto, ela acaba não permitindo que o nosso professor da rede regular ele tenha essa..., a absorção desse conteúdo, mas o professor designado ele acaba sendo repropriadado pela rede, então, não se perde essa... essa lógica no professor, no docente, mas a gente... nós temos, muitos analistas participando

efetivamente das formações, a gente tem uma base significativa de analistas das nossas SRÉs que tem uma formação muito interessante pela Telessala (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

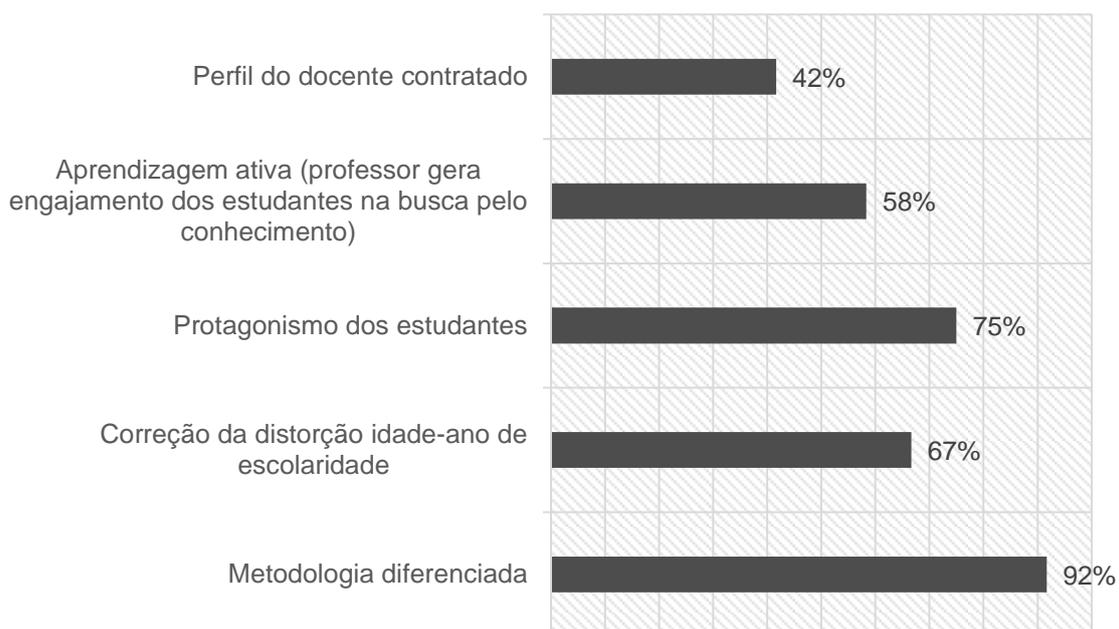
A metodologia do Projeto, já detalhada em seção anterior, também foi um ponto positivo destacado ao colocar o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, pela maneira diferenciada de apresentar os conteúdos (com teleaulas) e pelo agrupamento do estudante com seus pares, ou seja, nas turmas somente há estudantes com distorção idade-ano de escolaridade, desfazendo a lógica da seriação e das comparações de desempenho com estudantes em outros patamares. O Analista 4 destacou que:

O padrão de metodologia que considera o estudante, então, como protagonista a forma de apresentar o conteúdo, a... a voz que é dada para esse estudante. É interessante a inserção dele junto com os pares, então é um ponto positivo também, rompe um pouco também com essa coisa da seriação, já que no mesmo espaço tem um menino de 6º, 7º, 8º e 9º (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Referentes à metodologia também foram destacados como pontos positivos a recuperação da autoestima dos estudantes e a construção de Memoriais, considerando o conhecimento prévio de cada um, e a possibilidade de trabalho pedagógico a partir da identidade desses sujeitos. O trabalho interdisciplinar, fazendo com que as aulas não reproduzam o ensino fragmentado, em “caixinhas” dos componentes curriculares foi destacado e um dos entrevistados chegou a relatar que as propostas da metodologia podem ser utilizadas no ensino regular.

Nas respostas aos questionários, o perfil do professor também é visto como um ponto a ser melhorado. Apenas cinco Analistas regionais consideraram como um dos pontos positivos do Projeto o perfil do docente contratado. Figuraram nas primeiras colocações, respectivamente: a metodologia diferenciada, o protagonismo dos estudantes, a correção da distorção idade-ano de escolaridade e a aprendizagem ativa. O Gráfico 12 mostra esse levantamento.

Gráfico 12 – Pontos positivos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala na visão dos Analistas Regionais



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

2.2.2.4.2 Dificuldades apontadas do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais

As dificuldades relatadas pelos entrevistados relacionaram-se à questão financeira, principalmente. As formações dos professores não ocorreram com a antecedência necessária e o material didático do Projeto não chegou em tempo hábil nas escolas. Nos três anos de execução do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, essas dificuldades foram notadas, acentuando-se em 2018, com a ausência total de formações e de compra de material didático, como destacou o Analista 3:

Mas a partir do momento, né, que começou a demora na entrega do material, que a gente só conseguiu entregar no segundo semestre de 2016, aí, quer dizer, esse aluno sem material nenhum e o professor tendo que se desdobrar, né, para tá, de certa forma, inventando formas atrativas pra tá trabalhando com..., com esses estudantes, é..., e, claro que isso aqui, então, eu resumiria tudo é, na verdade, com a questão financeira, tudo girou em torno da questão financeira mesmo para as coisas não estarem acontecendo como foi planejado (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

Essas dificuldades demonstraram uma falta de escuta atenta e devida apropriação por parte da equipe gestora da SEE/MG de dimensionarem os gastos exigidos para aplicação devida do processo: formações de professores com as frequências necessárias, formação de gestores escolares, compra de materiais didáticos, incluindo livros literários que faziam parte da proposta de Percurso Livre da metodologia adotada:

Então, eu, como uma pessoa que acompanhei a implementação e que fiz algumas pontuações lá no início, vejo que houve da parte da equipe gestora que chegava à Secretaria, não vou colocar ou questionar motivos, mas uma... uma escuta que poderia ter sido mais atenta, ela foi muito desatenta, se é que houve a escuta, aos pontos levantados porque muitos dos pontos levantados lá no início, no recebimento dessa proposta técnico - pedagógica e não foram pontos de crítica pela crítica, foram pontos de alerta: "Olha, esse número que vocês estão pretendendo, vocês tem dimensão?". Até na questão do custo, custo é uma questão. O projeto ele é um projeto muito caro, ponto. [...] Mas para executar este processo, eu tinha mais o mesmo valor, então, eu tinha o dobro do valor que tava no contrato mas eu tinha que ler ali o dobro, porque chegaram a ser feitos cálculos que mostraram para gestão qual seria o custo por exemplo do deslocamento dos professores para formação, da contratação de professores, da compra de materiais, né, não só os pedagógicos esse projeto envolvia a compra de livros, né, livros de leitura, livros de literatura dentro de uma ação dele, que é o Percurso Livre, inclusive para tentar vincular afetivamente, [...] os estudantes a esse objeto, né, que socialmente, né, hoje tá praticamente esquecido porque na modernidade, [...] não era simplesmente ofertar um material, ela tinha outra intencionalidade que era bem maior e até bonita, ela não foi posta (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

A ausência de estratégias de convencimento e de esclarecimentos relatados pelos entrevistados acarretou na falta de informação de como os diferentes atores deveriam proceder: Analistas do Órgão Central, Analistas das SREs, professores e gestores. Com isso, dificultou a aceitação de quem está na ponta, o próprio estudante, que não compreendia o porquê de estar sendo enturmado em uma turma composta somente de sujeitos com distorção idade-ano de escolaridade, como destacou o Analista 4:

É..., a aceitação mesmo de quem tá na ponta mesmo, do próprio estudante, talvez como que isso chegou também, né, a gente nem... né, a Secretaria reporta o que precisa ser dito, mas... mas aí o dizer é muito diferente, então, eu acho que a recepção disso, a própria inserção mesmo desses estudantes na realidade da escola, acaba parecendo que você tá criando uma ilha de estudantes com muita dificuldade (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Dessa forma, os entrevistados pontuaram como grande dificuldade para os

professores também, a falta de suporte na própria escola. Como não houve, no momento da implementação, estratégias para o convencimento, assim como de explicações sobre o Projeto e a sua metodologia, os professores não sentiram o envolvimento dos gestores escolares e dos especialistas. A formação de gestores ocorreu apenas uma vez, em 2016. Mesmo assim, ela ocorreu depois que o projeto estava em andamento e que os professores haviam passado pela primeira formação. Dessa situação, tira-se a comprovação de que políticas públicas que não envolvem seus atores finais desde a formulação, garantindo seu engajamento, estão fadadas a terem muitos problemas ao longo de sua implementação, gerando ineficiência na prática da política. Sendo assim, a aplicação do projeto demandou recursos e equipamentos que, muitas vezes, os professores tiveram que resolver por conta própria, com recursos próprios. Para tentar suprir um pouco a falta de materiais didáticos, a equipe do Órgão Central conseguia com a Fundação Roberto Marinho a liberação do material em forma digital, porém, as escolas também, às vezes, não tinham recursos para estar reproduzindo o material disponibilizado, conforme relevado pelo Analista 4:

Então, dentro da própria unidade escolar, você teve dificuldade na implantação. A questão do recurso material, né, porque quando você compra o projeto, você compra um projeto que demanda um investimento gigante, né, não só dos livros textos do estudante, mas ele pressupunha um material de apoio. [...] Como é um projeto que pressupõe uma lógica de criação muito grande, ele pressupunha muito material de consumo, papel, tesoura, cola, coisas que permitissem essa criação e que, de verdade, a gente sabe que não aconteceu, né, se não foi pelo desejo do próprio gestor que entendeu e que “abraçou” a causa e na sua organização interna, ele fez aquisição disso, daqui, oficialmente, não saiu nada que fosse atender essa demanda, né, e o material, assim, o material é histórico a demora da chegada, da compra, da entrega. Então, você tem uma proposta muito boa, você tem um professor com recurso dele, mas quando ele chega lá, ele não tenho material de estudante e aí, é lógico, que isso precariza, né, então, a precarização em função do material, algumas escolas também com dificuldade de transmissão das teleaulas, né, que são o carro chefe mesmo para o desenvolvimento da metodologia, foram algumas das dificuldades (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

A dificuldade da operacionalização do Projeto devido à ausência do material didático também figurou nas respostas dos Analistas Regionais, exemplificando as estratégias que alguns professores tiveram que se apoiar para viabilizar um trabalho mais próximo do ideal:

O projeto em si é muito bom. O que acho inviável é apenas a falta de recursos financeiros para acompanhamento do mesmo por parte do Analista e supervisores e falta de materiais (como livros neste ano) uma vez que as turmas novatas estão até hoje sem formação e nem todas têm o material suficiente para os alunos. Há uma professora em nossa jurisdição que leciona em 2 municípios e leva de moto o material para os alunos para a outra escola e o retorna para a escola de origem (onde ela leciona há mais tempo) todos os dias (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em julho de 2018).

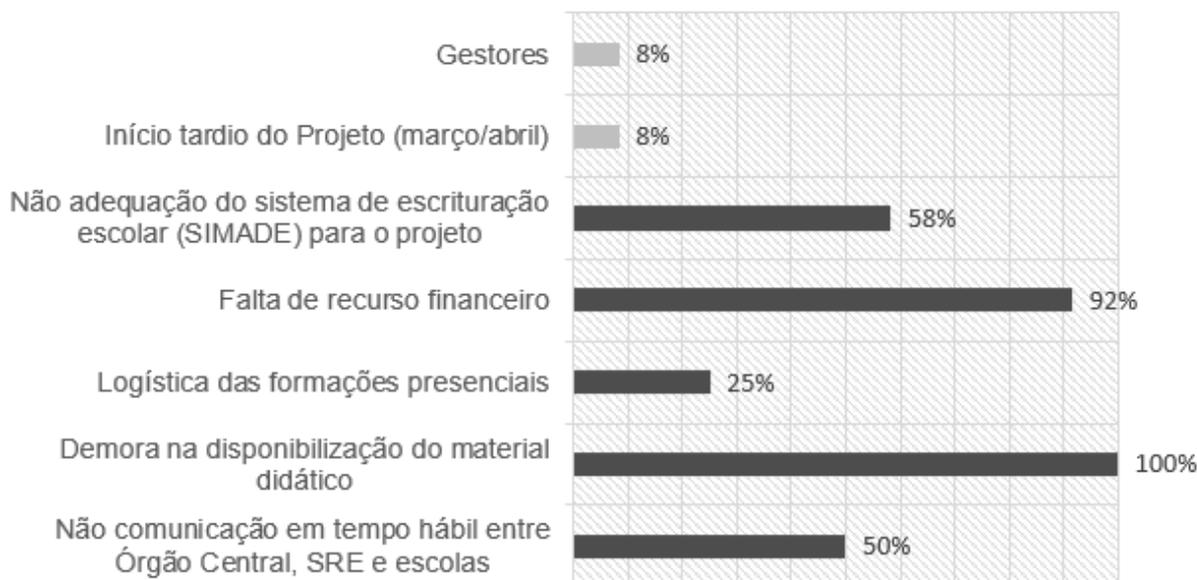
A própria rede foi vista como dificultadora do processo, faltando alinhamento nos diversos setores da SEE/MG e dependência da Fundação Roberto Marinho e de outras diretorias, apontou o Analista 2:

[...] Isso eu achei difícil, você não tem autonomia, você colocar..., mudar um negócio aqui nosso, por exemplo, nós vamos mudar o material, criar um material, não pode, porque o negócio tem direito autoral. Eu achei isso um pouco, muito bom, mas difícil, você fica dependente daquilo ali. Se pode imprimir, se não pode, então a Secretaria fica dependente de uma coisa de fora, muito bem feita, né?, aquilo lá eles fazem de acordo com o cliente, dos Estados..., eles têm vários Estados. Então, de acordo com cliente eles vão montando o cardápio. [...] Ultimamente, então, problema financeiro a gente até nem sabe responder se tem... o que que tem... fica difícil pra gente dar certas respostas que dependem de outras diretorias, inclusive, não é uma coisa que depende da nossa diretoria, então você fica na dependência de... da Fundação, fica na dependência de outras diretorias, de autorização de turma, de SIMADE, outras coisas fora da nossa equipe que é Currículo e Formação (ANALISTA 2. Entrevista realizada em julho de 2018)

A visão dos entrevistados é convergente com as respostas recebidas dos Analistas Regionais. As principais dificuldades pontuadas por eles foram, respectivamente: demora na disponibilização dos materiais didáticos, a falta de recurso financeiro e a não adequação do sistema de escrituração (SIMADE). Dificuldades com os gestores e o início tardio do Projeto (sempre após o início do ano letivo) foram acrescentados ao questionário, conforme mostra o Gráfico 13.

Gráfico 13 – Maiores dificuldades elencadas pelos Analistas Regionais quanto à implantação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia

Telessala



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

Destarte, as dificuldades elencadas demonstraram situações e ações que impactaram sobremaneira na execução eficiente da metodologia do Projeto, como apontou o Analista 5:

Então, assim, nos pequenos detalhes que faziam todo sentido e que sustentavam a metodologia foram sendo jogados e, aí, um projeto que é bonito, cheio de pressupostos metodológicos ousados e diferentes e que estão sendo suportados por uma série de recursos, você tira o recurso. Aí, eu acho que isso é como se tirasse a base de sustentação daquela torrezinha de palitinhos, ela vai balançar, [...] eu acho que um dos pontos é essa não escuta atenta da gestão do projeto de implementação [...]Então, pontos que nem são tão complexos, mas que não foram, não receberam a energia ou atenção necessária e que, né, durante todo o meu relato eu tô tocando nisso, eles impactaram no desenvolvimento da ação, né, eles não impactam na metodologia porque ela está estruturada, mas na implementação dela na forma como ela chega lá na sala de aula, impacta na vida desse estudante e desse professor, profissional, sem dúvida (ANALISTA 05. Entrevista realizada em agosto de 2018).

2.2.2.4.3 Principais desafios apontados sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais

O primeiro desafio apontado pelos entrevistados foi a gestão de um projeto novo à distância. Como a equipe do Órgão Central teve pouca possibilidade de fazer acompanhamento *in loco*, ocorreu a dependência do acompanhamento ser feito pela inspeção escolar e pelo Analista da SRE quando tinham oportunidade de estar na escola. Isso gerou uma terceirização do processo de gestão do projeto. Isso trouxe benefícios, como a redução de gastos para o Estado, mas trouxe a dificuldade de gestão das informações, uma vez que, precisa-se de um alinhamento entre todas as instâncias envolvidas para que refletisse em um bom trabalho do projeto nas salas de aula. O desafio do alinhamento dificultou a correção de rumos do Projeto, pois cada questão precisava passar por várias instâncias para chegar até à equipe do Órgão Central e se tornar em uma resposta assertiva para determinada ação, exigindo mudanças ou não. O EPPGG apontou que:

Eu acho que a maior dificuldade é o fato de que a gente não pode estar mais, não pode não, as limitações que o sistema impõe, a gente não consegue mais estar dentro da escola e saber de fato o que está sendo aplicado. Um agente importante desse processo todo que eu pelo menos ainda não discuti, não coloquei em pauta é o professor. A gente depende muito que o trabalho desse professor seja bem feito dentro de sala de aula, e, tirando o trabalho feito pela inspeção escolar, pela SRE quando tem disponibilidade também para poder estar no chão da escola mesmo, nós, como Órgão Central, temos pouca possibilidade de fazer esse acompanhamento *in loco*. [...], ou seja, a gente faz o acompanhamento e monitoramento muito na base da dinâmica do processo mesmo, a própria Fundação tem parte do contrato a necessidade de acompanhamento de 20% das escolas e isso é importante porque os relatórios também alimentam a nossa gestão aqui, mas, como eu falei, são muitas instâncias, a inspeção escolar, a SRE e o Órgão Central (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

A crise financeira do Estado também figurou como desafio, pois dificultou a ocorrência de formação de professores, demora ou ausência de compra dos materiais didáticos, demandando da equipe a criação de estratégias para amenizar essa questão. É possível verificar que a proposta desenhada do projeto pela Fundação Roberto Marinho não se adequou a realidade mineira. Também interferiu negativamente no acompanhamento pedagógico do Projeto, já que os supervisores itinerantes não conseguiram realizar as visitas das turmas *in loco* com a frequência ideal e as equipes, tanto das SREs quanto do Órgão Central, estavam bem

reduzidas, conforme destacou o Analista 1:

Então, em 2016, né, que houve maior envolvimento desse acompanhamento, porém, o que falta mesmo, nós, que somos do pedagógico, a gente não tem esse contato direto com a escola, nem com a Regional. Então falta esse diálogo, então, a gente só fica através das notícias: Foi bom! Foi ruim! Eu acho que não teve, assim, essa certa preocupação com o monitorar. E essa forma está ligada sempre a que veio um..., que um governo que chegou para substituir outro governo que era até de uma certa forma exagerado com o monitoramento. E aí veio com outras características. [...] que eu acho, que eu não... pode ser muito ao extremo, né, nem se monitorar demais, mas também não deixar totalmente sem esse controle (ANALISTA 1. Entrevista realizada em junho de 2018).

Além da questão financeira, a falta de planejamento de um acompanhamento com capilaridade necessária para atingir todas as escolas com turmas específicas do Projeto. Sendo assim, a equipe do Órgão Central não possuiu a visão total da aplicação do projeto, ficando somente com informações amostrais recebidas das SREs e da Fundação Roberto Marinho, tornando os dados obtidos bem frágeis. O Analista 4 realçou que:

[...] precisaria de uma organização de capilaridade mesmo. [...] Como o monitoramento foi terceirizado também no contrato, a Secretaria meio que se ausentou de fazer a leitura do todo, né, porque a Fundação faz a leitura amostral e o fato de não ter essa capilaridade. [...] Hoje a gente permanece com a mesma dificuldade do monitoramento, tudo que a gente quer saber, a gente precisa encaminhar uma planilha de *Google Docs.*, aí, você precisa da boa vontade de quem tá do outro lado, da boa vontade e também da fidelidade mesmo desse dado. Talvez tenha faltado esse diálogo mesmo com a ponta lá, com as Superintendências Regionais de Ensino que se encontram próximo a realidade das escolas. Quando a gente encontra os professores na formação, a gente tenta tirar alguma coisa. É bem complicado, assim, frágil mesmo os nossos dados de Telessala (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) traz a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, considerando-a mais apropriada. Nesse contexto de uma avaliação geral, os entrevistados relataram que a política de correção de fluxo escolar operacionalizada pelo Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala não foi para o todo dos estudantes da rede com distorção idade-ano de escolaridade, uma vez que alguns não puderam ser atendidos por estarem fora do perfil. O Analista 4 afirmou que:

Eu acho que o grande gargalo do projeto em si foi esse assim: de fazer uma escolha de um atendimento que não tem direito de ser uma escolha. O

atendimento precisaria ser pro todo em distorção. Então ficou uma política meio pela metade, né, a política pública de correção de fluxo, ela é para todo mundo que tá em distorção, né. É uma reflexão, assim, de uma política pública que na verdade, não sei nem sei se dá para chamar assim de política pública porque não foi pro todo (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018)

Sendo assim, os entrevistados avaliam que o Projeto possuiu um planejamento falho e que não cumpriu o que se propôs ainda restando muitos estudantes com distorção idade-ano de escolaridade na rede. Houve demora na chegada dos materiais didáticos nas escolas, formações de professores sem a frequência e logística ideais e ausência de monitoramento *in loco* sistemático. A correção de fluxo escolar atingiu uma parcela de estudantes e as distorções, resultado das reprovações, continuam a acontecer ao longo dos anos, como uma “torneirinha que não se fecha”. E essa distorção se reproduz em problemas tanto para os estudantes como para a sociedade:

[...] eu acho que ele é um projeto que veio que poderia ter rendido muito mais frutos, [...] e no meu entendimento, a gente não conseguiu atender nem 60% desses meninos como precisava, muitos deles, né, na minha experiência de interior, converso lá com as meninas, sala que tinha 25, sai 8, 10. Então, quer dizer, nós vamos ainda continuar, né, com uma porcentagem muito grande de alunos precisando de serem sanado esse fluxo desses meninos, tá (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018)

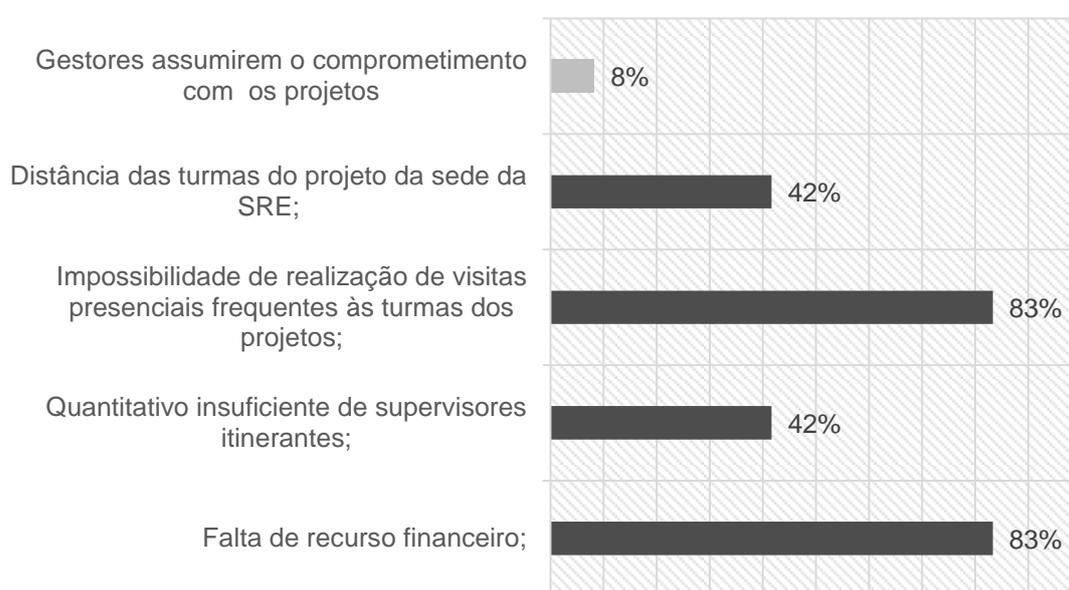
[...] Acredito que a gente foi bem na parte mesmo, porque a partir do momento que o projeto tinha um perfil que não englobava o todo em distorção do Estado, eu entendo que a gente atendeu à parte e, assim, com alguns “atropelos” em função da burocracia e, às vezes, da falta de um planejamento prévio para conseguir uma execução no Estado desse tamanho, de um projeto dessa natureza, o planejamento foi falho. O material chegou muito depois, teve material que quando ele chegou, ele já não fazia mais sentido, porque o estudante já tinha vivenciado aqueles aprendizados lá. Cumpriu o papel de melhorar, às vezes, para aqueles estudantes um pouco mais velhos, que embora o projeto tem o perfil de 17 anos para os municípios onde não tinha EJA de Ensino Fundamental foram aceitos jovens e adultos, então, acredito que algum benefício, trouxe sim, mas a gente acabou deixando de fora um grupo. Distorções são produzidas todos os anos (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Essa verificação dos primeiros resultados do projeto exemplifica que nem sempre uma política produz os resultados esperados. Isto é, uma política desenhada para suprir determinada carência pode produzir na população efeitos agregados em direção a uma nova carência, denominados por Condé (2012) de “efeito perverso”.

Para os Analistas Regionais, os maiores desafios foram, em ordem

decrecente de quantidade de respostas, as seguintes: falta de recurso financeiro e impossibilidade de realização de visitas presenciais às turmas do projeto, com o mesmo número de respostas: dez. Outros dois itens tiveram o mesmo quantitativo de respostas, cinco: quantitativo insuficiente de supervisores itinerantes e distância das turmas do projeto da sede da SRE. O Gráfico 14 mostra esse levantamento.

Gráfico 14 – Principais desafios para o monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala de acordo com os Analistas Regionais



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas aos questionários (2018).

A última pergunta desse bloco de questões sobre a avaliação do Projeto foi destinada à abertura de espaço para os entrevistados e para os Analistas Regionais sugerirem mudanças na forma de atendimento à correção de fluxo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino. As proposições serão detalhadas abaixo.

2.2.2.4.4 Sugestões de mudanças no atendimento à correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental

Entre entrevistados do Órgão Central da SEE/MG e Analistas Regionais que responderam o questionário proposto foi notória a aprovação do formato do Projeto

Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, sendo citados a metodologia utilizada e os materiais utilizados. Porém, muito se destacou a necessidade de correção das dificuldades e retirar aprendizados dos desafios encontrados para melhoramentos da operacionalização da proposta implantada, como o monitoramento pedagógico. Os trechos a seguir explicam essas colocações:

Com certeza indicaria mudanças. Com certeza a metodologia construída pela Telessala poderia ser um caminho, a gente chama de metodologia Telessala porque a gente não conseguiu, ao longo desse processo, dar um nome a esse projeto, então não ficou bonitinho, ficou metodologia Telessala (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

[...] Como eu falei é sempre um processo de construção, então, a gente sempre tem que aprender com as dificuldades apresentadas no ano anterior, que não significa também que não serão dificuldades apresentadas no ano seguinte, mas a gente precisa estar mais flexível para as possibilidades que a gente vai encontrar dentro da rede. Eu acho que diante de todas as dificuldades, a gente tem conseguido criar uma proposta de atendimento que consiga atender minimamente bem essa realidade dificultosa (EPPGG. Entrevista realizada em julho de 2018).

Considerando a metodologia como um caminho, as sugestões consideravam unir características do Projeto como a formação de turmas específicas com estudantes em distorção idade-ano de escolaridade, professor no papel de mediador e jovens mais protagonistas de seu processo de aprendizagem com a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, definindo professores para trabalharem por área e não na forma de ensino fragmentado nos componentes, como Língua Portuguesa, Arte, História, dentre outros. Além disso, poderiam ser utilizados materiais elaborados pela própria equipe da SEE/MG, representando menores custos e dependência de empresas e/ou entidades. O Analista 1 salientou que:

Olha, eu acho que a melhor forma de atendimento seria unir um pouco, unir o que a gente tem aqui desse projeto a forma de trabalhar dos professores, dos alunos serem selecionados, mas ficarem trabalhando [...] talvez por área, [...] Mas que tivesse um planejamento único para essas turmas, que tivessem o material específico para essa turma, talvez nem precise do material grandioso, rico, que é este. Talvez de uma forma mais simples, a Secretaria mesmo montar esse material que seja de qualidade deixar para a própria escola, mandar recurso que a própria escola reproduz de acordo com a necessidade (ANALISTA 1. Entrevista realizada em junho de 2018).

Diante da instrumentalização possibilitada à equipe pela experiência com a

implantação e monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, chegou-se a ocorrer sugestões de que o atendimento da correção de fluxo escolar voltasse a ser uma proposta criada na própria rede, não uma proposta comprada, que acabou restringindo a autonomia da SEE/MG, das SREs e das escolas:

A minha proposta seria criar dentro da rede, acho que a gente teria condição ou formar uma pessoa da Superintendência e eles passarem, criar uma coisa dentro da própria rede, pra não depender de uma coisa de fora. Ainda mais agora que tem esses livros, que as pessoas passaram pela essa formação de fora, da Fundação. Eu acho que isso já ofereceria subsídios a pessoa montar a própria, para criar ... eu sou a favor da autonomia, acho que o Estado deve ter autonomia para criar, as escolas criarem turmas de aceleração e a Secretaria fornecer alguma assessoria pedagógica,[...] (ANALISTA 2. Entrevista realizada em julho de 2018).

Sim, a própria SEE formatar um projeto para atendimento a esses estudantes, sem necessariamente depender de materiais de outras entidades (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em agosto de 2018).

A autonomia foi registrada em outras falas dos entrevistados demonstrando que a SEE/MG deveria ficar em um papel de orientadora das ações e propiciar condições para que as SREs e escolas fizessem ações bem alinhadas com a proposta definida e com a sua realidade. As orientações e monitoramento por parte do Órgão Central da SEE/MG foram considerados um importante suporte para as SREs e escolas, nessa necessidade de capilaridade das informações. O Analista 3 destacou que:

Então, eu acho que ele poderia ser pensado de uma forma diferente, como eu já coloquei aqui, dando uma autonomia maior para escola, claro, né, não é deixar solto, né, mas ter um cuidado muito grande com o que é....., o que é orientado, [...] você detecta, quem está lá dentro da escola sabe o que que é o meu problema maior e onde eu preciso de atacar. E aí, você faz um documento “geralção” para uma Minas Gerais inteiro, ele tem que ser muito bem feito, de forma que ele atinja todo mundo, mas dando autonomia pra aquela escola ser organizada da melhor forma e, claro, o que eu mais gostaria de falar aqui assim: escola precisa de acompanhamento de pessoas do Órgão Central, da Superintendência, de uma forma bem tranquila, mas ele precisa de ser feito (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

A união de características do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala com características do outro projeto, “Acelerar para Vencer”, também foi proposto, fazendo a organização de turmas específicas mas com o agrupamento e

tempo de aceleração presente no segundo, em um ano os estudantes teriam as aprendizagens de 6º e 7º anos, e, em outro um ano, os conteúdos referentes ao 8º e 9º anos.

Com relação do perfil do professor contratado, nas sugestões ficou a possibilidade de ser unidocente Pedagogo ou Licenciado, desde que houvesse formações consistentes. Se a lógica do trabalho fosse por áreas do conhecimento, deveriam ser contratados professores específicos de cada uma, como descreveu o Analista 4:

Eu acho que mesclar as duas coisas seria muito bacana. Se a gente conseguisse fazer um atendimento como era o atendimento do projeto “Acelerar para Vencer”, né, que ainda roda e o PAV que atendia os estudantes no primeiro e no segundo período. Aí, o estudante de primeiro período era aquele que vivia o sexto e sétimo e o segundo período era aquele que viveria o oitavo e o nono. Eu acho que ficaria mais tranquilo pra gente ter o tempo... pro tempo não ser tão acelerado, para você não ficar com volume de conteúdo que é de 4 anos para ser passado em módulos, né, porque na verdade, não é passado nem ao longo do ano porque você tem a terminalidade dentro da metodologia Telessala. [...] Agora, quanto ao professor, se seria se o melhor é o unidocente como acontece na Telessala ou se o melhor é o regente de aula é um desafio. Acho que qualquer um daria conta se a gente desse conta de uma formação mais próxima, uma formação que ora viesse no ensino presencial mas conseguisse fazer coisas à distância (ANALISTA 4. Entrevista realizada em julho de 2018).

Um tópico apontado nas dificuldades foi a falta de envolvimento dos gestores escolares. Sendo assim, é possível notar que nas suas sugestões, os entrevistados colocam a necessidade de oportunizar maiores esclarecimentos e informações para gerar um maior envolvimento pedagógico dos gestores, vistos como sujeitos essenciais para uma boa operacionalização de qualquer ação dentro das escolas, como lembrado pelo Analista 3:

É... , vejo que tem outros..., outros modos, né, que a gente já teve no passado, como eu tô a mais tempo no sistema, né, já teve vários que teve fracassos e teve coisas boas também, como o Projeto Elevação da Escolaridade, mas, é..., quando tem uma..., a escola tem um bom gestor e esse gestor ele é envolvido muito pedagogicamente porque, na verdade, nossos gestores, a maioria deles, infelizmente, eles são professores, mas quando eles saem para serem gestores, eles esquecem muito do pedagógico porque a preocupação maior é mexer com a parte administrativa, que mexe com dinheiro porque, senão, ele vai envolver demais e depois ele pode ter problema com isso nas prestações de contas do caixa escolar [...] (ANALISTA 3. Entrevista realizada em julho de 2018).

Em grande medida, as sugestões colocadas pelos entrevistados e pelos

Analistas das SREs convergiram para a necessidade de se pensar estratégias para evitar a efetivação da distorção idade-ano de escolaridade. A aceleração dos estudos é um direito garantido aos estudantes por lei. Está presente nas Resoluções da SEE/MG, porém, as escolas deveriam agir mais na prevenção das reprovações e evasões, monitorando as defasagens de aprendizado e intervindo pedagogicamente, conforme trechos a seguir:

Acho que deveria ser um outro projeto específico para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem. A metodologia da Telessala ao meu ver não é para alunos com dificuldade de aprendizagem. Infelizmente não sei qual o Projeto (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em setembro de 2018).

Então, o primeiro processo para você fazer um projeto de correção de fluxo assertivo, ele tem que começar lá no Plano de Atendimento, então quando a escola já visualiza qual é o seu lugar nesse nessa aprovação e reprovação, né, que a distorção está ligada a isso e ver quantitativos, ver números em cima disso, já tem que fazer um indicativo, então, junto com a Superintendência construir um plano de atendimento que otimize também recurso do Estado. O desafio é que seja um processo pedagógico e ao mesmo tempo administrativo porque toda vez que ele se torna só pedagógico ou só administrativo, ele não cumpre sua função final [...] tem uma responsabilidade social com esse sujeito que tá aí, mas ao mesmo tempo se a gente não caminhar junto com um investimento nos processos de ensino e de aprendizagem, a gente fica “enxugando gelo”, porque a gente corrige o fluxo de uns, a escola gera outros, a gente corrige, ela gera.. aí fica nesse processo que não acaba nunca. Ela tem que ofertar processos de correção de fluxo, sejam eles como forem: mais “amarradinhos”, mais flexíveis. Isso não é da vontade, tá posto na nossa legislação educacional, é obrigação, das esferas, sejam elas federais, estaduais ou municipais e ao mesmo tempo investir nos processos... e eu acho que tem a ver com formação do professor. Agora continuar investindo só de um lado ou só no outro, é complexo (ANALISTA 5. Entrevista realizada em agosto de 2018).

Caberia ao Estado investir em processos pedagógicos e viáveis administrativamente, tornando o sistema educacional brasileiro, e, em especial, o mineiro, eficaz, que, segundo conceituação de Klein e Fontanive (2017), sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica.

Apenas três Analistas Regionais, ou seja, 25%, responderam que não sugeriam mudanças na forma de atendimento da correção de fluxo escolar na rede estadual. Os demais, nas respostas aos questionários, fizeram outras sugestões: promover a continuidade do Projeto no Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazer o atendimento da correção de fluxo escolar à distância e atrelamento à formação técnica com incentivo à inserção ao mercado de trabalho:

Continuidade no ensino médio (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em julho de 2018).

A criação de um sistema online, onde o aluno com distorção idade-ano de escolaridade pudesse ter aulas via internet e fizesse provas nas escolas autorizadas pela SEE _ MG. Ficaria bem mais barato para os cofres públicos (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em julho de 2018).

Projeto Elevação da escolaridade TELESSALA e EJA (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em agosto de 2018).

Incentivo do primeiro emprego associado com estudos. Educação de Tempo Integral com formação integral do Ser. Com intervenção pedagógica específica com foco nas habilidades não consolidadas (ANALISTA REGIONAL. Questionário aplicado em setembro de 2018).

Em conclusão, as sugestões registradas pelos atores pesquisados convergem para a visão de Klein e Fontanive (2017) de que para que os estudantes brasileiros frequentem e concluam uma educação básica de qualidade é preciso a formulação de políticas públicas bem planejadas e que contemplem a melhora do fluxo e do desempenho dos estudantes, simultaneamente, efetivando o direito dos estudantes de percorrerem um trajetória escolar regular e com as aprendizagens necessárias. Nas palavras dos especialistas,:

As políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. É preciso que os alunos brasileiros frequentem e concluam uma educação básica de qualidade. Para tal, é necessária a formulação de duas políticas amplas e simultâneas: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos (KLEIN; FONTANIVE, 2017, p. 8).

Com base nos dados gerados por meio dos procedimentos metodológicos escolhidos é possível concluir que o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala não foi implementado e operacionalizado de acordo como definia seus documentos oficiais, demonstrando que, no contexto da prática, não se conseguiu alcançar os objetivos do projeto. Também não houve, como salienta Condé (2012), uma constante volta ao ciclo de análise das políticas públicas para verificação do cumprimento das ordenações e ajustes de fragilidades e erros no momento de sua constatação. Por essa razão, será proposto, no Capítulo 3, um Plano de Ação Educacional (PAE) contemplando ações a serem desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pelas SREs para que se

consiga melhorar o atendimento da correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais e proporcionando uma efetivação da equalização de oportunidades educacionais.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES PARA MELHORIA DO ATENDIMENTO DA CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser trabalhado com os atores envolvidos na oferta do atendimento diferenciado para a correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais, tendo como foco a experiência do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, com vistas à melhoria da práxis pedagógica. A intenção é oferecer propostas que visem melhorar, principalmente, o monitoramento pedagógico, por se tratar de ação fundamental nos auxílio às escolas na busca de mudanças de paradigmas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, reduzindo as defasagens de aprendizado e o ciclo permanente de “produção” da distorção idade-ano de escolaridade.

3.1 Principais aspectos do caso de gestão descrito e da pesquisa de campo realizada e ações propositivas

Este estudo de caso buscou responder à seguinte questão: Quais os desafios verificados para a efetivação do monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala? Assim, o estudo teve como objetivo geral analisar a política pública de correção de fluxo escolar, implantada no Estado de Minas Gerais, no ano de 2016, com continuidade em 2017 e 2018, denominada Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais.

Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes: (I) realizar uma avaliação da atual política implementada no Estado de Minas Gerais voltada para a correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, entre 2016 e 2018 e (II) propor intervenções e ações para a implementação de futuras políticas públicas de equalização de oportunidades educacionais, como a correção de fluxo escolar, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado, visando a superação do problema identificado, além de contribuir para melhorias na trajetória dos estudantes por toda a educação básica.

O interesse em investigar o tema proposto nesta pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora que, desde 2013, atua como Analista Educacional da

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), na Diretoria de Ensino Fundamental do Órgão Central, em Belo Horizonte. Nesse período, a pesquisadora participou da implementação e do monitoramento de duas políticas públicas do Estado voltadas para o Ensino Fundamental – anos finais: Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/CBC), de 2013 a 2015, e, Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, de 2016 a 2018. Essa experiência profissional proporcionou a percepção de necessidade de políticas que promovam melhorias na trajetória dos estudantes ao longo da educação básica, considerando a melhora do desempenho dos estudantes, que era o foco da primeira política, e, a melhora do fluxo, foco da segunda e atual política para os anos finais. No Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, a pesquisadora integra a equipe responsável pelo assessoramento das SREs na operacionalização do projeto, em que percebeu a morosidade e descontinuidade da comunicação alinhada entre Órgão Central e SRE e dificuldades financeiras que acarretaram demora ou ausência de envio de materiais didáticos e de realização de formações sistemáticas dos atores envolvidos, refletindo em diferentes práticas nas SREs e nas escolas de sua jurisdição, muitas vezes incoerentes com a proposta original da Fundação Roberto Marinho e disseminada pelo Órgão Central. Diante desse cenário e com a vivência da política anterior, foi possível intuir a ausência de um monitoramento pedagógico eficiente.

Apresentada a situação, foi proposta uma análise das ações que envolvem o monitoramento do projeto, com o foco em seu viés pedagógico, tendo como base a confirmação de que o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala não tem atingido seus objetivos em função da inadequação de sua implementação em decorrência: (1) do perfil definido que não abarca a totalidade dos estudantes dos anos finais com distorção idade-ano de escolaridade na rede estadual de ensino; (2) dos atrasos ou ausências dos suportes pedagógicos definidos pelo projeto, como livros didáticos, videoaulas e formações presenciais dos profissionais atuantes no projeto; (3) da falta de recursos para o monitoramento *in loco* das turmas do projeto pelos próprios supervisores itinerantes, profissional contratado com a função de monitoramento pedagógico próximo e sistemático e (4) da demora na adequação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) para gerir os dados dos estudantes do projeto (matrícula, histórico, turmas). Portanto, para um melhor entendimento de como o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia

Telessala foi implementado e vem sendo operacionalizado, foi feito um estudo aprofundado da atuação dos profissionais envolvidos no projeto no Órgão Central da SEE/MG e nas SREs. Pensando nisso, foram selecionadas para esta pesquisa, entre as 47 SREs do Estado de Minas Gerais, as quinze que ofertaram o projeto em sua jurisdição nos três anos analisados (2016 a 2018), a fim de compreender o problema e buscar alternativas para superação do mesmo.

No Capítulo 1, o caso de gestão foi descrito, buscando-se compreender a política pública implementada e operacionalizada entre 2016 a 2018 para correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais. Para tanto, fez-se uma apresentação dos principais conceitos que têm permeado as concepções e práticas da correção de fluxo escolar no Brasil: distorção idade-ano de escolaridade e políticas públicas educacionais. Na sequência, foram apresentados os dados educacionais de Minas Gerais, como matrículas no Ensino Fundamental e taxas de reprovação e de distorção idade-ano de escolaridade, considerando somente a rede estadual e anos finais do Ensino Fundamental, no período de 2013 a atualidade. Fez-se uma descrição das diferentes experiências de correção de fluxo escolar em Minas Gerais, mostrando a trajetória legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual a partir dos anos 2000, bem como destacando o Projeto “Acelerar para Vencer” (PAV) no ano de 2008 e em vigor até os dias atuais. Por fim, foi caracterizado o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, com sua estruturação organizacional, aspectos pedagógicos, seus pressupostos e principais objetivos, destacando a atribuição e atuação do Órgão Central da SEE/MG e de quinze SREs na sua implementação, em 2016, e as ações realizadas nos anos posteriores, 2017 e 2018, a fim de caracterizar o cenário específico deste caso de gestão e proporcionar um olhar clínico das ações que envolvem a implementação da política e de sua avaliação.

No Capítulo 2, os dados obtidos na pesquisa de campo foram apresentados, discutidos e analisados, propondo um diálogo com o aporte teórico de autores cujas contribuições foram cruciais para a conclusão da análise discursiva acerca da questão posta. Assim, as bases teóricas das políticas públicas educacionais de correção de fluxo escolar no Brasil foram organizadas em três eixos principais de análise do problema de pesquisa: A) análise de políticas públicas; B) abordagem qualitativa de pesquisas e C) políticas de correção de fluxo escolar e a busca pela equidade na educação. No delineamento metodológico foram apresentados os

aspectos teóricos e práticos da abordagem qualitativa deste estudo de caso. Ou seja, buscou-se valorizar, na construção do conhecimento, a influência dos sujeitos nas suas interações cotidianas, transformando a realidade e sendo transformados por ela. Dessa forma, paralelamente à análise documental, utilizou-se como técnica de geração de dados: entrevista semiestruturada com integrantes da equipe responsável pelo monitoramento do Projeto no Órgão Central da SEE/MG e aplicação de questionários *online* aos Analistas Regionais responsáveis pelo acompanhamento do projeto em 15 SREs. Ainda no Capítulo 2, fez-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, buscando refletir sobre as ações que subsidiaram e envolveram a implementação e o monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, com foco no monitoramento pedagógico. Partindo desta questão, as visões dos atores participantes da pesquisa contribuíram para traçar uma avaliação do Projeto, sinalizando pontos fortes e pontos de melhorias para a implementação de políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com base no que foi desenvolvido nos Capítulos 1 e 2 – descrição do processo de implementação da política de correção de fluxo escolar na rede estadual de Minas Gerais; e análise dos fatores positivos e negativos ligados à implementação e ao monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala –, foi construído o Quadro 9. Esse quadro relaciona os dados de pesquisa com as ações propositivas a partir da questão de pesquisa e dos eixos teóricos, tendo como horizonte a elaboração de um PAE a ser desenvolvido na rede estadual de ensino, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, a fim de garantir melhores condições de exequibilidade à SEE/MG e as suas SREs, algumas dessas ações serão condensadas em uma ação maior no PAE. Busca-se, com isso, contribuir para a superação do problema do atendimento da correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais e proporcionar uma efetivação da equalização de oportunidades educacionais.

Quadro 9 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas

(continua)

Questão de pesquisa	Eixo teórico	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
<p>Quais os desafios verificados para a efetivação do monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?</p>	<p>A formulação e decisão e a implementação de políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental</p>	<p>Problemas com a Formulação e decisão: Superestimação do quantitativo de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade na rede estadual de ensino e não conhecimento da burocracia estatal.</p>	<p>Realização de um diagnóstico completo da rede, mapeando o quantitativo de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental e também, do desempenho dos estudantes nessa fase de ensino nas avaliações externas, bem como dos gastos financeiros necessários para a logística e recursos humanos para um atendimento diferenciado.</p>	1
		<p>Políticas de Estado <i>versus</i> Políticas de governo da SEE/MG.</p>	<p>Articulação intersetorial com a montagem de uma Comissão com representantes de PRODEMGE, SIMADE, SIMAVE, SOE, universidades, gestores escolares, estudantes, Ministério Público, outras secretarias, Conselho Estadual de Educação, UNDIME/MG, dentre outros para discutir a definição do melhor desenho de política pública educacional direcionada para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.</p>	2
		<p>Problemas com políticas <i>top/down</i> na SEE/MG.</p>	<p>Promoção do engajamento de todos os atores envolvidos na implementação desde a fase de concepção da política.</p>	3
		<p>Equipe do Órgão Central e Analistas Regionais sem informações suficientes para promover convencimento. Além disso, antagonismo nas decisões: autonomia e empoderamento da gestão escolar <i>versus</i> projeto universal.</p>	<p>Realização de orientações alinhadas e formações em tempo hábil para reduzir a pluralidade de leituras da política.</p>	4

Quadro 9 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas

(continua)

Questão de pesquisa	Eixo teórico	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
<p>Quais os desafios verificados para a efetivação do monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?</p>	<p>O acompanhamento de políticas públicas, com foco no monitoramento pedagógico</p>	<p>Equipe do Órgão Central precisou fazer um acompanhamento à distância de um projeto novo.</p>	<p>Elaboração de cronograma de realização de videoconferências com as SREs e também de recebimento de dados do SIMADE e da Diretoria de Recursos Humanos, mantendo informações atualizadas, como: trocas de Analistas Regionais, referências, instrumentos ou ações de iniciativa própria das SREs etc.</p>	1
		<p>Pequena parcela de turmas do projeto receberam acompanhamento <i>in loco</i> (20% pela Fundação Roberto Marinho e 30 turmas da Região Metropolitana pela equipe do Órgão Central). Supervisores itinerantes conseguiram fazer um acompanhamento <i>in loco</i> insuficiente.</p>	<p>Adaptação do SIMADE e elaboração de treinamento <i>online</i> para realização de um acompanhamento sistemático às turmas do projeto implementado, pensando na capilaridade e atualização de informações.</p>	2
		<p>Problemas na capilaridade de informações e alinhamentos de ações</p>	<p>Planejamento de formações presenciais com representantes das SREs com frequência definida em cronograma para repasse de orientações em seus territórios.</p>	3
		<p>Dificuldade de acesso aos dados pela dependência de alimentação do sistema por outros setores da SEE/MG ou da estrutura governamental.</p>	<p>Adaptação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) com as informações necessárias para acompanhamento dos estudantes matriculados na política implementada.</p>	4

Quadro 9 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas

(conclusão)

Questão de pesquisa	Eixo teórico	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
Quais os desafios verificados para a efetivação do monitoramento pedagógico do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?	A avaliação dos profissionais implementadores do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, considerando os pontos positivos, as principais dificuldades e os desafios	Pontos positivos surgidos em avaliação: metodologia, autoestima dos estudantes, perfil do professor, materiais didáticos e lotação de sala de aula.	Levantamento dos pontos positivos que poderiam ser considerados na elaboração de uma política pública pela SEE/MG ao atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental.	1
		Necessárias mudanças nas concepções dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas.	Sensibilização da comunidade escolar para a necessidade de olhares diferentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, formulando estratégias de intervenções pedagógicas e de prevenção das evasões e das reprovações.	2

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa de campo (2018).

A sistematização dos dados da pesquisa em três eixos teóricos obedeceu à categorização utilizada na pesquisa de campo, excluindo a categoria Trajetória profissional que, por seu caráter transversal nessa pesquisa, interligou todas as outras, gerando as percepções registradas e, assim, teve a sua influência presente nesse momento de proposições. Conforme demonstra o Quadro 13, são dez as ações propositivas que comporão o PAE a ser executado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com vistas à melhoria da implementação de futuras políticas públicas com foco no atendimento dos principais desafios que atingem os anos finais do Ensino Fundamental: a distorção idade-ano de escolaridade e o desempenho atestado pelo aprendizado.

Dessas dez ações propositivas, a maioria será realizada pela própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, porém com o acompanhamento e o apoio das SREs, por meio dos Analistas Regionais da DIVEP (Divisão de Equipe Pedagógica) e inspeção escolar, com ou sem participação direta das escolas. Além do apoio dentro da rede, também há ações que necessitarão do envolvimento de universidades, outros segmentos governamentais e atores que atuam na ponta da política pública educacional (gestores escolares e estudantes). É importante ressaltar que, considerando a complexidade do problema do fracasso escolar e da distorção idade-série, as ações propostas buscam integrar três (03) instâncias de gestão: SEE/MG, SRE e escolas.

Nessa perspectiva, as quatro (04) primeiras ações foram pensadas a partir de possíveis relações entre a participação de diversos setores e atores e as fases 1) de Formulação e decisão e 2) Implementação na elaboração de políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a primeira proposta é a realização de um diagnóstico completo da rede, mapeando o quantitativo de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental e também, do desempenho dos estudantes nessa fase de ensino nas avaliações externas. Além disso, pensando na exequibilidade do que for projetado, também será preciso fazer uma previsão do montante financeiro necessário para a logística e recursos humanos para a oferta de um atendimento diferenciado. A outra proposta é a proposta de uma articulação intersetorial¹⁶ com a montagem de uma Comissão,

¹⁶ Pressupõe a articulação e a integração de políticas públicas por meio de ações conjuntas para a resolução de um problema social específico. Busca a superação da fragmentação das ações e a articulação de diferentes setores em torno de objetivos e princípios comuns (UNICEF, 2018, p.22).

com representação de outras secretarias, PRODEMGE, SIMADE, SIMAVE, SOE, universidades, gestores escolares, estudantes, Ministério Público, Conselho Estadual de Educação, UNDIME/MG, dentre outros para discutir a definição do melhor desenho de política pública educacional direcionada para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda em relação a esse eixo voltado para a concepção e a implementação de política pública, propõe-se duas ações a serem desenvolvidas com foco no alinhamento de informações e sensibilização dos sujeitos, que é a promoção do engajamento de todos os atores envolvidos na implementação desde a fase de concepção da política e realização de orientações alinhadas e de formações em tempo hábil para reduzir a pluralidade de leituras da política “desenhada”.

O segundo grupo de ações relaciona-se com o eixo que tem como foco o acompanhamento de políticas públicas, considerando que a qualificação dessa fase é imprescindível para a eficiência e a eficácia da política proposta, influenciando, como no caso de gestão analisado, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes. A primeira ação desse eixo é voltada para a gestão das informações por meio da elaboração de um cronograma de realização de videoconferências com as SREs e também de recebimento de dados do SIMADE e da Diretoria de Recursos Humanos, mantendo informações atualizadas, como: trocas de Analistas Regionais referências, instrumentos ou ações de iniciativa própria das SREs, boas práticas, resolução de problemas, dentre outras. As duas ações seguintes desse eixo são voltadas para o acompanhamento da política, com ênfase na adequação do SIMADE e elaboração de treinamento *online* para checagem e formação dos profissionais da escola; e pensando na capilaridade de informações, o planejamento de formações presenciais com representantes das SREs com frequência definida em cronograma para repasse de orientações em seus territórios. A quarta ação requer a adaptação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) com os campos de informações necessários para acompanhamento dos estudantes matriculados na política implementada. O propósito, nesse caso, é manter um gerenciamento das informações centralizado em um sistema e instrumentalizar os servidores do Órgão Central para que auxiliem as SREs na qualificação das ações desejadas e nos repasses às escolas, minimizando, assim, o impacto negativo na trajetória escolar dos estudantes atendidos ao potencializar a correção de possíveis equívocos em tempo hábil.

Por fim, as ações do terceiro grupo perpassam pelo eixo teórico sobre as impressões dos profissionais envolvidos na implementação e monitoramento de políticas públicas no Órgão Central da SEE/MG e em 15 SREs, tendo como experiência analisada o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, considerando os seus pontos positivos, as principais dificuldades e os desafios enfrentados. Nesse sentido, são apresentadas as seguintes propostas: levantamento dos pontos positivos, que poderiam ser considerados na elaboração de uma política pública pela SEE/MG ao atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, e sensibilização da comunidade escolar para a necessidade de olhares diferentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, formulando estratégias de intervenções pedagógicas e de prevenção das evasões, do abandono e das reprovações. Nessa perspectiva, o alto investimento empregado na execução do projeto em foco não seria desconsiderado a partir do momento que se consideraria o que de benéfico surtiu para a rede estadual de ensino. Por outro lado, haveria um investimento na melhora do fluxo escolar, mas também na melhora das práticas pedagógicas com vistas à prevenção da distorção idade-ano de escolaridade através da sensibilização da comunidade escolar para a realização de diagnósticos e de intervenções pedagógicas.

Essas dez ações brevemente descritas aqui constituem a base do Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado na próxima seção. O objetivo é propor ações a serem desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e pelas SREs, com vistas à superação do problema identificado.

3.2 Delineamento do PAE

A elaboração das ações propositivas foi estruturada de acordo com a pesquisa documental, literatura especializada e dados coletados por meio da pesquisa de campo composta por entrevistas e questionários com os profissionais do Órgão Central da SEE/MG e das 15 SREs ofertantes do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, o que tornou-se perceptível algumas fragilidades e limitações da política pública de correção de fluxo escolar desenvolvida na rede estadual de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental durante os anos de 2016 e 2018.

Merece o destaque que as sugestões aqui apresentadas levam em

consideração, não somente as proposições da política em foco, mas resulta também de um posicionamento dos atores envolvidos no processo de implementação e de acompanhamento, como visto no Capítulo 2, coletados por meio da vivência da pesquisadora e da pesquisa de campo empreendida, que ofereceram indicadores importantes na análise da proposta do projeto oficial em relação à prática verificada no monitoramento das ações, mesmo que ocorrido de forma incipiente.

O propósito principal é mostrar que, para a efetividade da implementação de uma política pública na rede estadual e o alcance dos resultados ou efeitos desejados, o articulador principal de todos os projetos e programas educacionais, que é a SEE/MG, por meio de seus representantes, deve avaliar a sua política, recorrendo a um planejamento assertivo e participativo que, conseqüentemente, venha a atender os órgãos implementadores, que são as SREs e as escolas. Sendo assim, ao (re)pensar a implementação e a operacionalização do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala ao longo desses três anos, dispõe-se sobre as ações que envolvem o contexto gerencial e pedagógico do projeto considerando duas instâncias de decisão – Órgão Central da SEE/MG e SRE – bem como a inserção de dispositivo que permita o monitoramento mais adequado de políticas públicas no Estado de Minas Gerais com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, serão propostas dez ações para serem sistematizadas no decorrer da continuidade do projeto em voga ou de outras políticas, que, por ventura, a SEE/MG virá a implementar. Essas ações serão apresentadas em um Plano de Ação Educacional (PAE).

O PAE pensado para auxiliar a SEE/MG e suas SREs fundamenta-se na técnica de planejamento 5W2H. O nome dessa técnica, segundo Paradela (2017), deriva da junção das iniciais, em inglês, da definição de sete diretrizes de um planejamento em que cinco começam com a letra W e duas com a letra H. São elas: *What* – o que será feito?; *Why* – por que, qual a importância?; *Who* – quem será responsável?; *Where* – onde a ação ocorrerá?; *When* – quando ela ocorrerá?; *How* – como será desenvolvida?; e *How Much* – quanto custará?

Essa técnica de planejamento, em nível operacional, segundo o mesmo autor, caracteriza-se por abranger medidas bem específicas ao permitir focalizar os esforços em cada atividade ou projeto da organização, nesse caso, a SEE/MG. Assim, para facilitar o trabalho dos indivíduos envolvidos, as atividades são apresentadas em um quadro, de forma precisa e sintética, buscando responder

às aquelas sete perguntas (O quê?, Por quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Como? e Quanto?). Nessa perspectiva, os Quadros a seguir trazem o detalhamento das ações propositivas listadas no Quadro 9.

Dessa forma, os Quadros a serem apresentados nas subseções abaixo constituem, em sua união, uma ferramenta de gestão para orientar e facilitar o trabalho da SEE/MG e, conseqüentemente, das SREs, com vistas à superação dos desafios para monitoramento pedagógico da atual e de outras políticas adotadas com foco nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.2.1 Diagnóstico da situação dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino

Definido como etapa inicial do processo, o diagnóstico deverá conter o mapeamento do quantitativo de estudantes com distorção idade-ano de escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual e também, do desempenho dos estudantes nessa fase de ensino nas avaliações externas.

Também deverão ser levantados os gastos financeiros necessários para a logística e recursos humanos para a oferta de um atendimento diferenciado para os estudantes nessa fase de escolarização e a situação de distorção, detectando as limitações que deverão ser enfrentadas quanto à recursos humanos, financeiros e de logística.

Para esse diagnóstico, a equipe gestora da SEE/MG contará com os dados levantados por seus setores de organização escolar, recursos humanos, financeiro e de tecnologias. Essa articulação permitirá a visualização da realidade financeira do Estado e as legislações vigentes, demonstrando as possíveis limitações e os pontos de atenção a serem considerados para o desenho da política. Relação da ação nº 1 com a ação nº 9 do Quadro 9.

Os custos calculados para essa ação serão calculados em horas, uma vez que será realizada por servidores da SEE/MG e com dados disponibilizados pelos órgãos responsáveis. Sendo assim, não serão apresentados custos contábeis nessa ação, mas as horas que os técnicos da SEE/MG gastarão para realizar essas atividades. Levando-se em conta que carga horária de trabalho semanal dos técnicos da SEE/MG é de 40 h, serão consideradas as 8h diárias de trabalho para a realização dessa ação.

O Quadro 10 apresenta o Plano de Ação para a Realização de diagnóstico da rede.

Quadro 10 – Plano de Ação para a Realização de diagnóstico da rede executado pelo Órgão Central da SEE/MG

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Realização de um diagnóstico completo da rede.
POR QUE ?	Possibilita, com os dados levantados de forma criteriosa, compreender a realidade da rede em relação à distorção idade-ano de escolaridade e da qualidade do ensino ofertado.
QUEM ?	Equipe gestora da SEE/MG.
ONDE ?	No Órgão Central da SEE/MG.
QUANDO ?	No primeiro semestre de 2019.
COMO ?	A equipe gestora buscará junto ao MEC e aos diversos setores da SEE os dados oficiais da rede. Além disso, deverá fazer um levantamento da legislação vigente sobre a organização da rede de ensino e sobre a correção de fluxo escolar.
QUANTO CUSTARÁ ?	40 h, uma vez que será realizada por servidores da SEE/MG e com recursos de gerenciamento de dados já disponíveis na SEE/MG.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa ação aglomera a proposição nº 1 do terceiro eixo teórico do Quadro 13 que consiste no levantamento dos pontos positivos que poderiam ser considerados na elaboração de uma política pública pela SEE/MG ao atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, permitindo a continuidade de práticas exitosas e com experiências de pleno funcionamento. Esses dados devem ser incorporados ao diagnóstico.

Esse levantamento reduzirá as incertezas próprias de qualquer implementação de uma política pública, tornando suas ações mais exequíveis.

3.2.2 Articulação intersetorial para montagem de uma Comissão responsável pelo desenho da política pública

Segundo Burgos e Canegal (2011), trazendo o conceito de educabilidade em López (2009), tem-se que remete não tanto à capacidade de aprender, mas à capacidade do aluno para participar do processo educativo formal e acessar assim a essa educação básica que define o horizonte de equidade dos sistemas educativos.

Dessa forma, os autores salientam que a escola não pode ficar isolada, precisa avançar com a inserção de outros atores, uma vez que as relações sociais mudaram dentro da escola, reflexo da sociedade de fora. Assim, educabilidade está relacionada com intersectorialidade: é preciso mobilizar outros atores como polícia, assistentes sociais etc. Sendo assim, as políticas públicas também devem estar atentas à articulação intersectorial, sendo essa a segunda ação do PAE.

A articulação intersectorial proposta deve gerar a montagem de uma Comissão com representantes de órgãos ou entidades, como: PRODEMGE, SIMADE, SIMAVE, SOE, universidades, gestores escolares, estudantes, Ministério Público, outras secretarias, Conselho Estadual de Educação, UNDIME/MG, dentre outros para discutir a definição do melhor desenho de política pública educacional direcionada para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para se pensar em um desenho de política mais assertivo, que contemple as diversidades encontradas no Estado e evite adequações frequentes, torna-se importante organizar as ações considerando as experiências e conhecimentos de variados atores, agregando à política diversos olhares e proximidade com o contexto da prática.

A fim de redução de custos, é possível priorizar agentes localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte e a utilização da videoconferência, não demandando recursos de diárias e transporte.

O Quadro 11 apresenta Plano de Ação para Articulação intersectorial.

Quadro 11 – Plano de Ação para Articulação intersectorial entre SEE/MG e outros órgãos ou entidades

(continua)

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Articulação intersectorial com a montagem de uma Comissão.
POR QUE ?	Para se pensar em um desenho de política mais assertivo, que contemple as diversidades encontradas no Estado e evite adequações frequentes no contexto da prática.
QUEM ?	Equipe gestora da SEE/MG.
ONDE ?	No Órgão Central da SEE/MG.
QUANDO ?	No primeiro semestre de 2019.

Quadro 11 – Plano de Ação para Articulação intersetorial entre SEE/MG e outros órgãos ou entidades

(conclusão)

Etapa	Detalhamento
COMO ?	A equipe gestora buscará sensibilizar as equipes internas da SEE/MG e os possíveis parceiros, garantindo ampla representatividade dos setores principais a serem ouvidos nessa fase de concepção e, também, já garantindo o envolvimento dos atores participantes da fase de implementação. Seriam duas reuniões ao longo do semestre, uma no início para apresentação da proposta e alinhamento de repasse de informações e outra, ao final do semestre, para finalização e apresentação do diagnóstico e ações propositivas definidas.
QUANTO CUSTARÁ ?	16 h de reuniões presenciais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa ação está diretamente ligada à ação nº 3 do eixo teórico 1 presente no Quadro 9: Promoção do engajamento de todos os atores envolvidos na implementação desde a fase de concepção da política. Por isso, no PAE, elas foram unificadas para melhor exequibilidade.

A equipe gestora da SEE/MG deverá criar as devidas possibilidades de participação efetiva, garantindo a comunicação em tempo hábil e a representatividade desses atores na Comissão intersetorial. A participação dos envolvidos na implementação da política desde seu início minimiza as variações de leituras da política.

3.2.3 Alinhamento das informações entre as instâncias de decisão e de implementação

As ações 4 do 1º eixo teórico e a 1 do 2º eixo teórico se unificam no propósito de manter uma comunicação alinhada e minimização da pluralidade de leituras da política. Deverá ser estipulado um cronograma de recebimento de informações de setores da SEE/MG e de repasse dessas informações para as SREs. Esse cronograma deve fazer parte do desenho da política e deve ser construído de forma a garantir orientações alinhadas e formações dos atores em tempo hábil para reduzir a pluralidade de leituras da política. Esse cronograma deverá contemplar a realização de videoconferências com as SREs e também de recebimento de dados do SIMADE e da Diretoria de Recursos Humanos, mantendo informações atualizadas, como: trocas de Analistas Regionais referências, instrumentos ou ações

de iniciativa própria das SREs etc.

Com o propósito de detectar eventuais equívocos e agir de forma assertiva no monitoramento da política é importante manter frequente diálogo e gestão de dados atualizado e acessível. Por isso, pensou-se na frequência quinzenal para recebimento e repasse de informações do setores da SEE/MG para equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa, por sua vez, repassa para as SREs. Para videoconferências, a frequência definida é de uma vez por mês.

O Quadro 12 apresenta o Plano de Ação para o Alinhamento das informações entre as instâncias de decisão e de implementação.

Quadro 12 – Alinhamento das informações entre as instâncias de decisão e de implementação da SEE/MG e SREs

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Elaboração de um cronograma de recebimento de informações de setores da SEE/MG e de repasse dessas informações para as SREs.
POR QUE ?	Ação que permeará todo o processo para minimizar as variações de interpretações que acarretam em operacionalização da proposta de forma inadequada.
QUEM ?	Equipe interna do Órgão Central da SEE/MG, centralizando na equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
ONDE ?	No Órgão Central da SEE/MG e nas SREs.
QUANDO ?	No segundo semestre de 2019.
COMO ?	A equipe interna do Órgão Central da SEE/MG, com frequente diálogo com a equipe gestora da SEE, ficará responsável pela elaboração de ofícios, orientações, videoconferências e, também de realização de formações para manter as informações atualizadas, receber demandas das SREs e sanar dúvidas.
QUANTO CUSTARÁ ?	256 horas, uma vez que será realizada por servidores da SEE/MG e com recursos comunicativos já disponíveis na SEE/MG.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.4 Formações presenciais dos profissionais envolvidos na implementação e monitoramento da política pública

Elaboração de planejamento de formações presenciais com representantes das SREs com frequência definida em cronograma para repasse de orientações em

seus territórios, totalizando 3 formações anuais, duas para professores e supervisores e uma para os gestores escolares.

Segundo Neubauer e Silveira (2008 *apud* BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 23), o gestor ideal a surgir seria aquele capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade. Por isso, torna-se importante conseguir o engajamento dos gestores para melhor operacionalização da política na escola e sua influência na sala de aula.

As formações presenciais são importantes também para manter o contato do Órgão Central com as SREs e, conseqüentemente, com as diversas realidades de aplicação da política pública. É uma forma efetiva de alinhamento das ações e manutenção da comunicação.

Pensou-se na frequência de ocorrência de duas formações na última semana de janeiro, sendo uma de professores, com duração de dois dias e uma, exclusiva para gestores, com duração de um dia. No segundo semestre do ano, haveria mais uma formação de professores para devolutiva das ações realizadas e exposição e discussão de temas relacionados, como: currículo, metodologias ativas, tecnologias na sala de aula.

Os custos foram calculados tomando-se como base a previsão de gastos com formações do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, considerando a presença de dois representantes por SRE nas três formações: duas com temática específica para professores e Analistas Regionais e, uma, para gestores e Analistas Regionais. A presença dos Analistas Regionais nas formações de temática para professores e de gestores torna-se importante para a unificação das orientações e alinhamento das informações, ficando eles responsáveis pelo repasse em suas respectivas SRE. A duração das formações serão as seguintes: a de professores, dois dias, totalizando 16h; a de gestores, um dia, totalizando 8 horas.

Pensando na logística de realização das formações, todas aconteceriam em Belo Horizonte e poderiam ocorrer em uma mesma semana, nos dias terça, quarta e quinta-feira, determinando a segunda e a sexta-feira para os deslocamentos dos participantes e fazendo com que os Analistas Regionais viajem uma vez e participem das formações.

O Quadro 13 apresenta o Plano de Ação para Formações presenciais dos

profissionais envolvidos na implementação e monitoramento da política pública.

Quadro 13 – Formações presenciais dos profissionais envolvidos na implementação e monitoramento da política pública

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	3 Formações presenciais anuais: duas com temáticas para professores e uma com temáticas para gestores.
POR QUE ?	As formações presenciais são importantes para manter o alinhamento de ações entre Órgão Central, as SREs e, conseqüentemente, com as diversas realidades de aplicação da política pública e intensificar o engajamento dos atores envolvidos na prática da política.
QUEM ?	Equipe interna do Órgão Central da SEE/MG, centralizando na equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental e equipe pedagógica das SREs.
ONDE ?	Em Belo Horizonte, sede do Órgão Central da SEE/MG.
QUANDO ?	Durante todo o ano de 2020.
COMO ?	A equipe do Órgão Central ficará responsável pela sistematização e organização dos principais pontos a serem trabalhados com os representantes das SREs, ministrando as formações e orientando sobre os processos pedagógicos. Ao retornarem para seus territórios, os representantes das SREs ficarão responsáveis pelo repasse às escolas.
QUANTO CUSTARÁ ?	R\$169.111,59.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.5 Monitoramento *online*: adequação do SIMADE e disponibilização de treinamento

Com uma extensão territorial significativa, as ações em Minas Gerais devem contar com uma capilaridade de informações eficiente e possibilitar um monitoramento sistemático para propiciar um alinhamento em todo o território. Como as equipes do Órgão Central e das SREs estão muito reduzidas e como o Estado passa por graves dificuldades financeiras, foram pensadas ações que poupem recursos.

Sem a necessidade de contratação de um profissional específico para o monitoramento, ele passará a ser feito pela própria escola e com checagem aleatória para verificação do andamento dado.

Com base no desenho definido para a política, deverão ocorrer reuniões entre

a Equipe gestora da SEE/MG, a equipe interna do Órgão Central e representantes da PRODEMGE para determinar como o SIMADE deverá comportar as informações da política, ficando adequado antes do início do ano letivo de 2020.

Existe a necessidade de se fazer configurações específicas no sistema, como a inserção de pacote pedagógico, a qual demanda o trabalho de 6 meses para ser finalizado.

Além disso, haverá a formulação e disponibilização de treinamento *online* para a realização do preenchimento dos dados do sistema. Essa ação poderá ser realizada pela própria equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o suporte da Diretoria de Tecnologias da SEE/MG. Esse treinamento poderá ser organizado na plataforma *Moodle* e ficará disponível no domínio de internet já existente para a SEE/MG.

O Quadro 14 apresenta o Plano de Ação para Monitoramento *online*: adequação do SIMADE e disponibilização de treinamento.

Quadro 14 – Monitoramento *online*: adequação do SIMADE e disponibilização de treinamento

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Adaptação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) com as informações necessárias para acompanhamento dos estudantes matriculados na política implementada e disponibilização de treinamento <i>online</i> para preenchimento correto dos dados.
POR QUE ?	O SIMADE é o sistema que permite o acompanhamento da trajetória dos estudantes na rede estadual. Desse modo, é imprescindível que o sistema esteja devidamente organizado para receber as informações da política e “alimentar” as equipes do Órgão Central e das SREs com os dados necessários. Além disso, o monitoramento da política será feito pela própria escola e registrado no sistema para checagem aleatória.
QUEM ?	Equipe gestora da SEE/MG, equipe interna do Órgão Central e representantes da PRODEMGE.
ONDE ?	No Órgão Central da SEE/MG.
QUANDO ?	No segundo semestre de 2019 e janeiro de 2020.
COMO ?	Com base no desenho definido para a política, o SIMADE deverá ser adequado com os campos necessários a serem preenchidos com as informações da política, ficando adequado antes do início do ano letivo de 2020. Será elaborado um treinamento <i>online</i> que ficará disponível na plataforma <i>Moodle</i> para orientar o monitoramento desejado e as informações mais relevantes a serem registradas.
QUANTO CUSTARÁ ?	Aproximadamente 4.320 horas.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.6 Sensibilização da comunidade escolar para mudanças de paradigmas educacionais

Conforme Paradela (2017), qualquer organização terá como características básicas: Objetivos, divisão de trabalho, normas e planejamento. Nesse sentido, a SEE/MG, as SREs e as escolas são enquadradas nessa tipologia.

Desse modo, o viável para a definição de ações de uma política exigirá participação, negociação e diálogo, pois as divergências sempre existem. Ainda para o mesmo autor, o gestor cumpre papel fundamental na condução desse processo de transformação, tecendo a vontade coletiva e sua conseqüente responsabilidade e compromisso por parte dos envolvidos. Promovendo uma gestão participativa, o gestor aproxima a escola de sua principal função: formação para a cidadania.

As normas não devem ser passadas de uma forma descontextualizada, pois amplia a resistência.

Um bom planejamento deve ser realista e que vá ao encontro de interesses do grupo; não vem como imposição, envolve a equipe; é fundamental que os planos sejam compreendidos por todos. Tem que ser compreendido para ser colocado em prática; acompanhamento participativo, revisor e frequente. Nesse cenário descrito por Paradela (2017), as ações pedagógicas propostas para a rede estadual de ensino com vistas à qualificação do trabalho pedagógico nas escolas devem ser construídas com a participação da comunidade escolar e das universidades, promovendo processos de ensino e de aprendizagem significativos.

Essa ação poderá ocorrer de forma *online* e organizada pela própria equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o suporte da Diretoria de Tecnologias da SEE/MG. Sob forma de cursos EAD poderá ser organizado na plataforma *Moodle* e ficará disponível no domínio de internet já existente para a SEE/MG.

O Quadro 15 apresenta o Plano de ação para Sensibilização da comunidade escolar para mudanças de paradigmas educacionais.

Quadro 15 – Sensibilização da comunidade escolar para mudanças de paradigmas educacionais

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Sensibilização da comunidade escolar para a necessidade de olhares diferentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, formulando estratégias de intervenções pedagógicas e de prevenção das evasões e das reprovações.
POR QUE ?	A escola precisa refletir sobre suas práticas e buscar se tornar um local de acolhimento, respeito e garantidor do direito a uma educação relevante e equitativa.
QUEM ?	Equipe interna do Órgão Central da SEE/MG, centralizando na equipe Currículo e Formação dos anos finais da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental e equipe pedagógica das SRE. Apoio das universidades.
ONDE ?	Nas SREs e nas escolas
QUANDO ?	Ao longo de todo o ano de 2020.
COMO ?	Apresentação dos dados levantados no diagnóstico para retratar a realidade de cada SRE. Elaboração de materiais didáticos e práticas pedagógicas que auxiliem na ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem, com o apoio de especialistas em diversos campos educacionais: metodologias ativas, currículo, competências socioemocionais, dentre outros.
QUANTO CUSTARÁ ?	80h (sendo 60 h para formulação e 20h de formação, não demandando para tal a presença de tutor).

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.7 Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar

As ações anteriores desse PAE visam criar critérios, indicadores e verificadores para o protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar.

O protocolo será composto pela determinação do universo amostral, de como ocorrerá a coleta e análise de dados, de informações gerais de cada projeto, o seu planejamento, dentre outras informações.

Esse instrumento servirá para qualquer projeto de correção de fluxo que vir a ser implementado na rede, tornando as ações perenes e estáveis.

O Quadro 16 apresenta o Plano de ação para a Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar.

Quadro 16 – Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar

Etapa	Detalhamento
O QUE ?	Criação de um protocolo de monitoramento de projetos de correção de fluxo escolar.
POR QUE ?	Criação de um instrumento que indique como deve ser o monitoramento da SEE/MG perante os projetos de correção de fluxo, o que deveria observar, quem deveria fazer, como fazer, como inserir os dados, dentre outras informações, promovendo a continuidade de ações ao longo do tempo.
QUEM ?	Equipe gestora da SEE/MG, equipe interna do Órgão Central, representantes da PRODEMGE e da Diretoria de Tecnologias.
ONDE ?	No Órgão Central da SEE/MG.
QUANDO ?	Ao final de 2020.
COMO ?	Com base em todas as informações geradas e obtidas nas ações anteriores desse PAE, estas serão consolidadas e servirão de diretrizes para todos os projetos de correção de fluxo escolar que vierem a ser implementados pela SEE/MG.
QUANTO CUSTARÁ ?	Aproximadamente 4.320 horas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações elencadas neste PAE visam contribuir no processo operacional e de implementação de futuras políticas públicas para os anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, na busca de melhores práticas gestoras no contexto da SEE/MG, elucidando o monitoramento sistemático como uma estratégia na busca de resultados positivos no enfrentamento do fracasso escolar, destacando-se a distorção idade-ano de escolaridade e de baixos desempenhos dos estudantes nessa fase de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analíticos sobre as políticas públicas educacionais têm ganhado adesão e visibilidade devido ao importante direito público subjetivo que visa garantir: uma educação pública gratuita e de qualidade social.

A cada dia torna-se mais perceptível a urgência de um compromisso coletivo com a oferta de uma educação inclusiva, cidadã, relevante e equitativa para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, demandando por parte dos órgãos públicos a formulação e a implementação de políticas indutoras de mudanças significativas na organização das escolas, nas formações iniciais e continuadas dos docentes, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na elaboração de metodologias e materiais didáticos, na definição curricular – necessitando de transformações nas formas de ensinar, aprender, avaliar, desenvolver os conhecimentos – e objetivar a formação integral dos educandos, construindo o conhecimento e respeitando as particularidades de cada um.

Para tanto, torna-se necessário o cumprimento dos pilares da Educação, baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (2012). São eles: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros. Esses fundamentos auxiliam na melhor convivência do estudante consigo mesmo e com os outros, propiciando uma educação sintonizada com as exigências dos dias atuais.

O direito a uma educação de qualidade também passa por promover uma educação alinhada com as especificidades da faixa etária dos estudantes, diminuindo a tendência de desmotivação pela falta de sentido no que está sendo ensinado e, conseqüentemente, o fracasso escolar. A compreensão dos estudantes, como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações sociais, tanto do entorno mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

A Lei Federal nº 11.274, de 2006, ao alterar a Lei Federal nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), amplia o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, que passa a ter duração de 9 (nove) anos. O propósito da ampliação do Ensino Fundamental, a partir dessa Lei é: assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais

oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. A lei citada amplia a abrangência de atendimento dessa etapa, ao dizer que o Ensino Fundamental deve abarcar todos os estudantes de 6 a 14 anos e os que, na idade estipulada, não completaram sua escolarização. Desse modo, deve-se contemplar os estudantes das modalidades educacionais.

Segundo a lei, Estados e Municípios tiveram até o ano de 2010 para se adequarem à norma. O Estado de Minas Gerais foi pioneiro, em relação aos demais Estados brasileiros, na implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ao aceitar na escola, desde 2004, as crianças de 6 anos de idade. Esse pioneirismo resultou em grandes avanços para a educação mineira, por meio de notórios ganhos pedagógicos, exemplificado pelos resultados alcançados desde a primeira edição do IDEB, tornando referência nacional, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dos avanços, a rede estadual de ensino apresenta índices significativos de evasão, abandono e distorção idade-ano de escolaridade, esse último, foco da política pública analisada nessa pesquisa: o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.

Tal projeto é destinado ao atendimento dos estudantes de 15 a 17 anos com distorção de dois ou mais anos de escolaridade, o projeto foi comprado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no ano de 2015, da Fundação Roberto Marinho. Norteando-se por uma metodologia diferenciada a ser utilizada em sala de aula – Metodologia Telessala™ – a Fundação Roberto Marinho definiu uma proposta técnico-pedagógica para implantação em Minas Gerais, após várias experiências em outros Estados e em Municípios, incluindo Belo Horizonte, onde recebeu o nome de Floração ao ser operacionalizado na rede municipal de ensino. Entre 2016 a 2018, os três anos de vigência na rede estadual de ensino analisados pela presente pesquisa, muitos foram os desafios enfrentados, desde o desenho proposto até a sua efetivação nas escolas.

A análise dessa política pública apontou diversos pontos de atenção para a aplicação de políticas voltadas para a correção de fluxo escolar na rede estadual de Minas Gerais e os seus efeitos na passagem pelas instâncias que compõem a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), partindo do Órgão Central para as 47 SREs e, a partir delas, para as escolas. Esses apontamentos constituíram o foco das ações propostas ao final dessa pesquisa.

Foram muitos os desafios enfrentados para a realização dessa análise. Entre

eles, destaca-se o descompasso entre o desenho do projeto com a situação financeira do Estado. Com uma proposta bem abrangente, à medida que as ações deveriam ser encaminhadas, deparava-se com a limitação por parte de algum instrumento estatal, seja uma legislação, seja o recurso financeiro. O sistema público trabalha por definição com limitações para poder realmente alinhar a atuação do setor público com o interesse público e, mesmo que se busque qualificar sempre a atuação dos seus servidores, as dificuldades são impostas e acabam criando obstáculos significativos. Esses obstáculos acabam sendo bastante difíceis nessa trajetória, como verificado na seguinte situação descrita na pesquisa: a proposta técnico-pedagógica da Fundação Roberto Marinho, aceita pela SEE/MG em contrato, considerava a existência de uma equipe multidisciplinar e de supervisores itinerantes para apoio sistemático dos professores. Porém, na prática, o que se concretizou foi a ausência da equipe multidisciplinar e na impossibilidade de itinerância dos supervisores devido à ausência de recursos financeiros. Assim sendo, a comparação entre a proposta inicial do projeto com o que de fato ocorreu na prática foi uma constante nessa empreitada.

Em decorrência desse descompasso, outro desafio encontrado foi o de acesso às informações precisas sobre o projeto. O SIMADE, sistema oficial da SEE/MG para gerenciamento de dados da rede, alimentado pelas próprias escolas, não foi adaptado para o projeto no seu primeiro ano de implementação. Sendo assim, os dados eram buscados com as SREs via planilhas que, nem sempre, eram respondidas ou eram preenchidas já com dados ultrapassados. A Fundação Roberto Marinho ficou, por contrato, responsável pelo gerenciamento do Sistema de Monitoramento Pedagógico, em que também seria um canal de fornecimento de dados. Porém, foi alimentado somente com os anos 2016 e 2017, ficando 2018 sem esses registros. Em resumo, as informações eram pulverizadas e de difícil acesso, criando um obstáculo a ser rompido na pesquisa que, mesmo com foco predominantemente qualitativo, tem-se a necessidade do cruzamento com o quantitativo para se traçar um melhor panorama da política pública e seus desdobramentos. Nessa questão, os dados consolidados pelo EPPGG e os documentos oficiais disponíveis no Órgão Central, como relatórios elaborados pela Fundação Roberto Marinho, contribuíram para o enfrentamento a esse desafio.

Diante desse cenário, a delimitação do universo a ser pesquisado também se tornou uma dificuldade, uma vez que, com os dados pulverizados e indefinição de

continuidade das ações no ano corrente, exigiu-se maior tempo de consolidação e maturação da abrangência possível a se chegar, definindo-se pelas primeiras duas instâncias de decisão da SEE/MG: Órgão Central e SREs. Porém, foi necessário se fazer outro recorte: por ter como foco um projeto recente, de pouco tempo na rede, optou-se pelas 15 SREs que o ofertaram desde o seu primeiro ano, 2016, para apresentar dados de dois anos, inicialmente, mas, com a continuidade em 2018, definida somente em março desse ano, ampliou-se o recorte temporal para três anos. Vencido o desafio da delimitação do universo a ser pesquisado, outro se impôs: definir a metodologia a ser utilizada na pesquisa de campo que propiciasse a coleta de dados em diferentes e distantes localidades do Estado de Minas Gerais. A solução encontrada foi realização de entrevistas com os atores lotados no Órgão Central e aplicação de questionários *online* para os atores localizados nas SREs.

Mediante as análises realizadas a partir dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas e os dados coletados nos questionários *online* aplicados aos pesquisados, ficou evidenciado a ausência de um planejamento prévio no âmbito da SEE/MG para organização e estruturação gerencial de operacionalização do projeto, culminando na desarticulação interna entre os setores da SEE/MG na disponibilização de informações a serem repassadas e na externa, com as SREs e escolas; na limitada divulgação dos propósitos do projeto e de sua metodologia, não gerando entendimento e engajamento suficientes pelos atores que lidam diretamente na prática do projeto e não rompimento da resistência da comunidade escolar com relação aos programas de correção de fluxo escolar.

No âmbito das dificuldades da exequibilidade pedagógica, destacam-se: atraso ou, até mesmo, falta dos materiais didáticos e das formações presenciais; ineficiência do acompanhamento das ações do projeto pelo supervisor itinerante por não poder deslocar-se sistematicamente em todos os locais demandados, o que limita a efetividade desta política na instituição escolar.

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que o processo de implementação e monitoramento do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala exemplifica uma política pública que não teve seu desenho adequado à realidade imposta para sua prática e, em decorrência disso, a implementação também não ocorreu de forma desejada. Depreende-se dessa situação, a necessidade de atenção especial por parte da equipe gestora da política na SEE/MG, no sentido de avaliar o projeto, constatando o que foi feito até o

presente momento que precisa ser consolidado e o que deve ser ajustado ou descartado por meio de critérios, indicadores, estratégias e metas bem definidas para que sejam alcançadas com objetividade, clareza e prazo de execução, com vistas a melhorar o desempenho escolar dos estudantes com distorção idade-ano de escolaridade, sem deixar de pensar em intervenções pedagógicas para todos os estudantes, no intuito de reduzir a efetivação das distorções.

Foi essa perspectiva que orientou o PAE delineado ao final desta pesquisa, considerando as possibilidades e responsabilidades das equipes gestora, do Órgão Central e das SREs. Ou seja, propôs-se o que se considera exequível pela SEE/MG na sua rede de ensino de acordo com a equipe do Órgão Central e com as SREs pesquisadas em prol da melhoria do desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e da correção de fluxo escolar por meio da oferta da aceleração dos estudos. Ressalta-se que as ações foram propostas com vistas principalmente à efetividade do monitoramento das políticas públicas futuras elaboradas pela SEE/MG, tendo como referência a experiência do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, a fim de potencializar a capacidade desta de lidar com o problema da distorção idade-ano de escolaridade e do desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Embora tenham sido pensadas partindo do contexto de uma política específica, são ações que podem ser desenvolvidas por outras políticas públicas e contribui para a busca de um sistema educacional eficaz. As turmas de aceleração de aprendizagem não são as únicas formas de corrigir o fluxo escolar e foram criadas como instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade-ano de escolaridade. Como uma boa parcela da defasagem idade-série decorre de sucessivas reprovações, são essenciais as transformações no espaço escolar, de modo a tornar a escola um lugar em que se coloca em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva; poderão, assim, impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de turmas de aceleração, conforme postula Setúbal (2000).

A oferta de educação básica gratuita e de qualidade e a correção de fluxo escolar são direitos afirmados nas legislações educacionais e, com isso, é de extrema importância a responsabilização e o compromisso dos governos na efetivação desses direitos, conjuntamente com o engajamento e a participação social para a definição de políticas públicas que venham a proporcionar o bem

comum. Segundo a Constituição Federal (1988), a responsabilidade da oferta do Ensino Fundamental é dos Municípios. Porém, a municipalização dessa etapa do ensino é muito frágil. No Estado de Minas Gerais, de acordo com dados do INEP (2017a), o número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2017, ainda é maior na rede estadual do que na rede municipal. Ou seja, o Estado precisa ter um olhar atencioso a essa fase de escolarização. Além do mais, criar condições de um pleno desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental culmina em melhores possibilidades dos estudantes em sua continuidade de trajetória para o Ensino Médio, essa sim, etapa que o Estado deveria priorizar segundo a Carta Magna.

A ênfase no monitoramento das políticas, proposta nesta pesquisa, tem o objetivo de favorecer a detecção de equívocos e a realização das correções em tempo hábil, não causando prejuízos a trajetória dos estudantes, atores que se encontram na ponta da política e sofrem as influências benéficas e maléficas surgidas no contexto da prática.

É importante ressaltar que, as reflexões levantadas, ao longo desta dissertação, constituem-se em pontos de vistas e vivências de atores atuantes em duas instâncias – Órgão Central e 15 SREs – permanecendo ainda recomendações para futuras pesquisas sobre o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala e a correção de fluxo escolar no âmbito das demais SREs e também das escolas.

Por fim, é importante ressaltar que uma grande contribuição deste trabalho para a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Órgão Central da SEE/MG, espaço de atuação da autora da pesquisa, é evidenciar possibilidades de implementação de políticas públicas capazes de garantirem uma educação com qualidade social e que assegure uma aprendizagem efetiva nas escolas estaduais de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MAINARDES, Jefferson. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARBOSA, Tânia Maria Meneses Faria. **A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações**. . Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 198. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil. 05 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. RESOLUÇÃO nº: 4, de 13 de jul de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 ago.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE. **Planejando a próxima década: Alinhando os planos de educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 04 fev.2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 31 jan. 2017.

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

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Leis nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

_____. 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 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.** Brasília, DF, 2007.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** Belo Horizonte, MG. Editora Fino Traço, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** p.14-36, v1. n1. 2011. Disponível em: revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/2/1. Acesso em: 22 abr. 2017.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.** PPGP/CAED. Juiz de Fora: UFJF. 2012.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DAMASCENO, Jeane Barbosa. **Distorção Idade Ano nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Esperança – Manaus/AM.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 150. 2016.

DANIEL, Juliana Maia. Discricionariedade Administrativa em matéria de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (coord.). O controle jurisdicional de políticas públicas. 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 93 - 124.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, Gisela Lobo Baptista Pereira TARTUCE, Patrícia C. Albieri de ALMEIDA & Ana Paula Ferreira da SILVA. 2013. Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores. Em **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd**.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFRP, n. 24, pp.213-225, 2004.

GATTI, Bernadete. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 01 fev. 2017a.

INEP. **IDEB - Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=5886134>>. Acesso em: 03 fev.2017b.

INEP. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 01 fev. 2017c.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje**. São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 04 mai. 2017.

LIMA, Simone de Souza. **O Programa de correção de fluxo escolar: práticas de formação de professores do Projeto Avançar**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 117. 2015.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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, jan/abr 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 561-585, mai./ago. 2010.

MARINHO, Fundação Roberto. **PROJETO TELECURSO MINAS GERAIS: Proposta Técnica e Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala™**. Rio de Janeiro, out.2015.

_____. **Sistema de Gerenciamento de dados: Telecurso Minas Gerais**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: www.telecursomg.com.br. Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. **Telecurso Minas Gerais: I Encontro de Gestoras e gestores (12 de maio de 2016)**. Rio de Janeiro, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete aceleração de aprendizagem. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução n.º 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 02 fev. 2004.

_____. Resolução SEE Nº 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 17 jan. 2008.

_____. Resolução SEE Nº 1086, DE 16 DE ABRIL DE 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 abr. 2008.

_____. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26 out. 2012.

_____. Resolução SEE nº 2.807, de 29 de outubro de 2015. Altera o Art. 78 da Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 out. 2015.

_____. Resolução SEE nº 2.957/2016. Dispõe sobre a implantação do Projeto "Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais" para os

estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 abr. 2016.

_____. **Relatório Projeto de Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais** – 2016. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016.

_____. **Relatório SIMADE**: turmas de correção de fluxo encerradas em 2016. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental> >. Acesso em: 20 ago. 2017.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública**. 2003. 224 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Políticas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000289746&opt=4>. Acesso em: 20 set. 2016.

PARADELA, V. Ferramentas de planejamento (Videoaula). Juiz de Fora/MG: CAEd/FAE, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6XFDUxJq2A&feature=youtu.be>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PEREGRINO, Mônica. **Trajétórias Desiguais**: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010 p.328.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, outubro-dezembro, 2010, pp. 1179-1193, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816007>. Acesso em: 18 set.2017.

REALI, Aline Maria M.R e col. Classe de Aceleração: Diferentes Vozes e visões de alunos egressos e professores (Mesa Redonda). In: **Seminário Internacional de Sociedade Inclusiva**, III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG ANAIS..., 2004. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/lenise_ribeiro_ortega.pdf. Acesso em: 30 nov. 2017.

SETUBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.71, p.9-19, jan. 2000.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>. Acesso em: 22 out. 2017.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb**. Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 124, jul/set, 2013, p. 903-923. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

TELECURSO Metodologia Telessala™. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, [2016?]. 26 slides, color.

UNICEF. **Trajetórias de Sucesso Escolar**: Recomendações para os Gestores Municipais e Estaduais. Brasil: 2018.

ANEXO A – RESOLUÇÃO SEE Nº 1033, DE 17 DE JANEIRO DE 2008

Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na alínea b, inciso V, do artigo 24 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e com o objetivo de:

- aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental;
- reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade;
- promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola;
- fortalecer a auto-estima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos,

RESOLVE:

Art. 1º Fica instituído, em caráter emergencial, nas escolas da rede estadual de ensino fundamental, o Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", destinado aos alunos que apresentam, pelo menos, 02 (dois) anos de distorção idade/ano de escolaridade.

Art. 2º A aceleração de estudos no ensino fundamental terá a seguinte organização:

I - Aceleração I - para os alunos dos anos iniciais.

II - Aceleração II - para os alunos dos anos finais, considerando dois períodos letivos:

- a) 1º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos do ensino fundamental de 9 anos;
- b) 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Parágrafo único. Os alunos da aceleração I e II, ao superarem a distorção idade/ano de escolaridade, serão integrados às turmas regulares do ensino fundamental.

Art. 3º Poderão ser organizados grupos temporários de alunos do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", da mesma turma ou de turmas distintas, para atendimento diferenciado àqueles que ainda não adquiriram as capacidades de leitura e escrita.

Parágrafo único. Para essas turmas ou grupos temporários, serão indicados professores alfabetizadores que consolidarão o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Art. 4º A organização curricular do Projeto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assegurará 200 dias letivos anuais, com uma carga horária de 800 horas, para desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e construção das capacidades e habilidades necessárias ao avanço dos alunos.

§ 1º A aceleração de estudos funcionará mediante o regime de progressão continuada, como estratégia pedagógica para melhor acompanhamento do progresso contínuo do aluno.

§ 2º Será exigida do aluno a frequência obrigatória mínima de 75% da carga horária total do período letivo.

Art. 5º O Projeto será implementado, inicialmente, nas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino da Região do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce e nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Art. 6º As prefeituras municipais que aderirem ao Projeto, estabelecendo parceria com a Secretaria de Estado da Educação, poderão adotar para as escolas de sua rede de ensino a estrutura, organização e material didático do Projeto.

Art. 7º Caberá a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica expedir instruções complementares à presente Resolução.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com valor regimental.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 17 de janeiro de 2008.

(a) VANESSA GUIMARÃES PINTO
Secretária de Estado da Educação

ANEXO B – RESOLUÇÃO SEE Nº 2.957, DE 20 DE ABRIL DE 2016

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE
MINAS GERAIS SUBSECRETARIA DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
FUNDAMENTAL

RESOLUÇÃO SEE Nº 2.957, DE 20 DE ABRIL DE 2016.

Dispõe sobre a implantação do Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais” para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na alínea b, inciso V, do artigo 24 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no inciso II do artigo 87 da Resolução Estadual 2.197 de 26 de outubro de 2012, e com o objetivo de:

- reduzir progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade;
- fortalecer a autoestima dos estudantes;
- elevar a escolaridade dos estudantes do Ensino Fundamental na idade de 15 a 17 anos;
- ampliar tempos, espaços e ofertas de atividades diversificadas, contemplando todas as dimensões formativas dos estudantes;
- promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do estudante na vida e na escola.

RESOLVE:

Art. 1º Fica instituído nas escolas da rede estadual que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, o Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais”.

Parágrafo único. Inicialmente, em 2016, o projeto será implantado nas escolas de Ensino Fundamental que ofertam anos finais das seguintes Superintendências Regionais de Ensino: Almenara, Araçuaí, Barbacena, Coronel Fabriciano, Divinópolis, Governador Valadares, Januária, Juiz de Fora, Metropolitanas A, B e C, Montes Claros, Teófilo Otoni, Uberaba e Uberlândia.

Art. 2º O projeto destina-se aos estudantes maiores de 14 anos e menores de 18 anos que apresentem, pelo menos, 2 (dois) anos de distorção idade/ano de escolaridade e estudos parciais nos anos finais do Ensino Fundamental;

I- O estudante do 6º ou 7º ano, deverá completar 15 anos de idade até trinta de junho do ano em curso.

Art. 3º O Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais” apresenta organização modular estruturada em três eixos temáticos, a saber:

I- Módulo I – Eixo: O ser humano e sua expressão, com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física.

II- Módulo II – Eixo: O ser humano interagindo com o espaço, com os componentes curriculares: Geografia, Matemática e Ensino Religioso.

III- Módulo III – Eixo: O ser humano em ação e sua participação social, com os componentes curriculares: História, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Arte.

§ 1º- Os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada trabalhados nos módulos têm caráter de terminalidade.

§ 2º- O Percorso Livre é uma atividade transdisciplinar, realizada ao longo do projeto, no âmbito da leitura e da linguagem matemática, para estimular atitudes e disposições favoráveis em relação a essas duas linguagens, além de favorecer o aprendizado nos demais componentes curriculares.

Art. 4º O Projeto “Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais” terá 200 dias letivos, com uma carga horária de 800 horas conforme anexo desta Resolução.

§1º- A jornada diária dos alunos é de quatro horas, excluído o tempo destinado ao intervalo.

§2º- Será exigida do estudante a frequência obrigatória mínima de 75% da carga horária total do período letivo.

I - Os estudantes que obtiverem menos de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas anuais, mas demonstrarem um desempenho final satisfatório, deverão submeter-se ao processo de reclassificação.

II- Os documentos que comprovem a reclassificação deverão ser arquivados na pasta individual do estudante.

Art. 5º- O Projeto “Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais” assegura a progressão continuada como estratégia pedagógica para melhor acompanhamento do progresso do estudante.

Art. 6º- O rendimento escolar do estudante será verificado através de avaliação diagnóstica, contínua, cumulativa e formativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os resultados das avaliações aplicadas ao final de cada módulo.

Parágrafo único. A partir dos resultados periódicos, se necessário, serão ofertadas ao estudante, durante a realização do Módulo e ao final, Novas Oportunidades de Aprendizagem - NOA.

Art. 7º O estudante que for transferido para uma escola que não oferta o Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais” deverá ser matriculado no ano que cursava antes de aderir ao projeto, observadas inclusive as progressões parciais se houverem.

Art. 8º A conclusão do Ensino Fundamental será concedida aos estudantes que apresentarem desempenho satisfatório e frequência mínima obrigatória no final do Projeto “Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais”.

Art. 9º Caberá à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, quando necessário, expedir instruções complementares à presente Resolução.

Art. 10º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 13 de abril de 2016.

MACAE MARIA EVARISTO DOS SANTOS.

Secretária de Estado da Educação

Anexo - Resolução SEE Nº 2.957/2016

PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE METODOLOGIA TELESSALA MINAS GERAIS								
MATRIZ CURRICULAR								
LEI 9394/ 1996	Componentes Curriculares	Módulo I		Módulo II		Módulo III		Carga horária total
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	180	180:00	10	10:00	10	10:00	200:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	20	20:00	—	—	—	—	20:00
	ARTE	—	—	—	—	20	20:00	20:00
	MATEMÁTICA	10	10:00	180	180:00	10	10:00	200:00
	CIÊNCIAS	100	100:00	—	—	—	—	100:00
	GEOGRAFIA	—	—	80	80:00	—	—	80:00
	HISTÓRIA	—	—	—	—	80	80:00	80:00
	ENSINO RELIGIOSO	—	—	20	20:00	—	—	20:00
PARTE DIVERSIFICADA								
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLÊS	—	—	—	—	80	80:00	80:00
	TOTAL	310	310:00	290	290:00	200	200:00	800:00
Semanas Letivas: 40								
Dias Letivos: 200								
Módulo Aula: 1 hora								

ANEXO C – OFÍCIO CIRCULAR SB/SIF Nº 076/2016

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Ofício Circular SB/SIF Nº 076/2016

Assunto: Projeto Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais

Senhor (a) Diretor (a)

Belo Horizonte, 06 maio de 2016.

Tendo em vista que a enturmação dos estudantes para o Projeto de Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais ocorreu seguindo as "Orientações Iniciais" enviadas por essa Superintendência em 22 de janeiro de 2016, orientamos que os estudantes que se encontram nas turmas do projeto na seguinte situação "Se estiver no 6º e 7º anos, deverá possuir no mínimo 14 anos de idade até 30/06/2016", deverão permanecer na turma do projeto dando continuidade aos estudos.

Salientamos que para a continuidade do projeto com novas turmas no ano de 2017 a enturmação deverá seguir rigorosamente o que prevê o inciso I do artigo 2º da Resolução 2957 de 20 de abril de 2016.

Cordialmente,

Eleonora Xavier Paes

Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental

ANEXO D – OFÍCIO CIRCULAR SB/SIF/DIEF Nº 123/2017

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Ofício Circular SB/SIF/DIEF nº 123/2017

Assunto: Orienta para a 2ª Chamada da 1ª Formação 2017 do Projeto de Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala.

Sector: Diretoria de Ensino Fundamental

Belo Horizonte, 15 de maio de 2017.

Prezado(a) Diretor(a),

Para atender às ações de Formação do “Projeto de Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais” em 2017, será realizada nos dias 23,24 e 25 de maio de 2017 a 2ª Chamada da 1ª Formação para atendimento aos profissionais que assumirão as novas turmas do projeto e aos que não compareceram à 1ª Chamada no mês de abril. Solicitamos especial atenção às demandas e orientações abaixo registradas:

1. Informamos que a 2ª Chamada da 1ª Formação ocorrerá no Hotel Ouro Minas, na Av. Cristiano Machado, 4001 – Bairro Ipiranga – BH/MG. local também onde os profissionais, que necessitarem, ficarão hospedados. Neste sentido, solicitamos grande compromisso e atenção no preenchimento das informações referentes à hospedagem, dias e horários de *check in* e *check out*, evitando desperdício de recursos com reservas não utilizadas.
2. Anexa a este ofício, encontra-se planilha (ANEXO 1) a ser preenchida com informações sobre os Professores contratados para as novas turmas e os que ainda não participaram da formação da Metodologia Telessala, para planejamento da descentralização dos valores necessários.

Solicitamos que realizem o preenchimento da planilha, considerando **TODOS** os profissionais que participarão da formação. E nos casos onde estes não necessitem de recursos para deslocamento ou hospedagem, preencham as colunas referentes a estas informações com (0) zero. Gentileza levantar dados, realizar o preenchimento da planilha e encaminhar para a SEE **até 17/05/2017** em e-mail com título “**2ª Chamada Formação Telessalas nome da SRE**” para: dief.planejamento@educacao.mg.gov.br, com cópia para sb.curriculo.formacao@educacao.mg.gov.br

3. Neste momento, não haverá necessidade de acompanhamento da Formação por profissionais das Superintendências Regionais de Ensino, uma vez que esses já participaram em abril. Somente os profissionais que assumiram as novas turmas, **e os que ainda não participaram da 1ª Formação Metodologia Telessala**, deverão ser informados na planilha.
4. Informamos que os professores que atuam no Projeto e que estão assumindo uma segunda turma também não serão contemplados na 2ª Chamada da 1ª Formação, uma vez que já foram formados na primeira formação de 2017.

Contando com a colaboração e presteza de sempre, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


Maximiliana Greggio Ramos-Ferreira
Diretora de Ensino Fundamental

ANEXO E – AVISO ÀS ESCOLAS PRESENTE NA PÁGINA PRINCIPAL DO SITE DO SIMADE

www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces

YouTube Nova guia Sistema Integrado de PPGP: Acesso ao site

Informação

***** ATENÇÃO!!! *****

ESCOLAS COM TURMAS DO PROJETO DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE - METODOLOGIA TELESSALA MINAS GERAIS

Senhor (a) Diretor (a),

Foi disponibilizada, na manhã do dia 17/11/2017, uma versão do Sistema que possibilita a associação do docente e o lançamento da avaliação e frequência dos alunos dessas turmas. Gentileza proceder ao lançamento desses dados no Sistema (Módulos I e II do curso).

 Foram identificados períodos letivos cadastrados indevidamente. Conforme orientação desta SEE, o período letivo correto dessas turmas deverá ser de 13/02/2017 a 22/12/2017. Favor corrigir esse dado, se necessário.

Neste momento, os documentos do aluno deverão continuar sendo emitidos manualmente.

Estamos trabalhando para finalizar as configurações no Sistema, viabilizando o encerramento dessas turmas e a emissão dos documentos dos alunos.

Em caso de dúvidas, gentileza acionar a SRE responsável pela sua escola.

Atenciosamente,

Equipe SIMADE

OK

ANEXO F – OFÍCIO CIRCULAR SEE/SB/SIF Nº 35, DE 06 DE MARÇO DE 2018

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental

Ofício Circular SEE/SB/SIF nº35/2018

Assunto: Orienta a seleção de escolas e turmas que participarão do Projeto Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais no ano de 2018.

Setor: Diretoria de Ensino Fundamental

Belo Horizonte, 06 de março de 2018.

Sr(a) Diretor(a) da SRE,

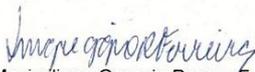
O Projeto Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala Minas Gerais terá continuidade no ano de 2018, porém com pequenas adequações visando melhor atender a proposta do projeto. Dentre elas, destacamos neste primeiro momento:

- A faixa etária de atendimento, referente aos estudantes será:
 - mínimo de 14 anos completos até 30/06 do ano em curso para 6º e 7º anos;
 - mínimo de 15 anos completos até 30/06 do ano em curso para o 8º ano;
 - mínimo de 16 anos completos até 30/06 do ano em curso para o 9º ano;
 - máximo de 18 anos completos até 31/12 do ano em curso para todos os estudantes.
- O quantitativo mínimo de alunos por turma deverá atender necessariamente o total de 20 alunos.
- Será permitida à Superintendência Regional de Ensino a seleção das escolas e das turmas que participarão do projeto, conforme a planilha do Anexo I, restringindo-se as escolas pré-selecionadas e respeitando o quantitativo de turmas autorizadas por escola e para a jurisdição.

A seleção das turmas deverá ser realizada, impreterivelmente, até o dia 13/03/2018, às 12 horas, através do modelo de planilha do Anexo II e encaminhada para o e-mail sb.curriculo.formacao@educacao.mg.gov.br. Caso a SRE não se manifeste até a referida data, a seleção respeitará a ordem de prioridade apresentada na planilha Anexo I.

Contamos com a colaboração e empenho de todos.

Atenciosamente,


Maximiliana Greggio Ramos Ferreira
Diretoria do Ensino Fundamental

ANEXO G - OFÍCIO SEE/SB Nº 164/2018



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício SEE/SB nº164/2018

Belo Horizonte, 28 de junho de 2018.

Senhor/a Diretor/a,

A Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização da Pesquisa: "ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA MINEIRA DE EQUALIZAÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROJETO ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA E A CORREÇÃO DE FLUXO" para a Mestranda: Tatiana Gariglio Clark Xavier, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a ser realizada em escolas estaduais dos municípios de Divinópolis, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Barbacena, Juiz de Fora, Januária, Montes Claros, Almenara, Araçuaí, Teófilo Otoni, Uberlândia, Uberaba e Belo Horizonte (Metropolitana A, Metropolitana B e Metropolitana C).

Solicitamos a gentileza de comunicar aos Analistas responsáveis pelo projeto nessa Superintendência Regional de Ensino, sobre a aplicação do questionário de forma online, em data a ser informada previamente.

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Ilmo/a. Senhor/a
Diretor/a da Superintendência Regional de Ensino

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ANALISTAS DO ÓRGÃO CENTRAL DA SEE/MG VINCULADOS AO PROJETO

Prezado (a) Entrevistado (a),

Primeiro gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa que aborda a “Análise da política pública mineira de equalização de oportunidades educacionais: o Projeto Elevação Da Escolaridade – Metodologia Telessala e a correção de fluxo”, do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela instituição CAEd/UFJF. Destaco que não há resposta certa ou errada. Gostaria de salientar também, que essa entrevista será gravada e depois, transcrita, pois preciso condensar o máximo de informações do seu depoimento. Sua participação envolve uma entrevista com o objetivo de partilhar informações e experiências que contribuirão muito para a análise de implementação de uma política pública. Fique tranquilo(a), pois não será identificado(a) e suas respostas serão sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos.

Agradeço a colaboração!

Tatiana Gariglio Clark Xavier

1. Trajetória Profissional

1.1. Qual é a sua formação?

1.2. Quais as funções você exerce na SEE/MG? Há quanto tempo?

2. Concepção e implantação do projeto

2.1. Fale um pouco sobre a sua atuação na implementação e operacionalização do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.

2.2. O que você entende por fracasso escolar? Você relaciona a distorção idade-ano de escolaridade com o fracasso escolar?

2.3. Qual foi o seu envolvimento com a concepção e implantação do projeto?

2.4. Como você caracteriza o processo de implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?

2.5. Como se deu a orientação para as SREs e escolas quanto à implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?

2.6. Você acredita na metodologia utilizada pelo projeto?

3. Acompanhamento do projeto

3.1. Como tem acontecido a seleção de escolas para ofertarem turmas do projeto?

3.2. Descreva um pouco como é feito o acompanhamento das ações e dos resultados do projeto na SEE/MG?

3.3. Como têm ocorrido as orientações para as SREs e escolas quanto às ações a serem cumpridas no projeto?

3.4. Qual a sua expectativa em relação à experiência do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em Minas Gerais?

4. Avaliação do processo de implantação do projeto

4.1. Quais os pontos positivos do projeto você destaca?

4.2. Quais foram as maiores dificuldades para a implantação do projeto?

4.3. Quais seriam os principais desafios para a realização do monitoramento pedagógico do projeto?

4.4. Você indicaria mudanças para o atendimento da correção de fluxo na rede estadual de ensino de Minas Gerais? Você teria um modelo de atendimento para correção de fluxo?

5. Considerações Finais

5.1. Você gostaria de fazer outras observações?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ESPECIALISTA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO GOVERNAMENTAL VINCULADO AO PROJETO

Prezado (a) Entrevistado (a),

Primeiro gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa que aborda a “Análise da política pública mineira de equalização de oportunidades educacionais: o Projeto Elevação Da Escolaridade – Metodologia Telessala e a correção de fluxo”, do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela instituição CAEd/UFJF. Destaco que não há resposta certa ou errada. Gostaria de salientar também, que essa entrevista será gravada e depois, transcrita, pois preciso condensar o máximo de informações do seu depoimento. Sua participação envolve uma entrevista com o objetivo de partilhar informações e experiências que contribuirão muito para a análise de implementação de uma política pública. Fique tranquilo(a), pois não será identificado(a) e suas respostas serão sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos.

Agradeço a colaboração!

Tatiana Gariglio Clark Xavier

1. Trajetória Profissional

1.1. Qual é a sua formação?

1.2. Quais as funções você exerce na SEE/MG? Há quanto tempo?

2. Concepção e implantação do projeto

2.1. Fale um pouco sobre a sua atuação na implementação e operacionalização do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala.

2.2. Qual foi o seu envolvimento com a concepção e implantação do projeto?

2.3. Como você caracteriza o processo de implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?

2.4. Como se deu a orientação para as SREs e escolas quanto à implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?

2.5. Você acredita na metodologia utilizada pelo projeto?

3. Acompanhamento do projeto

- 3.1. Como tem acontecido a seleção de escolas para ofertarem turmas do projeto?
- 3.2. Descreva um pouco como é feito o acompanhamento das ações e dos resultados do projeto na SEE/MG?
- 3.3. Como têm ocorrido as orientações para as SREs e escolas quanto às ações a serem cumpridas no projeto?
- 3.4. Qual a sua expectativa em relação à experiência do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em Minas Gerais?

4. Avaliação do processo de implantação do projeto

- 4.1. Quais os pontos positivos do projeto você destaca?
- 4.2. Quais foram as maiores dificuldades para a implantação do projeto?
- 4.3. Quais seriam os principais desafios para a realização do monitoramento pedagógico do projeto?
- 4.4. Você indicaria mudanças para o atendimento da correção de fluxo na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

5. Considerações Finais

- 5.1. Você gostaria de fazer outras observações?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE A SER APLICADO AOS ANALISTAS COORDENADORES DO PROJETO NAS SRES

Recado inicial:

Prezado(a),

Primeiro gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa que aborda a “Análise da política pública mineira de equalização de oportunidades educacionais: o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala e a correção de fluxo”, do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela instituição CAEd/UFJF. Destaco que não há resposta certa ou errada. Sua participação envolve um questionário com o objetivo de partilhar informações e experiências que contribuirão muito para a análise de implementação de uma política pública. Fique tranquilo(a), pois não será identificado(a) e suas respostas serão sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos.

Agradeço a colaboração!

Tatiana Gariglio Clark Xavier

1. Seção 1 - Trajetória Profissional

- 1.1. Em qual SRE você está exercendo suas funções? (Pergunta aberta e curta)
- 1.2. Fale um pouco sobre você: Qual é a sua formação? (Pergunta aberta e curta)
- 1.3. Há quanto tempo trabalha na SRE? (Pergunta aberta e curta)
- 1.4. Funções que exerce na SRE; (Pergunta aberta e curta).

2. Seção 2 – Implementação do projeto

- 2.1. Como você descreve o processo de implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala? (Resposta aberta e longa)
- 2.2. Como se deu a orientação para a SRE quanto à implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?
(Opção com possibilidade de marcação de mais de uma opção:
 - a) Videoconferências;
 - b) Ofícios;
 - c) Reuniões gerenciais;

- d) E-mail;
- e) Outros - Quais?)

2.3. Como se deu a orientação para as escolas quanto à implementação do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala?

(Opção com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Videoconferências;
- b) Ofícios;
- c) Reuniões gerenciais;
- d) E-mail;
- e) Outros - Quais?)

2.4. Você acredita na metodologia utilizada pelo projeto? (Opções: Sim; Não; Porque?)

3. Seção 3 - Acompanhamento do projeto

3.1. Como tem acontecido a seleção de escolas para ofertarem turmas do projeto na sua SRE?

(Opções:

- a) De acordo com a demanda de estudantes dentro do perfil definido pelo projeto;
- b) De acordo com a infraestrutura (disponibilidade de salas e equipamentos);
- c) Segundo o interesse do gestor escolar em ofertar o projeto na escola;
- d) Por indicação do Órgão Central da SEE/MG;
- e) Outro: _____)

3.2. Descreva um pouco como é feito o acompanhamento das ações e dos resultados do projeto na sua SRE? (Resposta aberta e longa)

3.3. Como têm ocorrido as orientações para a SRE quanto às ações a serem cumpridas no projeto?

(Opção com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Videoconferências;
- b) Ofícios;
- c) Reuniões gerenciais;
- d) E-mail;
- e) Outros - Quais?)

3.4. Como têm ocorrido as orientações para as escolas quanto às ações a serem cumpridas no projeto?

(Opção com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Videoconferências;
- b) Ofícios;
- c) Reuniões gerenciais;
- d) E-mail;
- e) Outros - Quais?)

3.5. Qual a sua expectativa em relação à realização do projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala em Minas Gerais? (Resposta aberta e longa)

3.6. Na sua SRE foi criado algum instrumento ou ação para monitorar o desenvolvimento do projeto?

(Opções: Sim; Não; Em caso afirmativo, faça uma breve descrição da iniciativa)

4. Seção 4 - Avaliação do processo de implementação do projeto

4.1. Quais os pontos positivos do projeto você destaca?

(Opções com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Metodologia diferenciada;
- b) Protagonismo dos estudantes;
- c) Aprendizagem ativa;
- d) Correção da distorção idade-ano de escolaridade;
- e) Perfil do docente contratado;
- f) Nenhum dos itens acima – Outro?
- g) Outros – Quais?)

4.2. Quais foram as maiores dificuldades para a implantação do projeto?

(Opções com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Comunicação em tempo hábil entre Órgão Central, SRE e escolas;
- b) Demora na disponibilização do material didático;
- c) Logística das formações presenciais;
- d) Falta de recurso financeiro;

- e) Não adequação do sistema de escrituração escolar (SIMADE) para o projeto;
- f) Nenhum dos itens acima – Outro?;
- g) Outros – Quais?)

4.3. Quais seriam os principais desafios para a realização do monitoramento pedagógico do projeto?

(Opções com possibilidade de marcação de mais de uma opção:

- a) Falta de recurso financeiro;
- b) Quantitativo de supervisores itinerantes;
- c) Visitas presenciais às turmas dos projetos;
- d) Distância das turmas da sede da SRE;
- e) Outro:___)

4.4. Você indicaria mudanças para o atendimento dos estudantes com distorção idade-ano de escolaridade na rede estadual de ensino de Minas Gerais?

Quais? (Resposta aberta e longa)

4.5. Considerações Finais: Você gostaria de fazer outras observações?

(Resposta aberta e longa)