

**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**

ANA PAULA DE MOURA FERREIRA DIAS

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E
ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE**

JUIZ DE FORA

2015

ANA PAULA DE MOURA FERREIRA DIAS

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E
ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE**

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

JUIZ DE FORA

2015

ANA PAULA DE MOURA FERREIRA DIAS

**OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E
ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE**

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

BANCA EXAMINADORA

Doutor Fernando Tavares Júnior – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Membro interno

Membro externo

Dedico este trabalho a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui. E, principalmente, àqueles que acreditam que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Posso considerar que esta dissertação é fruto de uma trajetória árdua, porém gratificante, de estudos e dedicação. Ao longo desse percurso, recebi o apoio e o incentivo de muitas pessoas queridas. Deixo aqui o meu agradecimento sincero a cada uma delas e à Espiritualidade maior, o reconhecimento de que sem Sua presença constante em minha vida, eu não conseguiria chegar até aqui.

Agradeço de maneira especial ao meu marido e aos meus filhos que souberam compreender meus constantes momentos de reclusão e ausências, respeitando o meu desejo e a minha necessidade de construir um conhecimento acadêmico que culminasse em aprendizado e crescimento profissional e pessoal. Hoje, quando recordo o dia em que decidimos sobre a minha dedicação a este estudo, percebo que não imaginávamos o sacrifício que iríamos vivenciar. Mas, juntos conseguimos e, por isso, considero que essa vitória é nossa, Eduardo, André, Arthur e Júlia!

Agradeço aos meus pais que desde sempre estiveram presentes em minha vida, hoje não mais fisicamente, mas acima de tudo em minha memória e meu coração. Como esquecer o incentivo e a oportunidade oferecida para que eu estudasse em boas escolas, mesmo diante das dificuldades financeiras que, aliás, não eram poucas. Obrigada, mãe! Obrigada, pai! Consigo sentir o orgulho de vocês perante esta conquista.

Aos meus companheiros que atuam ou que atuaram na Superintendência, minha gratidão pelo apoio recebido desde minha inscrição para participar do processo seletivo, e pelo aprendizado construído ao longo desses anos. Agradeço, de forma especial, a todos que participaram da minha pesquisa, auxiliando-me com suas experiências na condução das minhas ideias, À minha grande amiga *Maria Theobalda* agradeço pelo carinho e pela confiança em minha capacidade. Enfim, tenho certeza que este estudo é fruto do conhecimento compartilhado com todos vocês ao longo da minha trajetória profissional, seja na escola ou na regional de ensino. A gratidão também se estende a todos que, um dia, estiveram comigo durante minha formação e/ou atuação como educadora. Todos fazem parte dessa caminhada rumo a uma educação digna a ser oferecida aos nossos alunos.

Agradeço, também, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de vivenciar um dos momentos mais ricos na minha formação acadêmica e à equipe do PPGP/CAEd, especialmente à *Juliana Defilipo, Amanda Quiossa, Francisca Pires e Priscila Sant'Anna* pela competente e paciente condução à conclusão desse trabalho. Ao meu professor orientador *Fernando Tavares* deixo aqui minha gratidão pelas sugestões oferecidas e pelo direcionamento da minha pesquisa.

Aos colegas mestrandos do PPGP, um caloroso agradecimento pela parceria nesta caminhada. Foram momentos ricos de partilha, de troca de experiências virtuais e de alegria nos encontros presenciais, apesar do cansaço extremo e da vontade de, muitas vezes, desistir no meio do percurso. Em especial, agradeço à *Dulcymar, Fabiane, Jane, Silvana e Stela*, grandes parceiras... Ao amigo e companheiro de jornada, *Sidilúcio*, minha gratidão pelos momentos de escuta e incentivo. Estamos juntos!

Por fim, agradeço a todos que vivenciaram comigo minhas angústias, até mesmo nas redes sociais. Obrigada pelas mensagens e palavras de estímulo que tanto contribuíram para que eu seguisse em frente e pudesse desfrutar da alegria desse momento. Só posso afirmar que os sacrifícios valeram a pena!

“As inteligências dormem. Inúteis são as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo”.

(RUBEM ALVES)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina a fim de propor o aperfeiçoamento de suas ações, tendo em vista a complexidade que permeia o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais. Esse Programa, enquanto uma política pública do governo de Minas Gerais, foi desenvolvido almejando a transformação da sala de aula para que toda criança lesse e escrevesse até os oito anos de idade. Sua estrutura organizacional partiu dos resultados negativos apresentados pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), em 2006, que avaliou as habilidades em leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. A justificativa para a realização desta pesquisa encontra-se no fato de que o PIP/ATC está voltado para um permanente desafio que é a garantia do sucesso na alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais. Neste sentido, este estudo buscou analisar os efeitos dessa política no desempenho dos alunos de duas escolas da referida superintendência, considerando o trabalho realizado pela equipe regional de analistas e inspetores e a influência desse trabalho nas ações desempenhadas pela equipe escolar. A pesquisa, a partir da metodologia qualitativa, desenvolveu-se mediante análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com atores que se envolveram mais diretamente com a execução das ações previstas pelo Programa. A partir da análise proposta, foi possível perceber que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, uma vez que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam devidamente alfabetizados, mesmo após dois anos de escolaridade. Atrelado a isso, observou-se que a evolução dos resultados dos alunos durante a implementação do Programa é irregular o que fragiliza suas ações e o alcance da meta proposta: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.” Dessa forma, o Plano de Ação Educacional (PAE) aqui proposto volta-se para dois eixos centrais. O primeiro refere-se ao acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização, considerando a ampliação do foco do trabalho nas escolas, de forma a priorizar, não somente as turmas do 3º ano, mas o bloco pedagógico como um todo. O segundo eixo está direcionado para o fortalecimento da gestão pedagógica uma vez que é esta a principal dimensão da gestão escolar, com vistas à aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Gestão. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the implementation of Pedagogical/Literacy Intervention at the right time on Regional teaching Superintendence Leopoldina in order to propose the improvement of their actions, in view of the complexity that pervades the teaching of reading and writing in the initial years. This program, while a public policy of the Government of Minas Gerais, was developed aiming to become-if the transformation of the classroom so that every child read and write until he was eight years old. Its organizational structure left negative results presented by the evaluation programme of literacy (PROALFA), in 2006, which assessed the reading and writing skills of the students of 3rd year literacy cycle. The justification for carrying out such research lies in the fact that the PIP/ATC is a permanent challenge is to guarantee success in literacy and literacy of the students of the early years. Accordingly, this study sought to examine the effects of that policy on the performance of students from two schools of that supervision, taking into account the work done by the regional team of analysts and inspectors and the influence of this work in the actions performed by the school team. The research, from the qualitative methodology, developed through analysis of documents, questionnaires and interviews with actors who get involved, more directly, with the implementation of the actions provided for by the program. From the proposed analysis, it was possible to realize that the PIP/ATC focused classes from 3rd year literacy cycle, since many students who were in these classes were not properly literate, even after two years of schooling. Coupled to this, it was observed that the evolution of the results of the students during the program implementation is uneven which weakens its shares and the scope of the proposed target: "every child reading and writing until he was eight years old." In this way, the Educational Action Plan (PAE) proposed here turns to two central axes. The first refers to the educational literacy cycle monitoring, considering the expansion of the focus of work in schools, in order to prioritize, not only third-year classes, but the teaching block as a whole. The second axis is directed to the strengthening of educational management since it is this the main dimension of school management, the learning of all students.

Keywords: Literacy. Management. Pedagogic Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - RESULTADO DO PROALFA – 3º ANO – CICLO DA ALFABETIZAÇÃO 2006 – 2012 E METAS A ALCANÇAR – REDE ESTADUAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS	31
FIGURA 2 - GESTÃO COMPARTILHADA COM O ALUNO NO CENTRO DAS ATENÇÕES	39
FIGURA 3 - AS ATRIBUIÇÕES DAS EQUIPES DO PIP/RM.....	51
QUADRO 1 - ESTRUTURA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS DO 3º ANO DO EF - 2010	46
QUADRO 2 - PROBLEMAS NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC	61
QUADRO 3 - APRESENTAÇÃO DO PERFIL DOS ANALISTAS E INSPETORES.....	72
QUADRO 4 - OS DESAFIOS APONTADOS PELOS ANALISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC	74
QUADRO 5 - AÇÕES CONTEMPLADAS NAS VISITAS DA EQUIPE REGIONAL	78
QUADRO 6 - O FOCO DAS AÇÕES DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC	79
QUADRO 7 - O DIA “D” NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	84
QUADRO 8 - AS AÇÕES DO PIP/ATC NAS ESCOLAS “A” E “B”	90
QUADRO 9 - AS CONTRIBUIÇÕES DO PIP/ATC E A INTERVENÇÃO EM 2015..	96
QUADRO 10 - OPERAÇÕES MENTAIS ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO ...	100
QUADRO 11 - AS AÇÕES FUNDAMENTAIS DO PIP/ATC.....	101
QUADRO 12 - AS PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA	110
QUADRO 13 - QUADRO RESUMO DE AÇÕES A	107
QUADRO 14 - QUADRO RESUMO DE AÇÕES B	112
QUADRO 15 - SÍNTESE GERAL DAS AÇÕES PREVISTAS	114
QUADRO 16 - AVALIAÇÃO FINAL DAS AÇÕES PREVISTAS	116
GRÁFICO 1 - OS RESULTADOS DO PROALFA - 3º ANO - ESCOLAS ESTADUAIS DE LEOPOLDINA – 2006 A 2013.....	55

GRÁFICO 2 - OS RESULTADOS DO PROALFA POR NÍVEL DE DESEMPENHO - ESCOLA “A”	65
GRÁFICO 3 - OS RESULTADOS DO PROALFA POR NÍVEL DE DESEMPENHO - ESCOLA “B”	67
GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DO PIP/ATC NA ESCOLA “A”	88
GRÁFICO 5 - AVALIAÇÃO DO PIP/ATC NA ESCOLA “B”	88

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - OS PADRÕES DE DESEMPENHO NO PROALFA - 3º ANO DE ESCOLARIDADE.....	30
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

BP	Bloco Pedagógico
CA	Ciclo da Alfabetização
CC	Ciclo Complementar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EC	Equipe Central
EM	Equipe Municipal
ER	Equipe Regional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo
PIP/EF	Programa de Intervenção Pedagógica / Ensino Fundamental
PIP/RM	Programa de Intervenção Pedagógica / Rede Municipal
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RE	Rede Estadual
RM	Rede Municipal
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE MINAS GERAIS: UM CASO EM QUESTÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	24
1.1	A AVALIAÇÃO DO PROALFA: UM INSTRUMENTO PARA DIAGNOSTICAR	26
1.2	DOS RESULTADOS À INTERVENÇÃO: O PIP/ATC COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	33
1.3	OBJETIVOS DO PROGRAMA.....	35
1.3.1	O “Dia D” e “Toda Comunidade participando”.....	37
1.4	A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	39
1.4.1	A formação das equipes.....	41
1.4.2	Materiais e instrumentos de apoio.....	43
1.4.3	A capacitação dos profissionais envolvidos.....	45
1.5	A AMPLIAÇÃO DO PROGRAMA.....	47
1.5.1	A Expansão para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	48
1.5.2	A Expansão para a Rede Municipal de Ensino.....	49
1.6	O PROGRAMA NA ATUALIDADE.....	51
1.7	O PIP/ATC na SRE-Leopoldina e os resultados do PROALFA de duas escolas estaduais.....	52
2	A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA: UM OLHAR TÉCNICO SOBRE A PRÁTICA.....	57
2.1	A IMPLEMENTAÇÃO: “UM CAMPO DE INCERTEZAS”.....	60
2.2	A O CENÁRIO EDUCACIONAL NA SRE-LEOPOLDINA.....	62
2.2.1	As escolas “A” e “B”	64
2.3	A EQUIPE REGIONAL: PERFIL, PERCEPÇÕES E AÇÕES.....	71
2.3.1	Conquistas e desafios da Equipe Regional.....	72
2.3.2	As principais ações da Equipe Regional.....	77
2.4	A GESTÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO DO PIP/ATC.....	82
2.4.1	O Dia “D” e a Gestão Pedagógica.....	84
2.5	O PIP/ATC SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS.....	87
2.5.1	O Plano de Intervenção Pedagógica: um processo contínuo.....	98
2.6	As ações fundamentais do PIP/ATC segundo os implementadores.....	100

3	APERFEIÇOANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC: REDIRECIONANDO O FOCO E AS AÇÕES QUE ENVOLVEM A ALFABETIZAÇÃO.....	104
3.1	APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	108
3.2	A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	109
3.3	A OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	111
3.4	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO.....	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Questionário para os analistas e inspetores escolares da equipe regional.....	123
	APÊNDICE B - Questionário para professores alfabetizadores.....	127
	APÊNDICE C - Questionário para os especialistas da educação básica.....	130
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o gestor escolar.....	133
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com o superintendente regional de ensino.....	134
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com o gerente do PIP/ATC.....	135
	APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	136

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma análise sobre a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, considerando as ações desenvolvidas pela equipe regional responsável por sua execução. O foco da pesquisa está voltado para os efeitos desse Programa na alfabetização e letramento dos alunos de duas escolas situadas no município sede da regional, considerando a relevância e complexidade que envolvem o ensino e a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desta análise, proponho ações que podem permitir o aperfeiçoamento do Programa, tendo em vista o objetivo por ele proposto: a transformação da sala de aula para que toda criança leia e escreva até os oito anos de idade.

O PIP/ATC foi implantado na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, mediante os resultados negativos apresentados no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, em 2006, quando a maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) demonstrou estar no nível abaixo do recomendado em leitura e escrita. Assim, considerando que um percurso escolar de sucesso pressupõe o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo da implantação deste Programa foi possibilitar a transformação da sala de aula, aperfeiçoando o processo de alfabetização e letramento na Rede Estadual de Minas Gerais, para que todos os alunos estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Vale destacar que o PIP/ATC contemplou diversas ações como capacitações para os professores alfabetizadores e equipes pedagógicas, distribuição de materiais didáticos específicos para aperfeiçoar o trabalho docente e a implementação, acompanhamento e monitoramento das estratégias de intervenção desenvolvidas nas escolas estaduais, a partir da análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações internas e externas. Ou seja, mediante um trabalho articulado entre Secretaria de Estado de Educação (SEE), Superintendência Regional de Ensino (SRE) e escolas, estratégias pedagógicas diferenciadas foram planejadas e executadas no intuito de garantir que todos os

alunos, ao final do Ciclo de Alfabetização, estivessem lendo e escrevendo de forma autônoma.

Na função de Analista Educacional, membro integrante da equipe regional responsável pela implementação do PIP/ATC nas escolas de 2008 a 2014 e, tendo em vista minha trajetória profissional como professora da educação infantil e professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Cataguases, destaco a relevância e, ao mesmo tempo, o permanente desafio que envolve o processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais do EF. No que tange à relevância, é preciso considerar a leitura e a escrita como aprendizagens básicas e fundamentais de todo o percurso escolar de nossos alunos. Daí a necessidade de garantir a qualidade e a efetividade deste processo. Entretanto, é preciso enfrentar desafios que se interpõem à aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita nos anos iniciais. Primeiramente, esses desafios podem estar relacionados às atuais expectativas socialmente estabelecidas para o ensino da linguagem escrita na escola exigindo que se vá além do domínio dessas habilidades (SILVA, 2010). Outrossim, vale lembrar que

(...) é preciso desenvolver as habilidades da criança de fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, desenvolver a capacidade de se autoformar diante da leitura de textos novos. Em resumo, é preciso letrar-se (SILVA, 2010, p. 38).

Nesse sentido, é fundamental considerar a necessidade de se alfabetizar dentro de um contexto de letramento¹, o que, segundo SILVA (2010), exige dos professores alfabetizadores a conciliação dos dois processos – a alfabetização e o letramento. Para isso, o Boletim Pedagógico² do PROALFA (2010) ressalta ser imprescindível que os professores compreendam que, embora distintos, esses

¹ Soares no livro *“Alfabetização e Letramento: um tema em três gêneros”* (2009, p. 44) define letramento como “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”

² O Boletim Pedagógico é uma revista elaborada, anualmente, pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), mediante uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Seu objetivo é apresentar e analisar pedagogicamente os resultados obtidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na avaliação do PROALFA. Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/>

processos são inseparáveis e complementares, além de indispensáveis para a consolidação das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. E é justamente nesse aspecto que Soares (2003) admite não ser possível confundir alfabetização e letramento de forma a prevalecer um em detrimento do outro, uma vez que ambos possuem suas especificidades e se completam no processo de aquisição da língua escrita, sendo fundamentais para que os indivíduos consigam relacionar-se nos mais diferentes contextos.

Outro ponto a ser considerado, nesse permanente desafio, está relacionado à complexidade do ato de ensinar a ler e a escrever, uma vez que esse ato envolve o desenvolvimento de muitas habilidades linguísticas, especialmente daquelas relacionadas à consciência fonológica, o que implica “compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala”. (LEMLE, 1994, p.9). Sobre esse ponto especificamente pude observar, a partir do acompanhamento pedagógico realizado nas escolas pela equipe regional da qual fiz parte, que muitos alunos chegavam ao 3º ano sem consolidar as habilidades básicas que envolvem a leitura e a escrita, apesar da implementação do PIP/ATC nos últimos anos.

Dessa forma, inevitavelmente, as ações de intervenção ficavam sempre direcionadas para o desenvolvimento dessas habilidades básicas nesse ano de escolaridade, tendo em vista o compromisso para que nenhum aluno concluísse o Ciclo sem ler e escrever. Entretanto, Silva (2010) nos lembra de que as expectativas socialmente estabelecidas para o ensino da linguagem escrita na atualidade, vão muito além da simples codificação e decodificação, exigindo de nossas crianças habilidades relacionadas ao uso do código escrito nas práticas sociais, o que vem problematizar todo o empenho oferecido pela Rede Estadual (RE) para que o processo de apropriação do sistema de escrita de muitos alunos iniciasse no último ano do Ciclo de Alfabetização (CA).

Assim, a justificativa para a realização desta pesquisa encontra-se na importância de se analisar o PIP/ATC, uma vez que ele está voltado para o sucesso na alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais, de forma a impactar, positivamente, na leitura e escrita dos mesmos. Nesse sentido, e complementando as considerações sobre o desafio vivenciado para que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, vale ressaltar que ler e escrever requer o

desenvolvimento de habilidades diferenciadas e específicas, conforme descreve Soares (2009)

[...] **a leitura** estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

[...] **a escrita** engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 2009, p.69, grifo nosso).

Por conseguinte, o desafio para melhorar o desempenho dos alunos ao final do 3º ano, elevando, sistematicamente, a proficiência dos mesmos no PROALFA, envolve considerar os três primeiros anos do EF como um bloco pedagógico, o que requer um trabalho articulado a ser iniciado desde o 1º ano dessa etapa de ensino. Sobre tal aspecto, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelece que:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, **será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial** não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 08- 09, grifo nosso)

Para compreender melhor o cenário da pesquisa, vale esclarecer que ela foi realizada no âmbito de uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, espaço em que o Programa de Intervenção Pedagógica foi implementado, de 2008 a 2014. A referida Regional de Ensino está localizada no Polo Regional Mata³ de Minas Gerais, abrangendo 34 unidades escolares distribuídas em 10 municípios. Entretanto, atualmente, dentre essas, apenas 19 possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a equipe regional do PIP/ATC atuou acompanhando e monitorando as ações de intervenção planejadas e executadas pelas equipes das escolas.

As questões norteadoras do estudo estão voltadas para a compreensão do trabalho desenvolvido por essa equipe regional, diante da importância e complexidade que permeia o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, foram analisadas as ações e percepções sobre as intervenções implementadas no âmbito regional, de forma a observar os efeitos do Programa no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização. A pesquisa está, pois, relacionada ao entendimento das ações que envolveram o trabalho dos membros da equipe regional do PIP/ATC no que se refere ao acompanhamento das estratégias de intervenção adotadas pela equipe escolar, considerando a gestão pedagógica como eixo do Programa.

Assim, um ponto considerado durante a realização da pesquisa diz respeito às orientações para a realização do “Dia D” nas escolas, uma vez que era nesse dia que os membros da equipe escolar, sob a liderança do diretor, analisavam os resultados alcançados nas avaliações externas e internas e refletiam sobre suas práticas educativas. Vale considerar que o objetivo dessa reflexão conjunta era construir, coletivamente, o **Plano de Intervenção Pedagógica - PIP**, definindo ações estratégicas capazes de promover a melhoria dos resultados educacionais, garantindo o efetivo aprendizado de todos. Nesse Plano, deveriam constar os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como os responsáveis e prazos para o desenvolvimento de cada ação. Uma vez construído, o **Plano de Intervenção**

³ Conforme determinação da SEE/MG, as 47 Superintendências Regionais de Ensino estão distribuídas em seis polos regionais: Polo Regional Centro, Polo Regional Mata, Polo Regional Norte, Polo Regional Sul, Polo Regional Triângulo e Polo Regional Vale do Aço.

Pedagógica era compartilhado com toda a comunidade no dia intitulado “Toda Comunidade Participando” que acontecia no sábado seguinte ao “Dia D”. Vale destacar que este Plano servia, então, como instrumento norteador das ações do PIP/ATC nas escolas.

Para desenvolver esta análise, foram utilizados observações, questionários e entrevistas com roteiro semiestruturados à superintendente regional de ensino, analistas educacionais, inspetores escolares, gerente do PIP/ATC, professores alfabetizadores, especialistas e gestores das duas escolas estaduais pesquisadas, assim como pesquisas bibliográficas e documentais sobre dados referentes à implementação do PIP/ATC no âmbito dessa regional de ensino.

A expectativa é de que se possa, mediante uma análise do trabalho desenvolvido nas escolas durante a implementação do Programa, verificar êxitos e diagnosticar as dificuldades vivenciadas pela ER, tendo em vista o grande desafio que é garantir a alfabetização/letramento de todos os alunos do Ciclo de Alfabetização, mantendo os bons resultados ao longo do tempo.

O capítulo 1 desta pesquisa descreve o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo em Minas Gerais, abordando, inicialmente, a justificativa para sua implantação no Ciclo de Alfabetização das escolas estaduais. Esta abordagem trará à tona elucidações sobre o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) como instrumento de diagnóstico dos índices de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, incluindo uma análise dos resultados desta avaliação de 2006 a 2012, no âmbito estadual. A partir daí, a descrição sobre o Programa de Intervenção Pedagógica caminha em torno de sua trajetória ao longo do tempo, relacionando questões referentes ao seu objetivo, estrutura organizacional e ampliação nos últimos anos. Para finalizar, a última seção do capítulo traz informações sobre a implementação do PIP na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, com destaque para os resultados obtidos no Programa de Avaliação da Alfabetização, (PROALFA) pelas duas escolas selecionadas para a análise desta dissertação.

O capítulo 2 analisa a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica na referida Superintendência, com o foco nas ações desempenhadas pelos analistas que atuaram na equipe regional, mediante suas percepções sobre o

trabalho desenvolvido e o objetivo proposto, ou seja, todos os alunos lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Dessa forma, uma das questões trazidas para a reflexão é a que se refere ao foco do trabalho, ou seja, ao ano de escolaridade para o qual estavam direcionadas as intervenções. Outro ponto considerado nessa análise refere-se ao processo que envolvia a elaboração, monitoramento e avaliação do **Plano de Intervenção Pedagógica**, como instrumento norteador do PIP/ATC nas escolas, considerando a gestão pedagógica como eixo do Programa. Sob este aspecto a reflexão trazida por esta pesquisa ressalta a figura do gestor como líder responsável pela condução do planejamento coletivo e contínuo a ser realizado no âmbito escolar, tendo sempre como objetivo a articulação de estratégias diferenciadas para a promoção da aprendizagem de todos.

Esta análise, portanto, toma como base as ações e percepções dos atores envolvidos diretamente com a implementação do PIP/ATC nas duas escolas estaduais, a fim de observar os efeitos desse Programa no processo de alfabetização e letramento dos alunos do CA da referida regional.

Cabe aqui ressaltar que as duas escolas selecionadas para a pesquisa oferecem apenas os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, estão localizadas no mesmo município, em bairros periféricos distintos e atendem a comunidades com características socioeconômicas semelhantes. A razão principal para a seleção dessas escolas, aqui denominadas de A e B, encontra-se no fato de ambas apresentarem uma trajetória irregular nos resultados do PROALFA, apesar da implementação do Programa nos últimos sete anos. Na escola A, especialmente, observa-se um declínio considerável na proficiência de 2008, ano de implantação do PIP/ATC. Além disso, mediante o diagnóstico de leitura realizado pela equipe regional do Programa, no início de cada ano, era possível observar que muitos alunos dessas escolas iniciavam o 3º ano do CA sem consolidar as habilidades básicas e fundamentais que envolvem a alfabetização e o letramento.

Para finalizar, o capítulo 3 foi dedicado à apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE) cujo objetivo principal é contribuir para o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas através do PIP/ATC. A intenção é a de propor estratégias que possibilitem intensificar as ações positivas desenvolvidas pelas equipes regional e

escolar, e inovar por meio de ações que favoreçam um trabalho articulado e sistemático, considerando a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar, e tendo em vista o permanente desafio inerente ao processo de alfabetização e letramento no CA. Este Plano teve como pano de fundo as reflexões trazidas pela análise realizada no segundo capítulo desta pesquisa, no intuito de desencadear um trabalho capaz de contribuir para a melhoria dos resultados referentes ao desempenho dos alunos que se encontram em fase de alfabetização.

1 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE MINAS GERAIS: UM CASO EM QUESTÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

O Ministério da Educação (MEC), através das Orientações para o Ensino Fundamental de Nove anos (2004), considerou, após o avanço em direção à universalização do ensino no Brasil, a necessidade de garantir uma educação de qualidade social para todos os alunos das escolas públicas, mediante a constatação dos altos índices de reprovação e evasão escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo os dados do Censo 2002, das crianças em idade escolar, ou seja, crianças dos sete aos quatorze anos, 3,6% não estavam matriculadas e dentre aquelas que se encontravam nas escolas, 21,7% estavam repetindo a mesma série. (MEC, 2004) Além disso, os dados apresentados no SAEB⁴, em 2003, indicavam que somente 4,48% dos alunos da 4ª série do EF possuíam um nível de leitura adequado para a continuação dos estudos (Minas Gerais, 2003).

Diante deste quadro e tendo em vista a necessidade de cumprir a meta 2 prevista para o EF no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172, de 09.01.2001, o Estado de Minas Gerais, através da Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003, implantou, a partir de 2004, o EF de 09 anos. O objetivo principal desta ação foi garantir que o processo formal de alfabetização nas escolas de Minas Gerais iniciasse aos seis anos de idade, ampliando o tempo de escolarização considerando “a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública” (SEE, 2003). A mesma Resolução também propôs uma nova estrutura organizacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, definida por Ciclos, quando os três primeiros anos passaram a compor o Ciclo Inicial de Alfabetização, atendendo aos alunos de seis a oito anos de idade, assim denominados, à época: Fase Introdutória, Fase I e Fase II. Os dois anos seguintes foram então denominados de Fase IV e Fase V,

⁴ SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica instituído pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, composto, atualmente, por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), e Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana).

correspondendo ao Ciclo Complementar de Alfabetização. Este sistema adotado objetivou assegurar o direito da criança a uma escolarização mais extensa, ampliando o tempo destinado à alfabetização/letramento e considerando a aprendizagem em oposição à retenção (Minas Gerais, 2003). Vale destacar que, a partir da Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008, os anos iniciais do EF foram renomeados nos dois ciclos: Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo Complementar (4º e 5º anos).

Entretanto, apesar dessa política de organização da escolaridade em ciclos objetivar o sucesso dos alunos que se encontram em fase de alfabetização, é preciso admitir a complexidade que envolve sua formulação e implementação, demandando outras estratégias capazes de somar e contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas. Afirmando isto com base em Mainardes (2011) que considera que

(...) para se constituir em um avanço qualitativo superior em relação à escola seriada, a política de ciclos demanda o desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente (MAINARDES, 2011, p.4).

Após implantação do EF de 09 anos e da implementação da organização escolar em ciclos, a SEE/MG instituiu o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que, como veremos mais adiante, a partir de 2005, iniciou o processo de avaliação em larga escala dos alunos matriculados nos anos iniciais da rede pública, a fim de diagnosticar os níveis de leitura e escrita desses alunos, após implantação do EF de nove anos. Assim sendo, os resultados apresentados pelo PROALFA, em 2006, indicaram que somente 49% dos alunos do 3º ano do EF da Rede Estadual de Minas Gerais encontrava-se no nível recomendável de leitura e escrita. Surge, então, o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, como uma política educacional voltada para a melhoria dos indicadores relacionados à alfabetização das crianças da Rede Estadual, uma vez que, os dados apontavam que, apesar da ampliação do tempo escolar e da nova estrutura organizacional definida por ciclos, muitas crianças permaneciam sem

consolidar as habilidades básicas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento.

O presente capítulo irá, portanto, descrever este Programa implementado na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, de 2007 a 2014, mediante os resultados apresentados pelo PROALFA/2006.

1.1 A AVALIAÇÃO DO PROALFA: UM INSTRUMENTO PARA DIAGNOSTICAR

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) é uma das avaliações em larga escala instituídas pela SEE/MG que visa oferecer informações ao sistema e à comunidade escolar sobre o desempenho dos alunos, após a implantação do EF de 9 anos. Esse Programa está inserido no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), juntamente com o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Assim como as demais avaliações em larga escala, a característica principal do PROALFA é produzir uma média de proficiência, sendo que os resultados por ele apresentados trazem subsídios para a análise e avaliação das políticas educacionais desenvolvidas, bem como a (re) elaboração de estratégias de intervenção capazes de assegurar o desenvolvimento e a consolidação das habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais. Dessa forma, Carvalho e Macedo (2011) afirmam que o discurso político inerente ao PROALFA está voltado para o argumento de que cada escola, de posse dos resultados dessa avaliação, possa e deva elaborar seu plano de intervenção, cabendo a cada instituição e cada professor rever sua prática, rumo à almejada qualidade do ensino público. Corroborando com esse argumento, segue um trecho retirado do Boletim Pedagógico do PROALFA:

A avaliação do PROALFA, agregada às avaliações dos ensinos Fundamental e do Médio, constitui um dos pilares do Projeto Estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais, tal a importância e a dimensão dos indicadores educacionais por ela fornecidos. Por meio da utilização de métodos e critérios bem definidos, possibilita o planejamento de intervenções pedagógicas que possam melhorar a aprendizagem dos alunos. É possível estabelecer a análise comparativa dos resultados ao longo das edições de avaliação do PROALFA, bem como traçar uma linha evolutiva do desempenho dos alunos mineiros. **Assim, orienta-se a definição de metas, programas e ações para o aprimoramento da qualidade do ensino, de modo que as instâncias educativas sejam capazes, com mais objetividade, de planejar e redirecionar suas ações,**

projetos e políticas educacionais com vistas a uma educação com equidade e justiça social (BOLETIM PROALFA, 2010, grifo nosso).

Dessa forma, Carvalho e Macedo (2011), concordando com Cunha (2005), afirmam que a avaliação em larga escala, como é o caso do PROALFA, pode ser entendida, através dos discursos políticos, como um dos dispositivos das propostas de reforma educacional, podendo ser considerado, até mesmo, como um “instrumento milagroso”, capaz de promover o desejado sucesso dos sistemas educativos. Porém, concordo com essas autoras quando elas sugerem um certo cuidado ao tratarmos de reforma educacional a fim de evitarmos um entendimento equivocado do conceito de reforma, levando-nos “a pensar que reforma educacional levará ao progresso da educação.” (p. 552)

Vale destacar que o PROALFA constitui-se em um teste padronizado, elaborado, sistematizado e divulgado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd), em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (Ceale), apresentando características de avaliação quantitativa em larga escala, podendo ser amostral e/ou censitária (FILGUEIRAS, 2012). A construção do teste, assim como das demais avaliações em larga escala, perpassa por algumas etapas que Oliveira (2008) *apud* Filgueiras (2012) assim apresenta:

A primeira é a delimitação da população a ser avaliada. Um segundo momento é dedicado à elaboração ou utilização de uma matriz de referência de avaliação para a construção de itens que são submetidos à pré-testes, que possibilitem uma análise estatística e pedagógica. A terceira etapa envolve a montagem de cadernos balanceados e a padronização de testes e a elaboração de questionários contextuais que possibilitem uma análise não só quantitativa como qualitativa dos resultados. A quarta etapa consiste na aplicação dos instrumentos, processamento e constituição da base de dados da avaliação. Para a última etapa, considera-se a análise e produção dos resultados, a construção e interpretação das escalas de proficiência e a elaboração de relatórios gerais e pedagógicos. (FILGUEIRAS, 2012, p.16)

É importante considerar, também, que as concepções sobre alfabetização e letramento que orientam o PROALFA estão relacionadas ao entendimento de que a língua é um processo de interação entre sujeitos, no qual a alfabetização é, especificamente, a apropriação do sistema da escrita e o letramento é o conjunto de práticas sociais estabelecidas com a língua escrita (BOLETIM PROALFA, 2010). Com base nessas concepções, em 2005, a primeira avaliação do PROALFA foi aplicada de forma amostral aos alunos do 2º ano da rede pública do Estado, a fim de

“verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após um ano de escolaridade” (BOLETIM PROALFA, 2009, p.9). Em 2006, esta avaliação passou a fazer parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado pela SEE/MG, em 2000, a fim de:

realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos, com o objetivo de estruturar políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais (BOLETIM PROALFA, 2009, p.9).

Neste mesmo ano, o PROALFA assumiu uma característica censitária, a partir de um diagnóstico aplicado aos alunos do 3º ano do EF da rede pública de Minas, com o objetivo de “verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após dois anos de escolaridade” (BOLETIM PROALFA, 2009, p.9). A partir de 2007, o PROALFA passou a avaliar, também, de forma censitária, os alunos do 4º ano que, na edição anterior, apresentaram resultados insatisfatórios em leitura e escrita, de baixo desempenho acadêmico, como forma de acompanhar o desenvolvimento dos mesmos. Foi também em 2007 que o PROALFA iniciou a avaliação amostral dos demais alunos do 4º ano do EF, a fim de “verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após quatro anos de escolaridade” (BOLETIM PROALFA, 2009, p. 9).

Sabendo-se que as habilidades avaliadas no PROALFA estão relacionadas à alfabetização e ao letramento, é importante destacar algumas considerações trazidas por SOARES (2009) quando a autora evidencia a complexidade e dificuldade que envolve a avaliação e a medição do letramento afirmando que para isto, torna-se necessário definir este termo com precisão. Porém, segundo ela, definir letramento não é uma tarefa fácil porque este

(...) refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2009, p.112).

Entretanto, o que podemos observar é que a avaliação do PROALFA, a partir da concepção adotada sobre letramento, mede e avalia habilidades e competências

em um determinado ponto do contínuo⁵, considerando um dado momento da escolarização, ou seja, ao final do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, avaliar e medir o letramento torna-se, por um lado, mais fácil, uma vez que ele é avaliado dentro do contexto escolar, no qual existe uma definição operacional do termo, sendo previamente estabelecido, através da Matriz de Referência⁶, as habilidades de leitura, escrita e usos sociais a serem avaliadas. Porém, segundo SOARES (2009), o contexto escolar no qual o letramento é definido e avaliado pode contribuir para a redução do múltiplo significado do termo, quando apenas algumas habilidades são selecionadas e organizadas para comporem um processo de testes padronizados. Nesse sentido, é importante esclarecer, ainda, que somente as primeiras edições do PROALFA contemplaram itens referentes às habilidades de escrever palavras e produzir textos. Assim como Moraes (2012), acredito que todo alfabetizador precisa saber como seus alunos estão evoluindo nessas duas habilidades relacionadas ao uso da língua escrita, a fim de promover ajustes que atendam efetivamente às necessidades dos educandos. Porém, vale destacar que a Matriz de Referência dessa avaliação ainda contempla o tópico referente à produção escrita.

Direcionando a análise para os resultados apresentados pelo PROALFA, é importante informar que a Proficiência é a medida utilizada para representar o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas, sendo os dados alocados em uma escala com uma única métrica que vai de 0 a 1000, com intervalos de 50 em 50 pontos, pré-definidos estatisticamente. Esta escala revela padrões de desempenho num *continuum* no qual estão agrupados os três Padrões de Desempenho: **Baixo, Intermediário e Recomendado**. A análise pedagógica destes padrões possibilita à escola compreender o desempenho de seus alunos na avaliação, frente ao que seria desejável para esta etapa de escolaridade. A tabela apresentada a seguir revela,

⁵ Soares afirma que o letramento é um contínuo, variando entre o nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais. Ou seja, segundo ela, o letramento não é algo que as pessoas tem, ou não tem (SOARES, 2009, p. 89).

⁶ A matriz de referência do PROALFA está organizada em tópicos, competências e descritores. Os tópicos referem-se aos eixos relacionados ao processo de alfabetização/letramento, passíveis de serem avaliados em um teste de múltipla escolha. As competências são as capacidades mais gerais ligadas ao desenvolvimento de determinadas habilidades. Essas últimas são detalhadas na matriz através dos descritores. (BOLETIM PROALFA, 2013, p. 12)

sucintamente, as características destes padrões e as respectivas proficiências para a avaliação censitária aplicada aos alunos do 3º ano de escolaridade das escolas públicas de Minas Gerais.

Tabela 1 - Os padrões de desempenho no PROALFA - 3º ano de escolaridade

Padrões de Desempenho	Características do aluno	Intervalo na escala de proficiência
Baixo	O aluno apresenta carência de aprendizagem sobre o que é previsto para a sua etapa de escolaridade, ou seja, leem apenas palavras.	Até 450 pontos
Intermediário	O aluno apresenta uma aprendizagem mínima sobre o que é previsto para a sua etapa de escolaridade, ou seja, lêem frases e pequenos textos.	De 450 a 500 pontos
Recomendado	O aluno apresenta uma aprendizagem apropriada sobre o que é previsto para a sua etapa de escolaridade, ou seja, além de ler frases e pequenos textos, ele começa a desenvolver habilidades de identificação de gênero, assunto e finalidade do texto	Acima de 500 pontos

Fonte: Elaboração própria a partir da Revista da Gestão Escolar 2013, p. 30 e 31 e Boletim Pedagógico do PROALFA 2008, p.13.

A partir deste breve panorama, é importante lembrar que, conforme dito anteriormente, os resultados apresentados no PROALFA/2006 da Rede Estadual foram tomados como objeto de reflexão e análise, uma vez que 51% dos alunos encontravam-se abaixo do padrão recomendado, apresentando uma aprendizagem inferior ao que é previsto para esta etapa de escolaridade. Esses resultados, então, subsidiaram a implementação do PIP/ATC, com o propósito de garantir a consolidação das habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento, bem como a consequente elevação do desempenho dos alunos no PROALFA. Assim, em 2007, o Programa foi implantado como Projeto Piloto em quatro superintendências localizadas na região Norte de Minas e Vale do Aço (Almenara, Governador Valadares, Januária e Teófilo Otoni), locais em que os resultados foram mais preocupantes. Em 2008, o Programa foi expandido para as demais superintendências, tendo em vista o sucesso alcançado naquela região. A Figura 1 apresentada a seguir retrata a evolução dos resultados dos alunos do 3º ano do EF do Estado de Minas Gerais, no PROALFA, de 2006 a 2012.

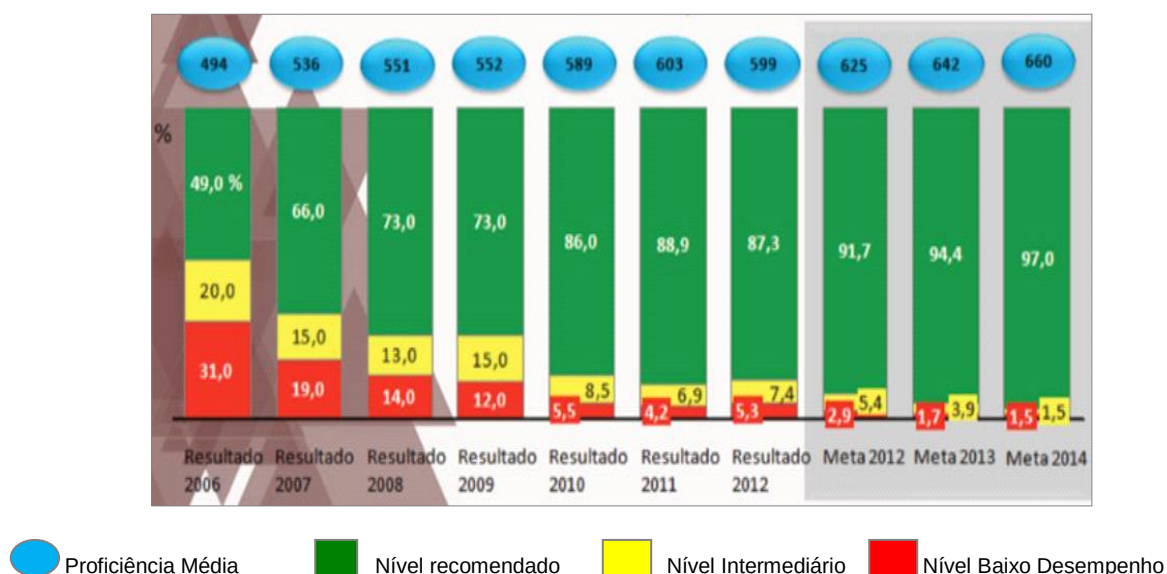


Figura 1 - Resultado do Proalfa – 3º ano – Ciclo da Alfabetização 2006 – 2012 e metas a alcançar – Rede Estadual do Estado de Minas Gerais

Fonte: Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica 2013 – SEE/MG

Comparando os dados de 2006 e 2012, verifica-se que, a proficiência média dos alunos do 3º ano das escolas públicas estaduais de Minas Gerais evoluiu de 494 para 599, apresentando uma variação de 105 na faixa de proficiência, em uma escala que vai de 0 a 1000. Percebe-se, também, a evolução da proficiência média a cada ano, até 2011, bem como dos percentuais alcançados nos três padrões de desempenho (baixo, intermediário e recomendado). Entretanto, em 2012, observa-se uma ligeira queda na proficiência dos alunos do 3º ano, além de uma variação negativa nos padrões de desempenho quando comparados com os índices apresentados em 2011. Ainda sim, os resultados obtidos em 2012 mostram a evolução no desempenho desses alunos, uma vez que, em 2006, os percentuais apresentados foram 49% no nível recomendado, 20% no intermediário e 31% no baixo desempenho. Importante ressaltar, também, que ao observar esses índices ano a ano, verifica-se a redução gradativa e desejada dos percentuais de baixo desempenho e intermediário e o consequente crescimento dos índices do nível recomendado. Importante considerar, também, que o resultado alcançado na avaliação do PROALFA, em 2012, não atingiu a meta estabelecida pelo Estado, além de apresentar uma ligeira queda na proficiência dos alunos, quando comparado com o do ano anterior.

Ressalta-se que, segundo o Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do Estado de Minas Gerais⁷ (2011), que apresenta um diagnóstico do PIP/ATC, “não é possível atribuir a evolução nos indicadores do PROALFA às intervenções do PIP”, uma vez que existem outros Projetos implementados pela SEE/MG que também podem ter contribuído para a evolução no desempenho dos alunos. Além disso, o Relatório aponta a necessidade da implantação de uma avaliação específica do Programa, uma vez que o PROALFA é um exame que testa as habilidades dos alunos em um dado momento, e, por isso, “estimula a preparação para a realização do mesmo com um bom aproveitamento”.

Sobre uma avaliação específica do PIP/ATC é preciso esclarecer que segundo Mourão e Laros (2008), o Brasil vem tentando construir uma cultura de avaliação dos programas e políticas, uma vez que essas vêm proliferando-se no país. Concordo com esses autores quando eles destacam a importância da avaliação de programas para desenvolver e fortalecer a ação pública, oferecendo subsídios capazes de contribuir para uma administração eficiente e eficaz. Além disso, Mourão e Laros (2008) consideram que essa avaliação é uma oportunidade de oferecer respostas à sociedade sobre a efetividade das políticas implementadas. Porém, os autores admitem que

Embora a importância da avaliação dos programas sociais seja praticamente um consenso, ainda há muitos desafios em países como o Brasil, que há pouco mais de duas décadas começou de fato a avaliar os seus programas sociais de maneira sistemática. Ainda há muito a se aperfeiçoar em termos de delineamentos, métodos de pesquisa e sistematização de procedimentos que permitam uma leitura mais fidedigna da efetividade das políticas e dos programas sociais. (MOURÃO e LAROS, 2008, p. 545)

Dessa forma, é possível perceber que a necessidade e importância de uma avaliação do PIP/ATC justifica-se. Entretanto, é preciso considerar a complexidade que envolve esse processo, uma vez que ele demanda a compreensão do arcabouço teórico que sustenta as políticas públicas, necessitando de uma metodologia adequada e delineamento de pesquisa (Mourão e Laros, 2008).

⁷ Esse Relatório é parte do Processo de Diagnóstico dos Projetos Complementares da Secretaria de Estado da Educação, executado pelo Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do Estado de Minas Gerais cujo objetivo é diagnosticar a capacidade institucional, organizacional e de gestão de projetos, visando orientar possíveis melhorias.

1.2 DOS RESULTADOS À INTERVENÇÃO: O PIP/ATC COMO POLÍTICA PÚBLICA

Conforme mencionado anteriormente, o Programa de Intervenção Pedagógica teve início a partir dos resultados da primeira avaliação censitária do PROALFA, que teve como objetivo diagnosticar as capacidades de leitura, escrita, interpretação e síntese dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, após implantação do Ensino Fundamental de 09 anos.

Nessa avaliação, constatou-se que somente 49% dos alunos encontravam-se no nível recomendado de leitura e escrita, quando os alunos atingem a proficiência acima de 500 pontos, demonstrando a capacidade de ler frases e pequenos textos e começando a desenvolver a habilidade de identificar gênero, finalidade e assunto do texto. Assim, a alfabetização ganha espaço na agenda política do Estado, uma vez que, os resultados apontavam que o acesso antecipado ao EF e a estrutura organizacional em ciclos não estavam contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais referentes à alfabetização/letramento.

A SEE/MG, portanto, viu-se diante de um problema a ser focalizado e, sob esse contexto, o Governo de Minas contratou o grupo *McKinsey & Company*⁸, consultoria externa, que teve o papel de trabalhar os dados inicialmente, realizando diagnósticos para identificar as causas do problema, produzindo ferramentas de controle e acompanhamento e detalhando as análises dos resultados por escola e regional.

Esse apoio auxiliar do grupo teve como objetivo principal garantir a eficiência e eficácia das ações do Programa. Entretanto, um ponto a ser destacado é que, segundo o Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do Estado de Minas Gerais (2011), todo esse trabalho não foi devidamente acompanhado pela SEE/MG, não havendo apreensão da metodologia adotada pelo grupo. Posteriormente, com a saída da *McKinsey*, o Programa ficou sem o suporte para a organização dos dados no padrão pré-estabelecido.

O citado Relatório também aponta que o Programa não possui um documento único, organizado, contendo todas as informações sobre as causas e consequências

⁸ *McKinsey & Company* é uma empresa de consultoria externa, especializada em gestão, responsável pelo assessoramento de empresas e instituições nas questões relacionadas a estratégias, organização, tecnologia e operações.

do problema e a justificativa da intervenção, considerando que os registros encontram-se espalhados em vários documentos, dificultando o resgate de sua proposta. Vale destacar, também, que outro apoio auxiliar importante recebido pela Secretaria foi do *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)*. Cabe a esse, até os dias atuais, a execução e análise dos resultados do PROALFA.

Considerando, então, o problema a ser enfrentado no processo de alfabetização e letramento dos alunos das escolas estaduais de Minas Gerais, a primeira ação desenvolvida pela SEE foi a definição de cinco principais compromissos referentes à educação, divulgados no III Congresso Estadual de Educação, em maio de 2007: *toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade, todos os alunos progredindo juntos, nenhum aluno a menos, toda escola tem que fazer diferença e toda comunidade participando*. Neste mesmo ano, visando à consolidação das capacidades relacionadas à leitura e escrita, a SEE/MG organizou uma equipe composta por 08 (oito) analistas educacionais para apoiar as intervenções pedagógicas nas Superintendências Regionais localizadas no Norte do Estado e Vale do Aço, locais que apresentavam os mais baixos índices de desempenho no PROALFA, conforme já mencionado anteriormente.

Essa equipe foi considerada a base inicial da estrutura organizacional do PIP/ATC que, a partir de 2008, foi ampliada para atender as 47 Regionais de Ensino, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, através da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SIF) / Diretoria de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (DIEF).

Para mensurar e acompanhar o desempenho dos alunos, após a implantação do PIP/ATC, adotou-se o indicador de proficiência apresentado pelo PROALFA e, com base nos resultados dessa avaliação de 2006 e 2007 foram pactuadas metas entre SEE, regionais e escolas, para os anos de 2008, 2009 e 2010, considerando a realidade de cada região e de cada escola. Depois disso, houve a assinatura final do **Termo de Pactuação de Metas** pelo diretor de cada escola, superintendente e um membro do colegiado escolar quando todos se comprometeram, formalmente, com as metas de proficiência estabelecidas. Posteriormente, houve a repactuação das metas até o ano de 2014.

Assim, os resultados obtidos no exame do PROALFA são os únicos indicadores utilizados para o acompanhamento e avaliação do PIP/ATC, não havendo, ainda, uma avaliação específica do Programa, que deveria ser realizada por agentes externos, como consultorias e especialistas, o que poderia fortalecer a legitimidade das ações de intervenção promovidas por ele. (MINAS GERAIS, 2011).

1.3 OBJETIVOS DO PROGRAMA

Durante a implementação do projeto piloto nas quatro Superintendências Regionais localizadas no Norte do Estado e Vale do Aço e, mais precisamente, a partir das visitas às regionais e escolas, a SEE/MG, com o apoio da *McKinsey & Company*, “identificou que a principal causa do baixo desempenho estava na sala de aula, na dificuldade dos professores de alfabetizar.” (MINAS GERAIS, 2011, p.6). Os estudos e análises dos indicadores educacionais, articulados com as informações técnicas e gerenciais sobre o sistema organizacional do ensino na Rede Estadual, permitiram, assim, o delineamento das ações iniciais do Programa e, em 2008, o PIP/ATC foi, então, oficializado e expandido para as demais superintendências,

(...) como parte de um conjunto de ações que vinha sendo implementado pela SEE, com o desafio de ter toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade e com o objetivo maior de estreitar o espaço entre Secretaria de Estado de Educação, SRE e escolas (...) Para tanto o Programa precisava transformar a sala de aula através do apoio e capacitação dos professores alfabetizadores e toda a Equipe Pedagógica da Escola e ao mesmo tempo, orientar, monitorar e cobrar melhores resultados no desempenho dos alunos. (MINAS GERAIS, 2010, p.1)

Cabe aqui problematizar o desafio enfrentado pelo Programa no sentido de garantir que toda criança lesse e escrevesse até os oito anos de idade a partir da transformação da sala de aula. A questão que aqui apresento está relacionada ao fato de que até que ponto esse desafio não responsabilizou demasiadamente os professores alfabetizadores como se esses fossem os únicos agentes dessa política. Obviamente, é fato que o processo de ensino e aprendizagem acontece no interior da sala de aula, a partir do trabalho desenvolvido pelo professor. Também é real a constatação de que existem diversas formas de ensinar, como afirmou Moraes (2012) em sua pesquisa sobre as “Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil”. Nessa pesquisa, o autor destaca a realidade do processo de

alfabetização e letramento nas escolas, considerando que cada professor, mediante suas concepções e crenças, prioriza seus encaminhamentos didáticos sem se pautar em acordos coletivos com seus pares.

Entretanto, na mesma pesquisa, Moraes (2012) chama a atenção para a necessidade de implementação de políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e de definição clara de bases curriculares a fim de que o discurso sobre o respeito à diversidade, característica central da política de organização escolar em ciclos, possa realmente efetivar-se.

Em caso do PIP/ATC, é preciso esclarecer que algumas estratégias adotadas pela SEE/MG direcionaram-se para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores alfabetizadores e demais atores envolvidos na execução do Programa. Porém, faço coro com a reflexão de Moraes (2012) quando ele destaca

a urgência de implantação de políticas públicas que assegurem o atendimento da diversidade no interior das salas de aula. A implementação de apoios permanentes à atuação dos alfabetizadores responsáveis pelos alunos dos três primeiros anos de alfabetização precisa ser tomada não só como medida de garantia do direito à aprendizagem pelos alfabetizados, mas de garantia das adequadas condições de exercício da docência. (MORAIS, 2012, p. 568)

O PIP/ATC desenvolveu-se, então, a partir de uma visão comum - “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” - sendo o aluno o foco principal do processo de ensino e aprendizagem e considerando a gestão pedagógica como eixo do trabalho. Sobre este tema, Heloísa Lück afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos (...). Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

Considerando, dessa forma, a importância da dimensão pedagógica da gestão escolar cujo foco principal é a aprendizagem e a formação dos alunos, a SEE/MG instituiu o “Dia D” – “Toda escola pode fazer a diferença”, quando as escolas, a partir da análise dos resultados das avaliações internas e externas e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, propunham, coletivamente, intervenções

para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Em seguida, a equipe escolar divulgava seus resultados e propostas para a comunidade em geral no dia intitulado “Toda comunidade participando”

1.3.1 O “Dia D” e “Toda Comunidade participando”

Conforme mencionado anteriormente, o “Dia D” – “Toda escola pode fazer a diferença” foi instituído pela Secretaria e definido no calendário escolar, a partir de 2008, para que todas as instituições de ensino, em um mesmo dia, analisassem coletivamente os resultados alcançados nas avaliações externas e internas. Apesar dos documentos disponibilizados pela SEE não contemplarem a justificativa para a adoção do termo “Dia D”, é possível inferir uma ligação com o termo militar (do inglês D-Day) utilizado para denominar o dia em que um ataque ou operação de combate deveriam começar. Subentende-se que o termo “Dia D”, portanto, foi adotado pela SEE para simbolizar e marcar o dia estratégico de análise e planejamento para o início da luta por uma educação de qualidade.

Esta suposição pode ser percebida pelo fato de que, nesse dia, mediante análise coletiva dos resultados e sob a liderança do diretor, a equipe pedagógica da escola, juntamente com os professores, elaborava o PIP - Plano de Intervenção Pedagógica, definindo ações conjuntas a serem executadas por cada profissional da escola. O objetivo central desse Plano era garantir a aprendizagem do aluno, considerando “o quê?” (capacidades a serem trabalhadas), “quem?” (os alunos a serem atendidos), “como?” (as estratégias a serem adotadas), para quê? (as metas a serem alcançadas), “quando?” (o período de execução) e “quem?” (os responsáveis por cada ação). A partir de 2010, o “Dia D”- “Toda escola pode fazer a diferença” passou a ser denominado “Toda escola deve fazer a diferença” no intuito de fazer valer os pressupostos contidos na LDB/96 (inciso IX do art.4º) no que tange à garantia de oferecimento a todos de padrões mínimos de qualidade de ensino. (REIS, 2011)

A SEE/MG, a cada ano, elaborava e distribuía entre as superintendências e escolas um material orientador trazendo sugestões para a agenda a ser desenvolvida no “Dia D”, sendo que em 2013 foi disponibilizado a todos o “Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica”, contemplando,

além do histórico do Programa, reflexões sobre os resultados das avaliações - PROALFA e PROEB - sugestões de possíveis agendas e orientações sobre a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Vale ainda considerar que as ações contidas no Plano de Intervenção Pedagógica eram planejadas conforme a realidade de cada unidade de ensino e monitoradas pelas equipes escolar, regional e central, durante o ano previsto para sua implementação. O PIP, ao ser elaborado coletivamente, devia considerar a participação e o envolvimento de todos, o que, segundo Lück (2009, p. 72), demanda preparação, pois “envolve a capacidade de tomar decisão de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas.” Assim, segundo ela, cabe ao gestor promover, no ambiente escolar, momentos propícios para orientar sobre esta participação, de forma a garantir o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e articulado.

No sábado seguinte a esse dia, acontecia outro momento de análise e reflexão coletiva denominado “Toda Comunidade Participando”, no qual a escola apresentava à comunidade os resultados obtidos nas avaliações e discutia sobre o Plano elaborado por sua equipe, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. O objetivo principal desse momento era abrir espaço para que toda comunidade participasse ativamente do processo educativo desenvolvido no âmbito escolar. Percebe-se, com isto, o intuito de se promover nas escolas estaduais de Minas Gerais um ambiente participativo, de vivência democrática e de responsabilidade social em favor do desenvolvimento do aluno e sua formação para a cidadania, o que remete à conscientização dos direitos e deveres de cada um no que tange ao cumprimento do papel central da escola.

Nesse sentido, e ainda considerando as elucidações trazidas por Lück (2009), esta ação participativa se justifica, pois está orientada para a melhoria dos resultados dos alunos. Entretanto, volto a afirmar que, a participação efetiva demanda orientação e competência para que todos possam assumir os compromissos necessários para o alcance dos objetivos e metas propostas. Além disso, acredito que a proposta definida para o “Dia D” – “Toda escola deve fazer a diferença” e “Toda comunidade participando” precisa estar internalizada por todos os agentes responsáveis pelo processo educativo, de forma que as ações propostas

para os mesmos possam acontecer sistematicamente, e não somente em dias pontuais, como se em dois dias apenas fosse possível mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca preocupou-se com o tratamento da heterogeneidade na sala de aula (Morais, 2012). Ou seja, analisar resultados, refletir sobre a prática, planejar coletivamente ações capazes de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a meu ver, precisam ser ações inerentes ao cotidiano de todo educador preocupado com o sucesso da instituição escolar.

1.4 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O Programa de Intervenção Pedagógica estava baseado em uma política de gestão compartilhada entre as três instâncias do sistema estadual de ensino, - órgão central, regional e escolas - sendo que, a liderança da equipe central era exercida pela Diretoria de Ensino Fundamental com o apoio de coordenadoras dos polos. Em nível regional, a equipe gestora do programa era composta pelo diretor da SRE (Superintendente), pelo diretor da DIRE (Diretoria Educacional) e pelo gerente regional. No âmbito da escola, a gestão do programa estava sob a liderança do diretor, com o apoio dos especialistas de Educação Básica e dos professores. Essa estrutura organizacional, portanto, baseia-se em uma perspectiva educacional que tende a privilegiar um trabalho articulado e integrado, em detrimento de ações hierarquizadas e isoladas, com o foco específico na aprendizagem do aluno, como retrata a Figura 2 a seguir:



Figura 2 - Gestão Compartilhada com o aluno no centro das atenções

Fonte: Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2010 - 2011

Assim, pode-se concluir que o PIP/ATC, a partir do estreitamento dos laços entre Secretaria de Estado de Educação, Superintendências e Escolas, veio propor um novo conceito de organização, considerando a complexidade do trabalho educacional e a percepção da importância da contribuição de cada um dos envolvidos e da organização coletiva em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos. Equipes foram formadas e, para subsidiar o trabalho dessas equipes, vários materiais foram elaborados e distribuídos pela SEE/MG, bem como capacitações e eventos foram promovidos visando à formação continuada de todos os atores ligados diretamente na implementação do Programa.

1.4.1 A formação das equipes

Para trabalhar no PIP/ATC, a SEE/MG, a partir de 2008, selecionou e organizou uma equipe composta por 46 analistas⁹ com habilitação superior em Pedagogia ou Normal Superior e experiência prática na área da alfabetização, sendo alguns destes designados e outros efetivos, com cargo na SEE ou em escolas. Os membros dessa equipe foram distribuídos, primeiramente, em quatro, e em seguida, cinco polos, cada um deles com um coordenador, formando, então, duplas, trios e um quarteto, cada qual responsável pelo trabalho em determinadas Superintendências.

A Equipe Central (EC) tornou-se, assim, responsável pela capacitação dos membros das equipes regionais, atuando como disseminadora dos princípios norteadores da educação em Minas Gerais, analisando as realidades encontradas e colaborando no acompanhamento e na adaptação de novas ações capazes de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nas 47 Superintendências Regionais de Ensino que compõem o quadro da SEE/MG também foram organizadas equipes de analistas e inspetores para desenvolverem o trabalho dentro das escolas. Assim, na SRE Leopoldina, como nas demais, a equipe organizou-se em duplas, sendo um membro analista educacional (ANE) e o outro analista/inspetor escolar (IE). A cada dupla foram distribuídas escolas para a realização de visitas de acompanhamento pedagógico semanal, quinzenal ou mensal, conforme as necessidades apresentadas por cada instituição. Assim, o atendimento semanal aconteceu nas escolas consideradas estratégicas, ou seja, naquelas que haviam apresentado um resultado bastante insatisfatório na avaliação da alfabetização – PROALFA. À Equipe Regional (ER) coube a função de monitorar e orientar as ações de intervenção pedagógica desenvolvidas nas escolas, com base no direcionamento definido pela EC e nas experiências profissionais de cada um. Nas escolas, o Especialista da Educação Básica – Supervisor Pedagógico, sob a liderança do gestor escolar, foi o profissional responsável por estabelecer o

⁹ MINAS GERAIS. Relatório do Programa de Intervenção Pedagógica (Alfabetização no Tempo Certo / 2006 – 2010), 2010, p. 18.

elo entre as equipes central/regional e escolar, assumindo sua função específica de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de acordo com a realidade apresentada por cada instituição escolar.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos do PIP/ATC na alfabetização e letramento dos alunos da SRE Leopoldina, vale destacar que, conforme as orientações da SEE/MG, as atribuições da ER eram:

1. Orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos; 2. Estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às Escolas; 3. Participar de reuniões com a gerência da Equipe da SRE; 4. Participar de reuniões mensais com a Equipe Central do PIP para formação continuada e alinhamento das ações; 5. Realizar reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico; 6. Realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, **com foco na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**; 7. Ajudar no aprimoramento do relacionamento interpessoal das escolas; 8. Orientar e apresentar sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas; 9. Elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação dos Especialistas e Professores do Ensino Fundamental; 10. Atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SRE; 11. Produzir material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem em atendimento às demandas das escolas; 12. Orientar e acompanhar os demais processos e projetos da SEE em implementação nas escolas; 13. Assessorar, e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais; 14. Elaborar relatórios sobre o trabalho realizado junto às Escolas, encaminhando-os à SEE, quando solicitado; 15. Zelar pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos; 16. Avaliar e autoavaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo (SEE/MG, 2011, *slides 24-25*, grifo nosso).

O foco na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental como uma das atribuições da ER evidencia o trabalho direcionado para o último ano do Ciclo da Alfabetização, quando os alunos já deveriam estar com as habilidades básicas de leitura e escrita consolidadas, o que vem a confirmar o desafio a ser enfrentado pelo Programa no que tange à alfabetização e ao letramento, mesmo após a ampliação do tempo escolar e a inclusão dos alunos de seis anos de idade no EF.

1.4.2 Materiais e instrumentos de apoio

Como o PIP/ATC surgiu de um problema relacionado à alfabetização dos alunos da Rede Estadual de Minas e a constatação de que os professores apresentavam dificuldades para alfabetizar (MINAS GERAIS, 2011), era preciso oferecer o suporte necessário para orientar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas. Um dos primeiros materiais utilizados pelas equipes do Programa foi uma coleção, composta por seis cadernos, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFGM) e disponibilizada pela SEE para toda a rede pública de ensino em 2004.

A coleção, intitulada ***Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização***, foi uma estratégia utilizada pela Secretaria a fim de preparar os professores para atuarem no Ensino Fundamental de nove anos. Para sua elaboração, o Ceale contou com a participação de um grupo de professores alfabetizadores da rede pública que contribuíram nas discussões e troca de experiências.

Esta coleção que ainda não havia sido incorporada nas práticas pedagógicas dos professores do CA, começa a fazer parte das reuniões pedagógicas das escolas, com o objeto de estudo permanente, uma vez que, ela traz, dentre várias reflexões e orientações sobre a alfabetização e o letramento, as capacidades linguísticas a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do EF.

Entretanto, pode-se perceber, com o passar do tempo, que o caráter técnico desta coleção não permitiu a sua efetiva apropriação pelos professores e especialistas, indicando a necessidade de outros suportes pedagógicos para a almejada transformação da sala de aula. Assim, no intuito de apoiar as equipes responsáveis pela implementação do Programa de Intervenção Pedagógica e direcionar as ações desenvolvidas nas escolas, a SEE/MG disponibilizou, em seguida, vários materiais didático-pedagógicos, como por exemplo, o ***Boletim Pedagógico – PROALFA***, elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Este, além de apresentar os resultados do PROALFA por

escola e por turma, relaciona as habilidades consolidadas e não consolidadas pelos alunos do 3º ano, trazendo, também, orientações para possíveis intervenções.

A fim de enriquecer e aperfeiçoar o trabalho do professor em sala de aula, a SEE/MG elaborou e distribuiu para as escolas os **12 Guias do Professor Alfabetizador** que trazem sugestões de atividades específicas para que os alunos desenvolvam e consolidem as capacidades de leitura e escrita, referentes ao Ciclo de Alfabetização. Este suporte pedagógico enviado às escolas foi complementado, ainda, com a elaboração e disponibilização do **Guia do Especialista em Educação Básica** e o **Guia do Diretor Escolar**, no intuito de direcionar as ações específicas desses profissionais, com especial atenção para o diretor, visto que exerce a função de líder pedagógico da escola. A fim de disseminar as práticas exitosas desenvolvidas pelos agentes educacionais de Minas Gerais, a SEE/MG distribuiu, também, para toda rede os **08 Cadernos de Boas Práticas**. Esse material foi elaborado a partir das experiências de sucesso desenvolvidas e compartilhadas pelos profissionais da educação - diretores, especialistas, professores e analistas educacionais - a fim de aperfeiçoar o trabalho de todos, inclusive do professor alfabetizador.

É importante destacar que, além dos materiais mencionados acima, a SEE/MG distribuiu, em 2008/2009, o livro **Cantalelê** para apoiar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido no 1º ano de escolaridade. Esse livro trouxe sugestões de atividades diversas para desenvolver a consciência fonológica dos alunos, habilidade considerada fundamental para a apropriação do sistema da escrita alfabética.

Ressalta-se, porém, que a utilização do livro, **Cantalelê**, nas escolas, foi restrita, praticamente, aos dois anos iniciais do Programa, tendo em vista a escassez do material para distribuição sistemática e global. Outro instrumento, disponibilizado pela SEE/MG para direcionar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores alfabetizadores nas escolas, foi a **Matriz Curricular** de todas as disciplinas, contemplando capacidades a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando, na Língua Portuguesa, a coleção **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**, anteriormente mencionada. Para a elaboração, análise e avaliação

da Matriz Curricular, a Equipe Central contou com o apoio das equipes regionais, além de representantes das escolas, realizando um trabalho colaborativo e integrado entre as três instâncias: SEE, SRE e escolas.

1.4.3 A capacitação dos profissionais envolvidos

Complementando a distribuição de todos os materiais didático-pedagógicos mencionados anteriormente, a SEE/MG promoveu diversas capacitações para os agentes educacionais do Órgão Central, Regional, professores e demais profissionais das escolas. O objetivo desses momentos de estudos foi refletir sobre a prática pedagógica e disseminar conhecimentos específicos sobre a metodologia a ser desenvolvida, tendo em vista a transformação da sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas estaduais. Durante as capacitações foram oferecidos materiais de apoio, normalmente elaborados pela EC, com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações, como por exemplo: vídeos, estrutura de agenda para futuros repasses dos encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas e outras. O Quadro 1 apresentado a seguir traz uma estrutura de agenda de capacitação definida pela SEE/MG para o ano de 2010, cujo foco foi as turmas do 3º ano do EF.

Quadro 1 - Estrutura de Capacitação dos Professores e Especialistas do 3º ano do EF - 2010

PIPI/ ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO – “TODA FORÇA AO 3º ANO” - 2010		
Datas/Localidade	Ações	Abrangência
02, 03 e 04/03 - BH	Equipe Central capacita 07 integrantes de cada regional de ensino.	322 pessoas
09 e 10/03 – 46 Regionais	07 integrantes de cada regional capacitam nas respectivas regionais os demais analistas e inspetores escolares da equipe.	2.200 analistas e inspetores escolares.
15 a 31/03 – 46 Regionais	Equipes Regional e Central capacitam diretamente os professores e especialistas do 3º ano do CA.	9.200 professores e 4.500 especialistas.
Abril a Julho – Escolas Estaduais	Duplas das Equipes Regional e central orientam e acompanham os trabalhos das escolas com prioridade para as escolas estratégicas e foco no 3º ano.	2.380 escolas estaduais
12 a 15/07 – Escolas Públicas	Equipes Regional e Central e Escolas orientam, acompanham e realizam a avaliação do PROALFA.	Cerca de 315.000 alunos

Fonte: Elaboração própria a partir do documento da SEE/MG, 2010, slide1.

Uma ação a ser destacada sobre as capacitações desenvolvidas refere-se aos momentos de estudos e análises dos resultados obtidos no PROALFA oportunizados a todos os atores envolvidos na implementação do PIP/ATC. Sabendo-se que este é o ponto de partida para o direcionamento das ações de intervenção pedagógica, conforme as dificuldades e limitações encontradas, a SEE/MG disponibilizou o **Boletim Pedagógico** elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), trazendo os resultados de cada escola e as orientações pedagógicas relacionadas ao nível de desempenho delas.

Este Boletim foi a ferramenta básica para tais estudos e análises, oportunizando uma visão ampla sobre a realidade educacional de cada instituição. Entretanto, é preciso considerar que apropriar dos resultados das avaliações

externas é complexo e requer, antes de tudo, a compreensão da importância das avaliações para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, a escola precisa contar com a liderança pedagógica do gestor a fim de promover momentos para a reflexão coletiva sobre as avaliações e a utilização de seus resultados para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

1.5 A AMPLIAÇÃO DO PROGRAMA

Inicialmente, o Programa de Intervenção Pedagógica teve como foco principal as turmas do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), porém a partir de 2009, o direcionamento foi estendido para o Ciclo Complementar (4º e 5º anos), no intuito de consolidar a alfabetização e o letramento desses alunos. Esta ação significou incluir mais 18.500 professores nas 2.458 escolas estaduais de Minas Gerais, sem, contudo, ampliar o número de integrantes das Equipes Central e das Regionais.

Para atender a esta expansão a SEE promoveu encontros para a capacitação de todos os atores, incluindo diretores, especialistas e professores do Ciclo Complementar. Durante esses momentos, foram realizados estudos sobre a metodologia proposta, bem como análises e reflexões sobre os resultados alcançados no PROEB¹⁰, tendo em vista a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica destinado aos alunos do 4º e 5º anos.

Além disso, a SEE/MG, em parceria com Universidade Federal de Viçosa, ofereceu um curso de formação continuada, o PRÓ-CIÊNCIAS, a uma equipe de professores do Ciclo Complementar e analistas das superintendências, com o foco no desenvolvimento de aulas práticas de Ciências e Matemática. Para alicerçar o trabalho dos professores em sala de aula, foram desenvolvidos materiais instrucionais com foco em Língua Portuguesa e Matemática bem como as matrizes curriculares de todas as disciplinas, contemplando habilidades a serem introduzidas, trabalhadas e consolidadas pelos alunos do Ciclo Complementar.

É importante destacar que, apesar do foco principal do Programa ser a alfabetização no tempo certo, a SEE/MG desenvolveu também algumas ações

¹⁰ O PROEB é o Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais que avalia os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática anualmente.

voltadas para a implementação do Currículo Básico Comum (CBC) nos anos finais do EF e Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver nos alunos as capacidades de Língua Portuguesa e Matemática, o que exigiu o acompanhamento destas turmas pela ER. Diante disso, a partir de 2009, observa-se que o Programa, antes desenhado para atender a um problema relacionado à alfabetização, assume uma perspectiva mais ampla, direcionando-se para a escola como um todo.

1.5.1 A Expansão para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Considerando os resultados positivos alcançados nas turmas do 3º e 5º anos, o Programa de Intervenção Pedagógica, em 2011, continuou sua expansão visando a atender, oficialmente, as turmas dos anos finais do EF. Tal fato ocasionou a ampliação das equipes central e regionais envolvidas na implementação das ações e a elaboração de material didático-pedagógico, com a respectiva capacitação, para a utilização dos professores em sala de aula.

O objetivo dessa expansão foi elevar os índices educacionais dos alunos de 6º ao 9º ano, promovendo uma educação capaz de minimizar as dificuldades encontradas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. É importante ressaltar que essa decisão da SEE/MG se justificou tendo em vista os resultados insatisfatórios no desempenho dos alunos do 9º ano do EF nas avaliações externas, PROEB e IDEB¹¹.

Assim, o PIP/ATC passou a ser considerado como PIP I e o PIP/ Anos Finais, como PIP II. Neste momento, então, a decisão político pedagógica da SEE/MG voltou-se para a consolidação do PIP I e a expansão de suas ações para o PIP II, ocasionando a ampliação dos membros das equipes central e regionais.

A Equipe Central passou a contar, então, com 40 (quarenta) professores selecionados mediante análise de currículo e entrevista e nomeados pelo Governador do Estado para cargos comissionados, DAD4. Para atuarem nas

¹¹ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, a fim de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações em larga escala. Este indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb – para unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

superintendências regionais foram contratados 480 (quatrocentos e oitenta) profissionais das áreas especializadas: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). Vale destacar que, segundo o resumo elaborado pela SEE/MG acerca do Programa de Intervenção Pedagógica (2012), para integrar as equipes central e regionais, os candidatos comprovaram habilitação específica (licenciatura plena) na área do conhecimento ou conteúdo da organização curricular dos anos finais do EF, com experiência de sala de aula nestes anos e disponibilidade para viajar com frequência.

Além das questões relatadas, os candidatos precisaram comprovar “capacidade de comunicação oral e escrita, liderança e relacionamento interpessoal, habilidade na estruturação e resolução de problemas, criatividade e conhecimento do conteúdo curricular de sua área de competência.” (MINAS GERAIS, 2012). As ações desenvolvidas por esses especialistas basearam-se na elaboração de materiais didáticos, capacitação de professores, visitas periódicas às escolas e salas de aula com a elaboração de relatórios específicos e análises de dados e informações educacionais para posterior orientação pedagógica. (MINAS GERAIS, 2012).

1.5.2 A Expansão para a Rede Municipal de Ensino

Dando continuidade ao histórico do PIP/ATC, a SEE/MG considerou que um marco na trajetória do Programa foi a adesão, em 2013, de 100% dos municípios mineiros às ações de intervenção. Conforme apresentado na cartilha **Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal** (2013), Estado e Municípios tornaram-se parceiros, oficialmente, com o objetivo de unificar a promoção de uma educação pública de qualidade a todos os alunos das respectivas redes, o que já vinha acontecendo, informalmente, desde 2007.

Nesse documento, a SEE/MG reconheceu a importância de expandir o PIP para os anos iniciais das redes municipais de ensino, tendo em vista o número elevado de alunos que os municípios atendem, sendo muitos desses, futuros alunos da rede estadual. Dessa forma, tornou-se imprescindível potencializar os resultados de alfabetização em Minas Gerais, a fim de garantir que todas as crianças,

atendidas pela educação pública do estado ou dos municípios , estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Inicialmente, para a implementação do PIP/ATC nos municípios, a SEE/MG realizou uma análise criteriosa dos indicadores educacionais das redes municipais, especialmente os referentes ao PROALFA. A partir dessa análise, foram sugeridas metas a serem pactuadas com cada instituição de ensino, podendo as Secretarias Municipais alterá-las conforme suas realidades. Além disso, para garantir a efetiva implantação do Programa em cada rede de ensino municipal, as SMEs, com o apoio da SEE/MG, comprometeram-se a:

- 1) Formar uma Equipe Pedagógica do PIP Municipal, composta de professores ou pedagogos com experiência e conhecimento em alfabetização, com o objetivo de apoiar o professor e transformar a prática em sala de aula.; 2) Garantir, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, a formação continuada de diretores escolares, especialistas e professores; 3) Viabilizar a infraestrutura necessária para a realização das avaliações externas (PROALFA, PROEB e Prova Brasil) e, posteriormente, coordenar o processo de análise dos resultados e a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica em cada escola; 4) Garantir o apoio necessário à transformação das práticas pedagógicas nas escolas. (MINAS GERAIS, 2013, p.13)

A partir daí, para o devido funcionamento do PIP/ATC na rede municipal, a EC, ER e EM uniram forças numa cadeia de apoio pedagógico, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos das escolas municipais. A Figura 3 a seguir apresenta as atribuições de cada equipe, conforme as orientações da SEE/MG.

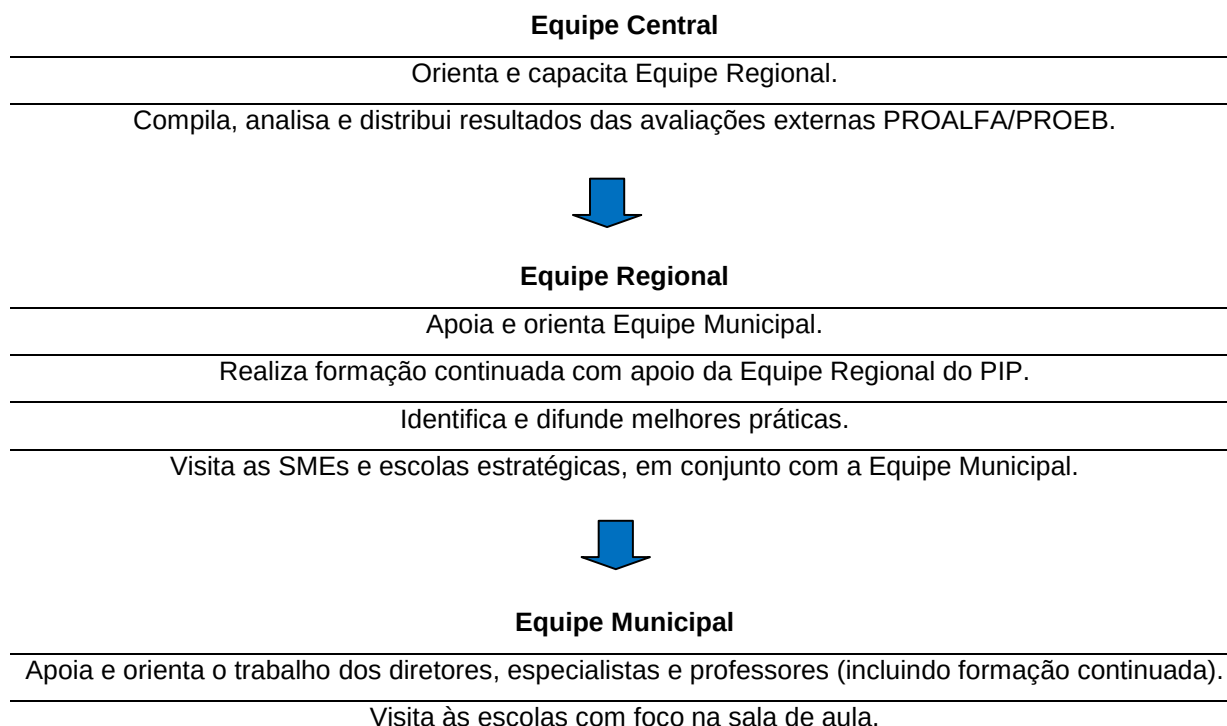


Figura 3 - As atribuições das Equipes do PIP/RM

Fonte: elaboração própria a partir do documento da SEE/MG: Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo Municipal, 2013, p.8.

1.6 O PROGRAMA NA ATUALIDADE

Em 2014, houve, por determinação da SEE, a redução das Equipes Central e Regionais que atuavam no PIP I e II. Segundo informações informais recebidas através da Superintendente Regional de Ensino de Leopoldina atuante na época, a razão para esta dispensa foi referente ao arrocho financeiro enfrentado pelo Estado de Minas Gerais e a consequente diminuição dos recursos destinados a esta Política Pública.

Assim, todos os servidores contratados foram dispensados, o que provocou a concentração das ações do Programa, agora denominado Programa de Intervenção Pedagógica/Ensino Fundamental (PIP/EF), nos profissionais efetivos e nos nomeados para cargos comissionados. Dessa forma, as equipes regionais reduzidas do PIP/EF passaram a atender todas as escolas estaduais de Ensino Fundamental, além de oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento do Programa na rede municipal (PIP/RM).

Na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina a equipe do PIP/EF que antes contava com 14 integrantes distribuídos entre o PIP I e PIP II, passou a contar com 07 membros responsáveis pelo mesmo número de escolas.

Vale considerar que, no primeiro semestre de 2014, os recursos destinados às viagens para visitas às escolas foram também reduzidos o que comprometeu o trabalho da ER no que se refere ao monitoramento sistemático das ações desenvolvidas. Assim, o número de visitas mensais da equipe foi reduzido pela metade, e o apoio pedagógico oferecido por esta equipe passou a acontecer, na maioria das vezes, através do telefone e e-mail.

Dessa forma, cada escola, que anteriormente recebia uma média de quatro visitas mensais, passou a receber entre uma a duas visitas. Entretanto, a partir do segundo semestre de 2014, o trabalho de acompanhamento às escolas foi novamente intensificado, priorizando aquelas consideradas estratégicas, ou seja, as que haviam apresentado um número equivalente a 10 ou mais alunos abaixo do nível recomendado no PROALFA de 2013.

A partir de fevereiro de 2015, mediante mudanças no governo de Minas, o Programa foi interrompido para possíveis adaptações em sua estrutura organizacional. Segundo informações obtidas através do atual superintendente regional de ensino de Leopoldina, algumas modificações serão realizadas pela SEE/MG com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho de acompanhamento pedagógico da equipe regional nas escolas.

1.7 O PIP/ATC NA SRE-LEOPOLDINA E OS RESULTADOS DO PROALFA DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS

Para podermos ter uma ideia do cenário em que o PIP/ATC foi sendo implementado, vale considerar que o Estado de Minas Gerais abrange 853 municípios, com uma população estimada em 20 milhões de habitantes, sendo que 4,1 milhões de alunos em idade escolar estão matriculados nas escolas públicas. A Rede Estadual de Ensino atende a 3.686 escolas estaduais, com 2.267.713 alunos distribuídos no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 1 milhão e 300 mil alunos estão matriculados no Ensino Fundamental, 736 mil no Ensino Médio e 300 mil na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina é uma das 47 superintendências do Estado. Localizada no Polo Mata, esta regional atende 34 unidades escolares distribuídas em 10 municípios, sendo que, até 2014, apenas 19 escolas da jurisdição ofereciam o Ciclo de Alfabetização. O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo foi iniciado, oficialmente, na referida SRE em 2008, após ter sido implementado como Projeto Piloto, em 2007, nas Superintendências de Almenara, Governador Valadares, Januária e Teófilo Otoni.

Os resultados do PROALFA, em 2006, apontavam que 35,6 dos alunos do 3º ano das escolas estaduais da superintendência de Leopoldina, encontrava-se abaixo do recomendado. Assim, 64,4 destes demonstravam ter consolidado as habilidades básicas de leitura e escrita referentes à alfabetização e letramento.

A proficiência média alcançada pelos alunos da superintendência foi 527,3, acima da proficiência do Estado que foi 494 e da rede municipal da cidade de Leopoldina que foi 511,8. Esses indicadores serviram de base para dar início aos trabalhos do PIP/ATC na regional, sendo que a equipe responsável pelas ações Programa foi composta por analistas pedagógicos e inspetores escolares que atuavam na SRE, contando com uma média de 16 integrantes, na época.

O trabalho inicial da equipe resumiu-se à coleta de informações e dados sobre as instituições escolares, inclusive os resultados do PROALFA de 2006 e, posteriormente, de 2007, para, a partir desses, propor estratégias e ações diferenciadas a serem desenvolvidas pela equipe da escola, objetivando sempre a melhoria dos indicadores educacionais.

Para realizar este trabalho, é importante destacar que, ao longo do tempo, a equipe regional da superintendência de Leopoldina participou de diversas capacitações e encontros promovidos pela SEE/MG, ampliando o conhecimento pedagógico de seus membros e aprimorando o trabalho de intervenção desenvolvido nas escolas. Todas as capacitações foram devidamente repassadas para os professores e especialistas da educação com o objetivo central de aperfeiçoar as práticas pedagógicas adotadas, mediante a ampliação das concepções sobre o processo de alfabetização e letramento.

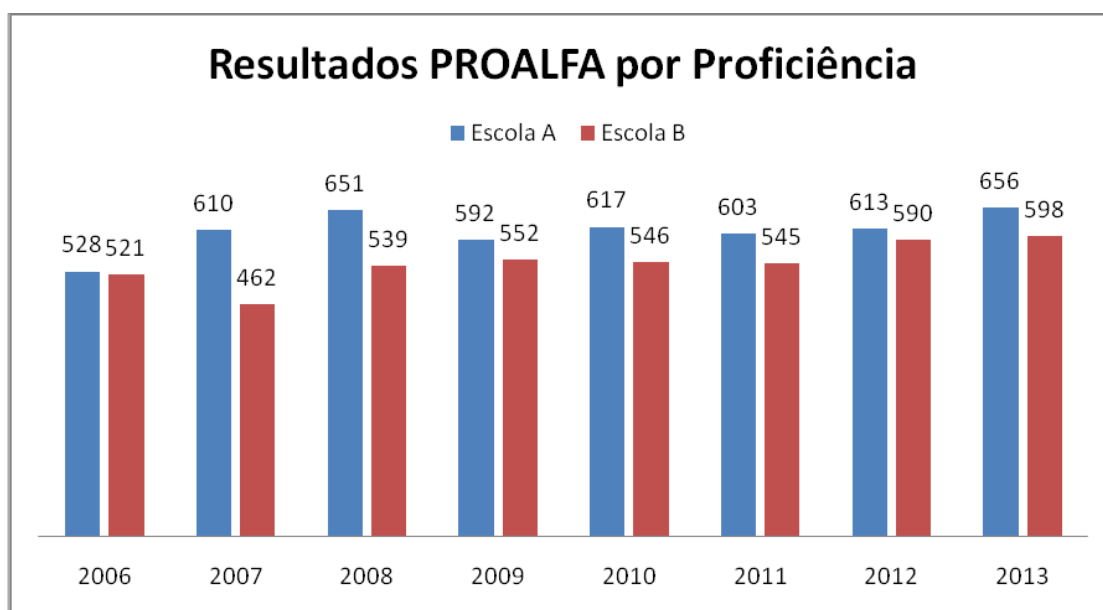
Entretanto, como esta política era executada no âmbito local, seu sucesso dependia, fundamentalmente, do comprometimento e envolvimento dos atores escolares, como os gestores, especialistas e, principalmente, os professores. Além disso, é importante destacar que, cabia ao gestor da SRE, bem como à Diretoria Pedagógica e membros da equipe regional mobilizar e motivar a equipe escolar no desenvolvimento das ações que envolviam o Programa. É nesse sentido que o trabalho em equipe deveria se potencializar e atingir o objetivo proposto.

Sob esta lógica, vale destacar que uma das ações sob a responsabilidade da equipe regional do PIP/ATC, desde 2008, era o direcionamento para a elaboração coletiva do Plano de Intervenção Pedagógica nas escolas, durante a realização do “Dia D”. Sabe-se que é a partir desse documento que todas as ações de intervenção deveriam ser planejadas, monitoradas e avaliadas pela equipe pedagógica da escola. Daí a importância de uma construção coletiva desse Plano, fundamentada no conhecimento da realidade e na missão proposta por cada instituição, a fim de guiar o trabalho a ser desenvolvido e garantir o alcance do resultado almejado: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”.

Destaca-se que, durante os anos de implementação do PIP/ATC, na Superintendência de Leopoldina, o principal indicador utilizado para avaliar e direcionar as ações do Programa foi o desempenho alcançado pela regional e pelas escolas no PROALFA. Especialmente no “Dia D”, a equipe pedagógica de cada escola analisava os resultados alcançados nessa avaliação, refletindo e avaliando, coletivamente, suas práticas para possíveis intervenções ao longo do ano.

O Gráfico 1 apresentado a seguir traz os resultados, em termos de proficiência, de duas escolas estaduais localizadas em bairros distintos da jurisdição de Leopoldina, entre os anos de 2006 a 2013, uma vez que os resultados de 2014 não foram divulgados, até a data de conclusão desta pesquisa. A justificativa para a escolha de tais escolas, aqui denominadas A e B, está no fato de que ambas atendem alunos do 1º ao 5º anos, com características socioeconômicas semelhantes, apresentando resultados oscilantes durante todo o período de implementação do PIP/ATC. À primeira vista, a diferença entre elas está no número de alunos atendidos. Enquanto a escola A possuía 140 alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização, em 2013, a escola B atendia 64 alunos, no mesmo Ciclo.

Gráfico 1 - Os Resultados do PROALFA - 3º ano - Escolas Estaduais de Leopoldina – 2006 a 2013



Fonte: Dados obtidos da Diretoria de Avaliação (DAVE/SEEMG) **Resultados de Desempenho por Escola** e Boletim Pedagógico 2013.

Nota: As proficiências aqui apresentadas foram arredondadas de forma a facilitar a leitura.

Considerando que o PIP/ATC foi implementado, oficialmente, em 2008, os resultados de 2006 e 2007 representam a proficiência média em leitura e escrita dos alunos das escolas A e B, antes das influências de intervenção previstas pelo Programa. Observa-se, assim que, em 2006, ambas encontravam-se no nível recomendado de leitura e escrita, ou seja, quando os alunos apresentam uma aprendizagem apropriada sobre o que é previsto para o 3º ano de escolaridade. É importante destacar, também que, neste ano, as proficiências apresentadas pelas escolas A e B são bem similares, retratando uma média de desempenho equilibrada. Entretanto, em 2007, enquanto a escola A consegue elevar a proficiência de seus alunos para 610, a escola B obtém um resultado negativo, caindo para o nível intermediário, com a proficiência de 462.

A partir de 2008, os resultados da escola A oscilam, ora elevando, ora reduzindo a proficiência média dos alunos. Nota-se que em 2008, ano que iniciaram as ações do PIP/ATC, a proficiência da referida escola chegou a 651, caindo, de forma significativa, para 592, após um ano de implementação do Programa. Observa-se, também, que somente em 2013 a referida escola consegue atingir uma

proficiência superior a que obteve em 2007, apesar das ações de intervenção desenvolvidas nos cinco anos pelas três instâncias: SEE, SRE e escola.

Continuando com a leitura dos dados apresentados no gráfico, observa-se que a escola B, a partir de 2008, eleva a média de proficiência dos seus alunos, sendo que em 2010 e 2011, acontece uma ligeira queda nos resultados. Em 2012, a proficiência volta a subir, chegando a 598 em 2013. Entretanto, nota-se que essa escola sempre obteve resultados inferiores aos da escola A, o que chama a nossa atenção, pois, considera-se que, quanto menos alunos a escola possuir, maior a probabilidade dela obter resultados mais elevados, tendo em vista que a heterogeneidade entre estes alunos diminui.

O capítulo seguinte irá analisar a implementação do PIP/ATC na Superintendência de Leopoldina, tendo como foco as ações desenvolvidas pela equipe regional nas duas escolas apresentadas, tendo em vista a proposta do Programa de transformar a sala de aula e garantir que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade. É importante esclarecer, também, que no capítulo 2 serão apresentadas mais informações sobre as escolas A e B, ampliando a visão do leitor sobre o cenário da pesquisa.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA: UM OLHAR TÉCNICO SOBRE A PRÁTICA

O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo é uma política pública desenhada pelo Estado de Minas Gerais que visa garantir a consolidação da leitura e escrita de todos os alunos que se encontram em fase de alfabetização. Segundo Eduardo Condé

toda política pública, sempre é bom recordar, é característica da esfera pública da sociedade; **refere-se a problemas coletivos de espectro amplo** e tem caráter ‘impositivo’, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. (CONDÉ, 2010, p.2, grifo nosso)

Assim, vale lembrar que este Programa foi desenhado a partir de um problema público detectado no setor educacional de Minas Gerais, mediante resultados insatisfatórios apresentados no processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede estadual de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, em 2006, como já mencionado no capítulo anterior. Problema público no sentido do que Condé (2010) denomina como problemas coletivos relacionados a bens públicos, ou seja, bens usufruídos pela população em geral, independente de querer ou não utilizá-los.

Nesse caso, a educação é um bem público a ser usufruído por muitos e os baixos índices encontrados no processo de alfabetização é um problema que afeta o coletivo, portanto, um problema público a ser resolvido sob a interferência da política, mediante a formação da política pública (CONDÉ, 2010).

Dentre vários modelos desenvolvidos e presentes na literatura para a análise de políticas públicas, destaco aqui o *policy cycle*, ou Ciclo das Políticas que se caracteriza por ser um ciclo deliberativo, constituído de vários estágios que compõem um processo dinâmico e de aprendizado (SOUZA, 2006). À luz desse modelo, considera-se que a análise de políticas públicas divide-se em quatro fases centrais: **a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação**.

Segundo Condé (2010), “a **agenda** precede os processos de construção das políticas, pois significam problemas percebidos como tal” (p.8). Nessa fase, concentram-se os argumentos teóricos sobre as decisões e os assuntos que serão

discutidos na esfera pública (LOTTA, 2010). No caso do PIP/ATC, a alfabetização foi o tema trazido ao debate, compondo assim, a agenda política do governo de Minas.

Na fase de **formulação** da política são tomadas as decisões sobre as alternativas possíveis de serem adotadas, definindo quais delas serão colocadas em prática (LOTTA, 2010), ou seja, “uma vez que a questão consagrou-se como problema público, agora trata-se de considerar as alternativas e formular soluções” (CONDÉ, 2010, p.9). Em Minas Gerais, o PIP/ATC foi assim desenhado para solucionar o problema detectado na alfabetização, após a implantação do EF de nove anos, a partir dos resultados apresentados pelo PROALFA/2006.

A fase de **implementação** está relacionada ao momento em que as políticas já formuladas são efetivadas, ou seja, quando as ações previstas no desenho da política são colocadas em prática (LOTTA, 2010). Segundo Condé (2010), esse momento pode ser considerado “o teste da realidade, o lugar da ação” (p.15).

O capítulo I da presente pesquisa detalhou as principais ações desenvolvidas pela SEE/MG durante a fase de implementação do PIP/ATC, como: a formação das equipes, a elaboração e a distribuição de materiais didático-pedagógicos, as capacitações aos agentes implementadores e a instituição do “Dia D” nas escolas para análise dos resultados e planejamento coletivo.

Quanto à **avaliação** das políticas públicas, Lotta (2010) nos esclarece que este processo pode acontecer durante a fase de implementação, considerada como monitoramento das ações, e/ou após a implementação das políticas. O objetivo deste processo avaliativo é proporcionar a readequação e o realinhamento das ações, a fim de garantir o alcance do impacto desejado pela política.

Segundo o Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas (MINAS GERAIS, 2011), apesar da melhoria dos indicadores apresentados pelo PROALFA, o PIP/ATC ainda não foi submetido a um processo externo de avaliação capaz de legitimar e otimizar as intervenções.

Voltando ao objetivo desta pesquisa, no presente capítulo, apresento uma análise sobre a fase de implementação do PIP/ATC no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, considerando as ações desenvolvidas pelas equipes regional e escolar, ou seja, os atores que estão na linha de frente da execução do Programa, aqueles que, segundo CONDÉ (2010), “fazem a política”.

Considerando as duas perspectivas básicas de análise da implementação de políticas encontradas na literatura - *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) -, o estudo aqui apresentado buscou verificar os efeitos do PIP/ATC na alfabetização/letramento dos alunos de duas escolas estaduais, tendo como parâmetro as duas perspectivas de análise citadas.

Sobre tais perspectivas, Gabriela Lotta (2010), concordando com Lazin (1994), afirma ser necessário uma combinação entre ambas, a fim de promover um olhar factual sobre a fase de implementação.

A análise *top-down* considera a política feita no topo e executada por agentes segundo os objetivos propostos, enfocando o controle e a hierarquia, a fim de identificar causas dos problemas na implementação e sugerir formas de acordar as ações desenvolvidas aos objetivos da política (LOTTA, 2010).

A análise do PIP/ATC, sob esta perspectiva, parte, então, das diretrizes formais estabelecidas pela SEE/MG para a implementação do Programa, como a estrutura organizacional dele, ou seja, a formação das equipes, a capacitação dos envolvidos na execução das ações, a distribuição de materiais didático-pedagógicos, as visitas às escolas e a instituição do “Dia D” nestas escolas. Podemos considerar, portanto, que estas ações foram pensadas de cima para baixo, mediante os baixos índices apresentados pelo PROALFA, objetivando alcançar a meta proposta pelo Estado: “*Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.*”

A análise *bottom-up* pressupõe que a fase de implementação transforma e adapta as políticas originais, considerando os processos, e não os planos, como determinantes do sucesso ou fracasso da política (LOTTA, 2010). Sob essa perspectiva, a análise apresentada nesta pesquisa tem como foco a atuação dos agentes implementadores do PIP/ATC – equipes regional e escolar - considerando os diversos fatores e peculiaridades locais capazes de influenciar no desempenho das ações.

Assim, sob a luz de ambas as perspectivas, apresento a seguir a análise sobre as observações e dados encontrados durante o estudo sobre a fase de implementação do PIP/ATC no âmbito regional, que teve como propósito verificar seus efeitos na alfabetização e letramento dos alunos do CA.

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO: “UM CAMPO DE INCERTEZAS”

Antes de iniciar a apresentação analítica da pesquisa realizada, destaco algumas considerações encontradas em nossa literatura sobre a fase de implementação de Políticas Públicas. Najberg (2006) afirma que, segundo Pressman e Wildavsky (1984), a implementação consiste no processo de interação entre a definição dos objetivos pretendidos pela Política e a execução das ações para alcançá-los, submetendo-se a constantes mudanças e alterações, haja vista novas circunstâncias que estão sempre sendo enfrentadas.

Diante do exposto, é possível perceber que, conforme Arretche (2001) *apud* Condé (2010, p.15), “a implementação é um campo de incertezas”. Para esclarecer esta afirmação, o autor destaca as inúmeras condições e variáveis que se interpõem no desenvolvimento das ações, considerando, principalmente, que, na prática, quem executa a política são os agentes implementadores, e não quem a desenhou ou formulou. Essa ideia vem ao encontro da importância de se analisar a política na prática, o que vem subsidiar conclusões mais precisas sobre a efetividade das ações. E é neste sentido que Condé (2010) afirma que

são as decisões cotidianas que envolvem negociação. Por isso, os implementadores são os agentes ideais para tomar decisões e, em certo nível, formular a política. Aqui se manifesta todo um campo de análise que considera o poder discricionário do implementador, do agente do cotidiano, o “burocrata no nível da rua” (*street level bureaucrats*) que atua no processo. O resultado prático é que a implementação não pode ser vista como um processo separado da formulação. (CONDÉ, 2010, p. 17)

Para completar esse “campo de incertezas” é preciso considerar a complexidade inerente ao processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais e a dificuldade para sua avaliação, o que reforça a ideia de que a eficiência na implementação do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas estaduais torna-se fundamental para garantir a sua eficácia, no que se refere ao alcance do objetivo proposto: “*Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.*” Entretanto, Condé (2010), apresenta alguns possíveis problemas a serem enfrentados na fase de implementação de uma Política, tendo em vista situações diversas. O Quadro 2, a seguir, destaca estes possíveis problemas e suas principais características:

Quadro 2 - Problemas na fase de implementação do PIP/ATC

Problema 1	Excessiva centralização e controle pelo Sistema, levando o gestor a se sentir excluído como sujeito ativo do processo.
Problema 2	As diretrizes originais não chegam ao alvo, devido ao excesso tecnocrático e/ou por falhas de comunicação. Assim, as pessoas envolvidas não sabem por que estão fazendo aquilo.
Problema 3	Deficiência na relação com o público alvo, considerando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para o sucesso.
Problema 4	Ausência de conhecimento do programa como um todo e suas particularidades, por desinteresse ou incompetência do gestor.
Problema 5	Articulação entre problemas 2, 3 e 4 – o <i>hall</i> do inferno.
Problema 6	Falta de capacitação de gestores, afetando a capacidade de planejar, decidir e cumprir tarefas.
Problema 7	Falta de clareza na delimitação das competências relação assimétrica entre os níveis, aumentando o grau de conflito.
Problema 8	Seleção deficiente de público e inadequação de instrumentos de divulgação.
Problema 9	Falta de recursos – por atraso, inadequação, falta de informação do gestor para o controle do programa.
Problema 10	Inadequação ou ausência de instrumentos para a efetivação do programa
Problema 11	Incapacidade de monitorar, por falta de instrumentos, capacitação e/ou de ambos.
Problema 12	A dimensão da política local envolvendo o controle sobre o programa e/ou suas dimensões, influenciando e interferindo nas ações públicas do programa e no cotidiano.

Fonte: Elaboração própria a partir do texto **Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise de Políticas Públicas** (CONDÊ, 2010)

Cabe observar que estes possíveis problemas encontrados na fase de implementação estão atrelados à fase de formulação da política, bem como na fase de monitoramento e avaliação. No caso em questão, a análise da implementação do PIP/ATC no âmbito da regional de Leopoldina envolverá, inevitavelmente, aspectos ligados à formulação, monitoramento e avaliação das ações do Programa. Assim, as reflexões e os dados obtidos através da presente pesquisa serão apresentados nas próximas seções, estabelecendo um diálogo com alguns problemas relacionados no Quadro 2.

Entretanto, o problema 5 considerado por Condé (2010) como o “*hall* do inferno” destaca-se, tendo em vista a expressão utilizada pelo autor ao considerar a articulação dos problemas 2, 3 e 4. Apesar do autor não esclarecer em seu texto sobre a utilização dessa expressão, é possível inferir que, a presença dos três problemas durante a fase de implementação de uma política faz com que ela, provavelmente, não atinja seus objetivos, considerando a gravidade dos mesmos. Realmente, considerar os três problemas durante a implementação de uma política pode acarretar no seu fracasso, uma vez que todos eles estão relacionados ao

desconhecimento da política como um todo e de suas partes. Segundo Condé (2010), o problema 2 pode estar relacionado a um excesso tecnocrático e/ou a falhas de comunicação entre os agentes formuladores e implementadores. Ou seja, quem implanta não sabe porque executa determinadas ações, e não outras. O problema 3 à crença de que os implementadores não precisam saber como é ou como funciona o programa, considerando-os como sujeitos passivos e depositários da política. É a antiga descrença na importância da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na formulação e execução da política. E, para finalizar, o problema 4 pode estar relacionado à incompetência, desinteresse ou descompromisso opcional dos responsáveis pela implementação. Esse problema pode ser observado na inércia de determinados agentes implementadores que assumem uma postura reativa diante das ações propostas pelo programa. Portanto, a articulação dos três problemas, ocasionaria, certamente, o fracasso de uma política, conforme está implícito na expressão utilizada por Condé (2010) - o “*hall* do inferno”, uma vez que são os implementadores os agentes responsáveis diretamente pela execução das ações propostas.

2.2 A O CENÁRIO EDUCACIONAL NA SRE-LEOPOLDINA

Dentro desse “campo de incertezas” que é a implementação de uma política pública, buscou-se, de 2008 a 2014 atingir o objetivo proposto pelo PIP/ATC na SRE-Leopoldina, mediante o trabalho intensivo e sistemático das equipes central, regional e escolar. Como já mencionado, no capítulo anterior, muitas ações foram desenvolvidas tendo sempre em mente a necessidade de consolidar o processo de alfabetização e letramento das crianças com até oito anos de idade. Entretanto, na função de membro atuante do PIP/ATC nesta SRE, observo que, apesar dos avanços apresentados pelos resultados do PROALFA, muitos alunos chegam ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização com as habilidades básicas de leitura e escrita bastante comprometidas, necessitando de uma atenção especial e direcionada, para que nenhuma criança conclua o Ciclo sem saber ler e escrever.

As evidências estão presentes em documentos de registro utilizados pela ER, como por exemplo, os relatórios de acompanhamento do Programa de Intervenção Pedagógica nas escolas estaduais. Nesses relatórios análises e inspetores

sintetizam todas as ações desenvolvidas durante as visitas, registrando, também, as observações e orientações disponibilizadas à equipe escolar. , Em um desses documentos foi verificado um levantamento de leitura realizado nas escolas estaduais da jurisdição de Leopoldina, em abril de 2013, quando foi detectado que dos 561 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, somente 269 apresentavam uma leitura fluente.

Dessa observação, reincidente a cada ano, conforme apontam outros relatórios, é possível concluir que muitos alunos estão chegando ao final do 2º ano com a alfabetização comprometida, ocasionando, portanto, a focalização das ações do Programa no 3º ano.

Como, então, explicar este fato, uma vez que o PIP foi formulado/desenhado para atender as dificuldades dos alunos do Ciclo de Alfabetização, ou seja, alunos que se encontram no 1º, 2º e 3º anos e que foram beneficiados com a ampliação do tempo escolar mediante a implantação do EF de nove anos? Como compreender e aceitar que, após dois anos de escolaridade, sob a luz de capacitações, estudos e materiais didático-pedagógicos oferecidos aos professores e equipes pedagógicas das escolas, continuamos fracassando na alfabetização de nossas crianças, reservando ao último ano do Ciclo o socorro urgente para que nenhum aluno o conclua sem ler e escrever? Como acreditar se temos à disposição de todas as escolas uma matriz curricular elaborada e disponibilizada pela SEE/MG que privilegia o desenvolvimento de habilidades linguísticas, considerando o bloco pedagógico constituído pelo 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental? Tudo isso, sem falar no “Dia D” cujo objetivo é oportunizar à equipe escolar, sob a liderança do diretor, um momento para a análise de suas práticas a partir dos resultados das avaliações internas e externas, e elaboração coletiva do **Plano de Intervenção Pedagógica**.

Mediante estas questões, é possível perceber a importância e a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa na referida SRE, a fim de minimizar os desafios vivenciados pela equipe regional e garantir o sucesso na consolidação do processo de alfabetização e letramento. Assim, o estudo aqui apresentado traz os dados e percepções sobre a implementação do PIP/ATC na regional de Leopoldina, através da metodologia qualitativa, envolvendo análise documental e aplicação de

questionários e entrevistas semiestruturadas aos atores que mais diretamente se responsabilizaram com as ações do Programa.

Desta forma, foram analisados os relatórios de visitas dos analistas, planos de intervenção pedagógica, propostas político-pedagógicas das escolas e respostas dos analistas educacionais – ANEs e IEs, professores alfabetizadores, especialistas, Gerente do PIP/ATC e Superintendente de Ensino. Para realizar essa análise, selecionei duas escolas da jurisdição que atendem do 1º ao 5º ano do EF, aqui denominadas “A” e “B”, conforme mencionado no capítulo anterior. A seguir, trago algumas informações educacionais sobre elas, complementando as mencionadas no capítulo anterior, a fim de possibilitar ao leitor uma visão geral de suas realidades.

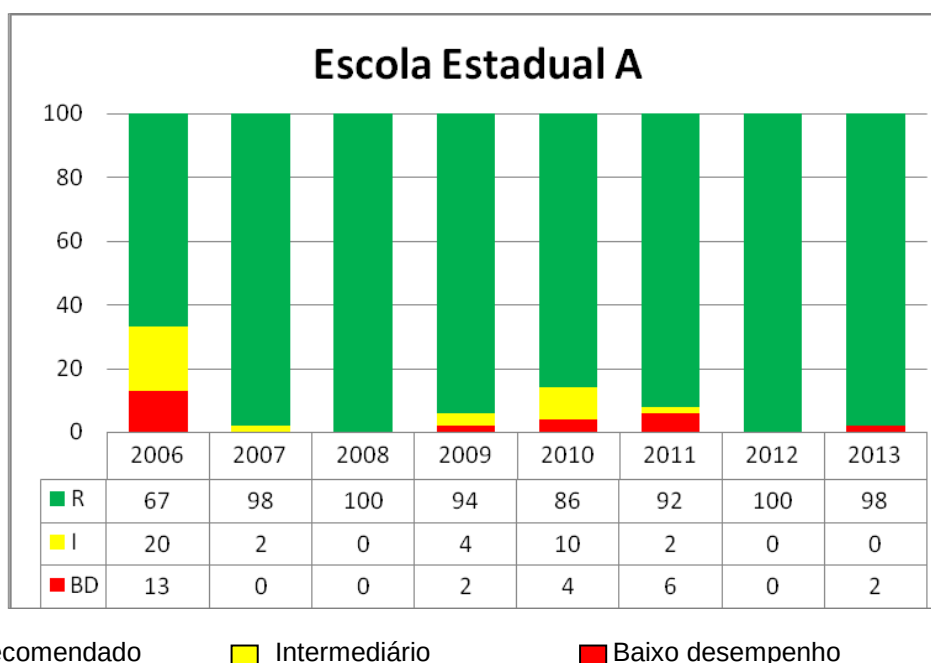
2.2.1 As escolas “A” e “B”

A Escola A está situada em área urbana, na periferia do município de Leopoldina, cidade sede da superintendência. Em 2013, esta escola possuía 265 alunos matriculados do 1º ao 5º anos, sendo 140 no Ciclo de Alfabetização e 43 especificamente no 3º ano. Também neste ano, 33 profissionais atuavam na escola, desempenhando diferentes funções. O IDEB apresentado por essa instituição de ensino em 2013 foi 4.8, quando a escola além de não atingir a meta estabelecida, apresentou uma queda no índice se comparado ao ano de 2011 que foi de 5.4. Vale destacar que os alunos que fizeram a Prova Brasil do 5º ano de 2013 são os mesmos alunos matriculados no 3º ano, em 2011, e que fizeram o PROALFA naquele ano, alcançando a proficiência média de 603, ou seja, equivalente ao nível recomendado de leitura e escrita.

No capítulo 1, o gráfico 2 demonstrou os índices alcançados pelas escolas A e B em termos de proficiência, ao longo de oito anos. Tal apresentação retrata, de uma maneira geral, o desempenho dos alunos dessas escolas no PROALFA. Além desses dados, é importante e necessário complementar as informações sobre elas, inclusive sobre os índices referentes aos níveis de desempenho – baixo, intermediário e recomendado – tendo em vista que proficiência é uma média da escola, e os níveis de desempenho permite visualizar de forma mais clara a evolução dos alunos ao longo do tempo.

Segundo a Revista da Gestão Escolar (2012), os níveis, ou padrões de desempenho, permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, oportunizando a escola compreender mais claramente os níveis de desempenho encontrados nas turmas. O Gráfico 2, a seguir, traz os índices alcançados pela escola A no PROALFA, de 2006 a 2013, por nível de desempenho.

**Gráfico 2 - Os Resultados do PROALFA por nível de desempenho - Escola “A”
2006 a 2013**



Fonte: Dados obtidos da Diretoria de Avaliação (DAVE/SEEMG) **Resultados de Desempenho por Escola** e site www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013/por-escola-2013/

Nota: Os índices aqui apresentados foram arredondados de forma a facilitar a leitura.

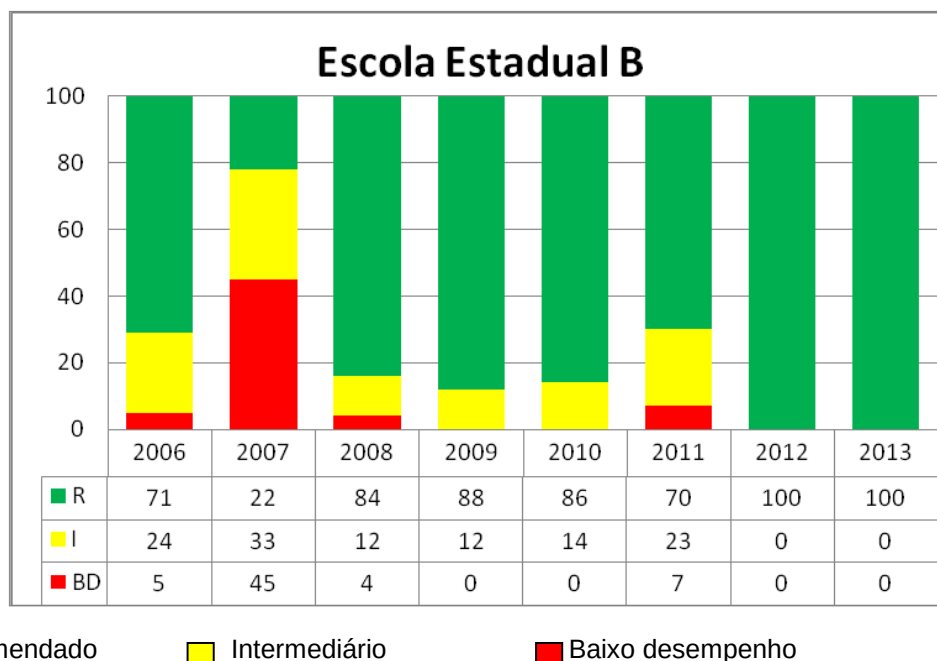
A partir desse gráfico, é possível observar que, em 2007, a escola A apresentou um resultado bastante satisfatório no PROALFA, zerando o percentual de alunos considerados de baixo desempenho, mesmo sem o desenvolvimento das ações que envolvem o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Em 2008, ano que o Programa foi implantado, esta escola conseguiu zerar também o índice do nível intermediário, alcançando 100% no recomendado. Entretanto, de 2009 a 2011, e também em 2013, os índices apresentados no baixo desempenho voltam a subir, mantendo-se nulo somente nos anos de 2007, 2008 e 2012. Nota-se, portanto, que apesar da evolução no desempenho dos alunos desta

escola ao longo dos anos, os resultados apontam para uma irregularidade nessa evolução, apresentando um efeito ora positivo, ora negativo, o que nos leva a refletir sobre as ações que envolvem a implementação do PIP/ATC.

A fim de complementar essas informações, foi analisado um documento apresentado pela equipe regional do PIP/ATC no qual consta um levantamento do nível de leitura dos alunos do 3º ano da Rede Estadual, em abril de 2013. Nele, observa-se que dos 41 alunos avaliados na Escola “A”, apenas 19 apresentavam uma leitura fluente. Em março de 2015, segundo outro levantamento realizado pela especialista da escola, dos 47 alunos matriculados no 3º ano, 01 encontra-se na fase inicial do desenvolvimento da leitura e 14 ainda não sabiam ler.

É importante destacar que estes quinze alunos estão agrupados na mesma turma o que reflete uma tentativa de homogeneização dos alunos, conforme suas dificuldades. Além disso, vale considerar que, embora alguns desses alunos não tenham estudado nesta escola nos anos anteriores, todos, sem exceção, foram beneficiados pela implantação do EF de nove anos, ou seja, já concluíram mais da metade do Ciclo de Alfabetização, sem desenvolver as habilidades básicas de leitura.

A seguir, apresento o Gráfico 3 com os resultados referentes à escola “B”.

Gráfico 3 - Os Resultados do PROALFA por nível de desempenho - Escola “B”

Fonte: Dados obtidos da Diretoria de Avaliação (DAVE/SEEMG) **Resultados de Desempenho por Escola** e site www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013/por-escola-2013/

Nota: Os índices aqui apresentados foram arredondados de forma a facilitar a leitura.

Esta escola também está situada em área urbana, na periferia do município de Leopoldina. Em 2013, ela possuía 111 alunos matriculados do 1º ao 5º anos, sendo 64 no Ciclo de Alfabetização e 19 especificamente no 3º ano. Também nesse ano, 20 profissionais atuavam na escola, desempenhando diferentes funções. O IDEB alcançado pela escola B em 2013 foi 5.6, quando, além de atingir a meta estabelecida que era 4.9, a escola conseguiu elevar o índice se comparado ao de 2011 que foi 5.0. Aqui, também, os alunos que fizeram a Prova Brasil aplicada no 5º ano em 2013, são os mesmos alunos do 3º ano de 2011 que fizeram o PROALFA e obtiveram a proficiência média de 545, ou seja, equivalente ao nível recomendado de leitura e escrita.

Ao contrário da escola A, os índices alcançados nos dois anos que antecederam à implantação do PIP/ATC são bastante insatisfatórios, sendo que em 2007, a escola chegou a apresentar 45% de seus alunos no baixo desempenho em leitura e escrita. A partir de 2008, os resultados avançam, ou seja, a escola consegue diminuir o percentual de alunos nesse nível, elevando o índice referente ao nível recomendado. Somente em 2011, os resultados voltam a regredir, quando a

escola, novamente, apresenta um percentual significativo de alunos no baixo desempenho e nível intermediário. Entretanto, em 2012 e 2013, esta escola consegue manter um resultado positivo, com 100% de seus alunos no nível recomendado de leitura e escrita.

Aprofundando a análise referente a esta escola, o mesmo documento, citado anteriormente, sobre o levantamento de leitura dos alunos do 3º ano aponta que, em abril de 2013, dos 19 alunos avaliados na escola B, 03 encontravam-se em fase inicial do desenvolvimento de leitura e 05 não sabiam ler. Porém, em março de 2015, mediante a avaliação da especialista dessa escola, observa-se que os vinte e três alunos matriculados no 3º ano encontram-se lendo, sendo que 10 deles estavam com a leitura fluente, ou seja, respeitando as pontuações e sem apresentar dificuldades diante de palavras mais complexas. Os demais demonstram uma leitura sem fluência, com pequenas dificuldades ao se depararem com palavras desconhecidas ou compostas por sílabas mais complexas.

A partir destas evidências, foi possível perceber que, ainda hoje, encontramos muitos alunos no 3º ano do CA sem ler e escrever, conforme constatado na escola A. Este fracasso é preocupante e pode estar ligado a diversos fatores, dentre os quais destaco a complexidade que envolve o ensino da língua escrita nos anos iniciais, demandando um trabalho sistemático e direcionado dos professores do 1º, 2º e 3º ano do CA. Além disso, vale lembrar que, a política de ciclos, adotada pelo Estado de Minas a partir de 2004, é uma organização do tempo escolar complexa, pois, demanda uma série de ações, inclusive a reestruturação das metodologias e a formação permanente dos professores (Mainardes, 2011). Assim, entendo que, se mal interpretada pelos profissionais das escolas, pode gerar equívocos em sua implementação, ocasionando em impactos negativos na aprendizagem gradual dos alunos.

Nesse sentido, concordo com Soares (2004) quando ela afirma que este fracasso pode ser explicado pela perda das especificidades que envolvem o processo de alfabetização. Para ela, várias causas podem ser apontadas para essa perda, porém, limitando-se às causas de natureza pedagógica, Soares (2004) cita:

[...] a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de

metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (SOARES, 2004, p. 9).

Porém, segundo a autora (2004, p.9), a principal causa para a perda dessa especificidade está relacionada “à mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.” Soares (2004) esclarece esta afirmação considerando o privilégio oferecido à faceta psicológica da alfabetização, obscurecendo sua faceta linguística, voltada para aspectos fonéticos e fonológicos, o que pode ser atribuído a falsas inferências advindas do construtivismo¹². Segundo Soares (2004)

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2004, p. 11)

Assim, o construtivismo visto como sendo uma teoria que veio explicar o processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita pelo educando, considerando os aspectos psicológicos envolvidos nesse processo, pode ter obscurecido os aspectos linguísticos deste conhecimento.

Dessa forma, o fracasso, ainda vivenciado na alfabetização de nossos alunos, pode estar relacionado ao que Soares (2004) denominou de “desinvenção da alfabetização”. Segundo ela, colocou-se em evidência a construção do conhecimento sobre a linguagem escrita pela criança, ou privilegiou-se os aspectos relacionados ao letramento, desconsiderando-se a importância de um trabalho sistemático e direcionado para a apropriação dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua escrita.

¹² O Construtivismo é um campo de estudo inaugurado pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e complementado pelas pesquisas da psicolinguista argentina Emília Ferreiro que apresentou uma teoria sobre o processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo essa pesquisadora, a criança tem um papel ativo no seu aprendizado, construindo seu conhecimento, gradualmente. No caso da alfabetização, Emília Ferreiro apresentou a teoria de como os alunos constroem o conhecimento sobre a leitura e escrita, o que veio transferir o foco da escola para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>

Nesse sentido, Soares (2004) também afirma a necessidade de reconhecer que alfabetização e letramento possuem diferentes dimensões, sendo que cada uma delas demanda uma metodologia diferente, e que a aprendizagem da língua escrita, especificamente, exige múltiplas metodologias, pressupondo, muitas vezes, o ensino direto e sistemático através do professor.

Mediante essas considerações, observa-se, embora esse não seja o foco desta pesquisa, a necessidade de uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no CA, a fim de compreender a razão de muitos alunos chegarem ao 3º ano sem saber ler e escrever satisfatoriamente. Contudo, devido ao quadro, é possível inferir que as falhas existem, o que nos leva a perceber a necessidade de mudança de foco do PIP/ATC do 3º ano para todo CA, considerando-o como um Bloco Pedagógico, como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF).

Como já mencionado na introdução deste estudo, a Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação, fixou as diretrizes para o ensino fundamental de (9) nove anos. De acordo com esse documento, os três anos iniciais constituem o um Bloco Pedagógico, ou Ciclo Sequencial, impassível de interrupção. Podemos considerar que esta orientação está baseada na concepção de organização do tempo escolar em ciclo, pois, coloca em destaque a importância da não reprovação e da continuidade da aprendizagem, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos de seis aos oito anos de idade. Para Castro (2014), as políticas de ciclo mencionadas por Mainardes (2007), no final dos anos 90, tinha como objetivo diminuir a reprovação e a evasão, corrigindo o fluxo escolar para garantir o sucesso do sistema educacional. Para ela, essas políticas estão próximas da concepção trazida pela Resolução nº 7 sobre o Bloco Pedagógico (BP), divergindo apenas em termos de abrangência. Ou seja, enquanto a política de ciclo atendeu a contextos, concepções, peculiaridades e necessidades de determinados Estados e municípios, o BP se caracteriza como uma orientação de abrangência nacional, devendo Estados e municípios colocarem em prática. (Castro, 2014)

Desse modo, acredito que para garantir o sucesso dos alunos de maneira que todos leiam e escrevam até os oito anos de idade, é preciso respeitar a concepção de Bloco Pedagógico atrelado à estratégia de progressão continuada. Essa,

caracteriza-se pelo acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno mediante ações que possam auxiliá-los em suas dificuldades, permitindo o avanço ao longo do tempo e a reprovação apenas ao final do ciclo. Com base nestas considerações, reforço o argumento de que as ações propostas pelo Programa de Intervenção aconteçam desde o 1º ano, e não somente no último ano do Ciclo da Alfabetização como foi proposto, envolvendo um acompanhamento pedagógico direcionado para o Ciclo Sequencial, mediante a implementação de uma política preocupada com o processo, com as dificuldades e limitações dos alunos desde os seis anos de idade.

2.3 A EQUIPE REGIONAL: PERFIL, PERCEPÇÕES E AÇÕES

Cabe, agora, apresentar outras informações obtidas por meio da pesquisa de campo a fim de proporcionar ao leitor dados sobre as ações desenvolvidas pelos atores que, mais diretamente, envolveram-se com a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica. No que tange à equipe regional da Superintendência de Leopoldina, foram aplicados questionários para três analistas educacionais (ANEs) e dois analistas/inspetores escolares (IEs) que atuaram no PIP/ATC, de 2008 a 2014. O Quadro 3 apresentado a seguir traz, inicialmente, o perfil acadêmico destes analistas, considerando que aos mesmos foram atribuídas funções específicas, estabelecidas pela SEE/MG, conforme apresentadas no capítulo anterior.

Destaca-se que tais ações estavam voltadas à transformação da sala de aula e à melhoria do processo que envolve a alfabetização e o letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização, de maneira a possibilitar o alcance da meta proposta pelo Programa: *“toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”*. Com relação à experiência como professora alfabetizadora, foram criadas quatro categorias: nenhuma, pouca, razoável e muita. Os respondentes deveriam avaliar essa experiência categorizando-a conforme suas percepções, sendo que “razoável” está no intervalo entre muita e pouca.

Quadro 3 - Apresentação do perfil dos Analistas e Inspetores

Equipe Regional	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Experiência como Professora Alfabetizadora
ANE 1	Pedagogia	Sim	razoável
ANE 2	Pedagogia	Sim	razoável
ANE 3	Pedagogia	Sim	razoável
IE 1	Pedagogia	Sim	razoável
IE 2	Pedagogia	Sim	razoável

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas no questionário.

As demais perguntas presentes nos questionários foram feitas com o intuito de conhecer as principais ações desenvolvidas pela equipe regional do PIP/ATC, bem como suas percepções sobre elas, uma vez que o Programa voltou-se para o processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais, de forma a impactar, positivamente, na leitura e escrita dos alunos.

Além destes atores, participaram da pesquisa a gerente do PIP/ATC em Leopoldina e a superintendente que atuou no período de 2003 a 2011. Ambas foram submetidas a entrevistas semiestruturadas na tentativa de conhecer, também, suas percepções sobre a implementação do Programa no âmbito regional, estabelecendo uma relação com a formulação do Programa, o que é fundamental para o desenvolvimento da análise apresentada pelo estudo.

Nesse sentido, é fundamental destacar as conquistas e os desafios enfrentados pela equipe regional durante a implementação do PIP/ATC, a fim de visualizar os efeitos desta política pública no que tange à alfabetização e ao letramento dos alunos dos anos iniciais, uma vez que, conforme destacado no capítulo anterior, os resultados do PROALFA são insuficientes para avaliar as ações desenhadas e executadas através do Programa.

2.3.1 Conquistas e desafios da Equipe Regional

Inicialmente, o maior desafio enfrentado pela equipe regional para a concretização do Programa refere-se à postura reativa da equipe escolar, diante das visitas dos analistas para o devido acompanhamento pedagógico. As considerações

apresentadas pela gerente do Programa sobre esse desafio confirmam esta afirmativa:

[...] Foi a aceitação da gente dentro das escolas, né? Porque as escolas não tinham estas visitas sistemáticas da SRE, da equipe regional. Eles achavam que a gente estava na escola com intuito de vigiar, de criticar, e não com o intuito de querer ajudar a escola. (Gerente do PIP/ATC)

Entretanto, esta reação dos profissionais nas escolas pode ser considerada normal, uma vez que eles não estavam habituados com uma estratégia de intervenção externa como a proposta pelo Programa. Dessa forma, para a equipe escolar aceitar opiniões e considerações de quem não estava presente no dia a dia da escola, seria bastante improvável, pelo menos num primeiro momento.

A superintendente que atuou na regional de Leopoldina de 2003 a 2011 também considerou este o primeiro e maior desafio enfrentado pela equipe, devido à resistência que os professores colocaram no início, quando os analistas chegaram nas escolas. Entretanto, ao indagar se este desafio ainda persiste, a mesma considerou que

[...] é... nos anos iniciais eu acho que muita coisa avançou, sabe? Melhorou muito. Acredito que até em algumas escolas isto esteja consolidado, o especialista já consegue trabalhar e avançar, até sozinho. Já vem atrás, buscando ajuda... O professor está receptivo... Sinto que em algumas escolas, isso melhorou muito, né? Não falo em todas, mas na grande maioria, percebo que sim. (Superintendente Regional de Ensino)

Apesar destas considerações, uma das perguntas do questionário dirigido aos analistas (ANEs e IEs) referiu-se a uma avaliação pessoal sobre a implementação do PIP/ATC na referida regional. Dentre as opções apresentadas (péssima, ruim, regular, boa e excelente), todos foram unânimes em considerar “boa” tal implementação. Entretanto, apenas um IE admitiu não ter encontrado nenhuma dificuldade para o desenvolvimento eficaz das ações específicas do Programa.

Aqui, cabe informar que, tais ações ficavam mais sob a responsabilidade do ANE, uma vez que ao IE são atribuídas diversas funções que fogem do trabalho de acompanhamento pedagógico, cujo foco está direcionado ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, na maioria das vezes, e com base na minha experiência como membro da equipe regional, o ANE realizava as visitas às escolas sozinho, tendo em vista o acúmulo de funções atribuídas ao IE, conforme determina o Art. 6º

da Resolução 457/2009, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG.

Nesse sentido, este parece ser um ponto sensível do Programa, uma vez que, em suas linhas gerais propunha-se um trabalho compartilhado, no qual o inspetor seria parte integrante das ações previstas. Assim sendo, o IE que afirmou não ter encontrado nenhum desafio para a execução das ações inerentes ao PIP/ATC revela uma postura excepcional diante da maioria que, geralmente, questiona e protesta contra o acúmulo de funções atribuídas ao cargo, impossibilitando-os de realizar o acompanhamento pedagógico nas escolas, de forma satisfatória.

Os demais respondentes consideraram enfrentar ainda os desafios expostos no Quadro 4:

Quadro 4 - Os desafios apontados pelos analistas na implementação do PIP/ATC

ANE1, 2 e IE 1	A resistência ou dificuldade dos professores em seguir as diretrizes e orientações da equipe regional, como por exemplo, no que se refere à implementação das Matrizes Curriculares e ao desenvolvimento de um trabalho que atenda aos diferentes níveis de aprendizagem.
ANE 3	O pouco envolvimento e participação do gestor escolar nas questões pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas no questionário.

Os desafios apresentados pelos três primeiros analistas apontam, especificamente, para a atuação do professor em sala de aula, mediante as orientações advindas da SEE/SRE. Segundo a percepção deles, os professores alfabetizadores ainda são resistentes ou apresentam dificuldades para seguir as orientações da equipe regional, considerando as diretrizes traçadas nas matrizes curriculares¹³, especialmente de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de atividades diferenciadas que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem dos

¹³ As Matrizes Curriculares foram elaboradas pela SEE/MG no intuito de direcionar o trabalho dos professores em todos os conteúdos. Entretanto, a Matriz de Língua Portuguesa, especificamente, foi elaborada e apresentada pela primeira vez nos Cadernos “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, do Ceale, em 2004, após implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Esta Matriz traz competências e habilidades a serem iniciadas, trabalhadas e consolidadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização, distribuídas em cinco eixos: Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, Apropriação do Sistema da Escrita, Leitura, Produção Escrita e Oralidade. Vale considerar que o PROALFA avalia algumas habilidades básicas que constam nesta Matriz Curricular.

alunos. A partir dessa resposta, podemos inferir que os três analistas percebem que, apesar do empenho da equipe regional, no que se refere ao apoio pedagógico oferecido às escolas, determinadas orientações e sugestões não eram devidamente apropriadas pelos professores.

A questão que aqui se apresenta é: até que ponto essas orientações eram suficientes para a devida implementação das propostas do Programa pelos professores em sala de aula, ou, por que esses profissionais demonstravam ainda resistência a tais propostas após sete anos de implementação do Programa? Considerando a perspectiva *top-down* de análise das políticas, é possível considerar que a resistência à prática de uma determinada ação pode estar relacionada à incompreensão de suas diretrizes ou dos objetivos por ela proposto. Mas, o que estaria por trás dessa incompreensão? Ausência ou deficiência de capacitações e momentos de estudos promovidos pelas equipes das escolas e da regional? Falhas ou deficiência na comunicação entre ambas?

Aqui, cabe considerar uma hipótese de que este desafio pode estar relacionado ao problema 3, citado por Condé (2010) e apresentado, anteriormente, no Quadro 3. Ou seja, pode haver durante a fase de implementação de uma política uma *“deficiência na relação com o público alvo, considerando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para o sucesso.”*

Neste caso, os professores não se percebem como parte integrante do Programa, uma vez que a eles só compete apropriar-se das orientações advindas das equipes central e regional. Tal fato acaba por gerar um descompromisso com as ações previstas, devido, principalmente, à ausência de participação ativa de todos os envolvidos na tomada de decisões relacionadas à consolidação da aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização. Sobre isso, Lück (2010) esclarece que

à medida que vigora na escola o entendimento de que ela é uma criação definida, pronta e acabada de um sistema maior, que determina seu funcionamento, e sobre o qual seus membros não tem nenhum poder de influência, ou o tem muito pouco, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade tem sobre a qualidade do seu trabalho. Esse entendimento está associado à fragmentação do trabalho geral da escola em papéis, funções e tarefas e respectiva distribuição de atribuições, pela qual cada pessoa é responsável por parte do trabalho global, sem, no entanto, considerar o todo, a

responsabilidade geral que dá sentido à ação específica de cada um. (Lück, 2010, p. 70-71)

Nesse sentido, na entrevista realizada com a Superintendente da referida regional de ensino, percebe-se que, desde o início, ou seja, desde a fase de formulação do PIP/ATC, a SEE/MG não oportunizou momentos para a discussão e participação das equipes regional e escolar na formulação das diretrizes operacionais do Programa. Ela, ao ser indagada se houve participação dos profissionais da Superintendência, com ideias e sugestões para o desenho/elaboração da Política, respondeu

não. Na questão da formulação do processo em si, não. Mas, de como se daria a operacionalização do processo, o tempo todo, isso foi dividido com a gente. Mas, vamos supor, no início era um processo, mais tarde virou um programa, consolidado, **e ele foi mesmo trabalhado por uma equipe da Secretaria de Educação**, compartilhado **depois** com a gente. (Superintendente Regional de Ensino, grifo nosso)

Em outra questão, a entrevistada ainda afirma a inexistência de um documento base, apontando causas, consequências e a justificativa para a implantação das ações do PIP/ATC, considerando que “[...] todo trabalho foi orientado por capacitações, apostilas que a equipe, principalmente o diretor educacional, recebeu.” (Superintendente Regional de Ensino) Assim, podemos observar que às equipes regional e escolar só coube receber as orientações e diretrizes traçadas pela SEE/MG o que pode ter contribuído com certa resistência por parte daqueles atores que se encontravam na linha de frente das ações, ou seja, os professores.

Vale ressaltar que, mesmo sabendo que houve uma pequena participação de professores e analistas na construção da Matriz Curricular disponibilizada pela SEE/MG, é preciso destacar que a sua efetiva implementação requer estudos sistemáticos, uma vez que ela está voltada para o desenvolvimento de variadas habilidades linguísticas. Assim, desconsiderar a importância da Matriz Curricular para o direcionamento das ações no âmbito escolar e resistir à sua implementação, estabelecendo, é claro, uma adaptação à realidade de cada escola e de cada aluno, é um fato preocupante, uma vez que, segundo Moreira e Candau

(...) qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto a sua importância no processo

educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que “as coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. (MOREIRA E CANDAU, 2012, p. 19)

Contudo, em outra questão lançada aos analistas, fica constatado que três dos cinco respondentes, raramente conseguiam contemplar momentos de estudos sobre as diretrizes apresentadas nas matrizes curriculares da SEE/MG em suas visitas às escolas. Apenas dois analistas/inspetores escolares consideram que, às vezes, conseguiam promover estes estudos. Daí, podemos concluir que a resistência pode estar relacionada à dificuldade dos professores na implementação destas diretrizes o que, por sua vez, pode ser atribuída à escassez de estudos para o entendimento da operacionalização dessas diretrizes.

2.3.2 As principais ações da Equipe Regional

Mediante a questão problematizada no item anterior, cabe agora destacar as principais ações desenvolvidas durante as visitas de acompanhamento pedagógico realizadas pela ER. O Quadro 5, apresentado a seguir, retrata a frequência de algumas dessas ações no âmbito escolar da SRE-Leopoldina.

Quadro 5 - Ações contempladas nas visitas da Equipe Regional

Ações	Opções				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Em grande parte	Sempre
1- Análise dos resultados e metas do PROALFA.			IE 2	ANE1, 2, 3 e IE 1	
2- Estudos sobre as diretrizes apresentadas nas matrizes curriculares da SEE/MG.		ANE1, 2, 3.	IE 1 e 2		
3- Proposição de estratégias didáticas diferenciadas para auxiliar os professores no processo de alfabetização e letramento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.			IE 1 e 2	ANE 2 e 3	ANE1
4- Voltadas para o desenvolvimento da leitura.			IE 1 e 2		ANE 1, 2, 3
5- Voltadas para o desenvolvimento da escrita.			ANE1e 2 IE 1 e 2		ANE 3
6- Atendimento às turmas do 1º, 2º e 3º anos, considerando o Ciclo como um bloco pedagógico.			ANE1, 2, 3 IE1 e 2		
7- Acompanhamento e avaliação das ações previstas no Plano de Intervenção Pedagógica elaborado no “Dia D”.			ANE 3 e IE 2	ANE 2	ANE 1, IE 1
8- Voltadas para orientações sobre o planejamento dos professores.		IE 1 e 2	ANE 1e 2	ANE 3	

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas no questionário.

Dentre todas as respostas obtidas com relação à frequência das ações desempenhadas pela equipe, um ponto merece ser destacado e refere-se à unanimidade dos analistas ao admitirem que somente às vezes atendiam às três turmas que compõem o Ciclo de Alfabetização. Ou seja, mediante esta resposta, podemos, mais uma vez, concluir que, durante a implementação do Programa, as ações de intervenção da equipe regional estavam, realmente, mais direcionadas para o 3º ano, quando os alunos estão concluindo o último ano do Ciclo de Alfabetização e as habilidades básicas de leitura e escrita precisavam estar consolidadas.

Esta observação fica evidente quando quatro analistas afirmam que a ação mais frequente desempenhada durante as visitas às escolas refere-se à avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos do 3º ano que ainda não estavam alfabetizados. Dessa afirmação podemos inferir que o trabalho desenvolvido pela equipe do PIP/ATC resumia-se em ações voltadas para solucionar os problemas

considerados críticos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, no momento final quando os alunos do 3º ano estão prestes a concluir o Ciclo de Alfabetização, sendo submetidos, inclusive, à avaliação do PROALFA, exigindo das equipes ações imediatas para sanar as dificuldades.

Além disso, os relatórios realizados pelos analistas, após cada visita, retratam, também, uma atenção específica da equipe regional para as turmas do 3º ano, até as vésperas da realização do PROALFA. A partir daí, o foco direciona-se para o 5º ano, tendo em vista que os alunos dessas turmas são também submetidos às avaliações externas (PROEB e Prova Brasil).

Dessa forma, subentende-se que a grande preocupação que envolvia as ações do PIP/ATC estava relacionada aos resultados do PROALFA, de forma a impactar positivamente no desempenho dos alunos do Estado de Minas Gerais. Essa preocupação pode estar ligada à importância equivocada atribuída aos resultados, na qual o que se destaca são os números, capazes de colocar em destaque uma escola, uma regional ou um Estado. Essa postura vai de encontro ao que se propõe a gestão de resultados que, segundo Lück (2009) promove a utilização dos indicadores educacionais para apontar sucessos e expor dificuldades, indicando situações que exigem mais cuidado e atenção e orientando a escola nas decisões sobre possíveis ações capazes de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Para complementar este debate, o Quadro 6 destaca as considerações apresentadas pela Gerente do PIP/ATC e Superintendente Regional de Ensino no que se refere ao foco do trabalho da equipe regional nas escolas da jurisdição:

Quadro 6 - O foco das ações da Equipe Regional do PIP/ATC

Gerente do PIP/ATC	“[...] os nossos alunos nos últimos, é... em determinadas escolas, eles ainda estão chegando no 3º ano com a leitura ainda decodificada, né? Então isso daí faz com que o impedimento da leitura e escrita ainda esteja em defasagem.”
Superintendente	“[...] mas a gente via que todo ano precisava de nova força tarefa para que as coisas caminhassem. Porque os alunos chegavam, às vezes vindo de outras escolas, de outras regiões, de outra rede de ensino, precisando de um trabalho mais acentuado, o foco era muito só no 3º ano, e os meninos do 1º e 2º chegavam no 3º com mais dificuldade.”

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

Ao final da entrevista, a Gerente do PIP/ATC, que admitiu não ter recebido nenhuma formação pedagógica em gestão de resultados, ainda afirma que o

sucesso do mesmo dependia de um planejamento adequado. Segundo ela, seria necessário:

[...] Um planejamento individual para aqueles que apresentam necessidade naquele momento, naquele instante e começar a intervenção, já o olhar da intervenção, desde o 1º ano do EF. Se o aluno não tiver acompanhando a turma, já fazer a intervenção desde o 1º ano, para que ele não chegue com essas dificuldades no 3º ano, deixando a coisa ir acontecendo, e aumentando a dificuldade. (Gerente do PIP/ATC)

Essa resposta, portanto, vem confirmar a ideia de que o Programa de Intervenção Pedagógica formulado pela SEE/MG com o intuito de garantir que todos os alunos lessem e escrevessem “até” os oito anos de idade, foi executado de forma direcionada aos alunos “de” oito anos que se encontravam no último ano do Ciclo de Alfabetização. O Programa, então, deixa de assumir um caráter preventivo, para se transformar em uma ação corretiva, utilizada para atenuar os problemas acumulados pelos alunos após dois anos de escolaridade. Foi assim que ocorreu a implementação do PIP/ATC na regional de ensino de Leopoldina, de 2008 a 2014, ou seja, as ações foram direcionadas para os problemas de aprendizagem dos alunos do 3º ano, especificamente, neste sentido, a equipe desconsiderou as dificuldades dos alunos do 1º e 2º anos, gerando um círculo vicioso de ações: a concentração dos esforços nos alunos do 3º ano não permitia o olhar atento para os alunos do 1º e 2º, o que, por sua vez, contribuía para que outros alunos chegassem ao último ano do CA sem ler e escrever.

E aqui cabe uma reflexão sobre o motivo pelo qual estes alunos continuam chegando ao 3º ano com tantas dificuldades em leitura e escrita. Esta reflexão nos remete à necessidade de considerar o Ciclo de Alfabetização como um bloco pedagógico, conforme as orientações da Resolução CNE CEB 07, de 14 de dezembro de 2010 que define as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Vale destacar, também, que a Resolução SEE nº 2197, de 26 de outubro de 2012, estabelece, em seu artigo 60, que as escolas devem organizar suas atividades de forma a garantir aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem, trazendo em seguida os direitos de aprendizagem mínimos a serem garantidos em cada ano de escolaridade:

Art. 61 O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças

II - 2º Ano:

- a) ler e compreender pequenos textos;
- b) produzir pequenos textos escritos;
- c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais

III - 3º Ano:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
- b) localizar informações no texto;
- c) ler oralmente com fluência e expressividade;
- d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

§ 1º Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura (MINAS GERAIS, 2012).

Portanto, mediante as diretrizes estabelecidas na legislação estadual, é possível concluir que, ao final de cada ano do CA, existem habilidades que devem estar consolidadas pelos alunos. Destaco as que se referem ao 1º ano no que tange à leitura e à escrita de palavras e sentenças, o que vem problematizar a realidade vivenciada nas escolas, quando detectamos que muitos alunos do 3º ano ainda não estão alfabetizados.

Contudo, como já mencionado anteriormente, Soares (2004) apresenta algumas possíveis causas para o fracasso na alfabetização, sendo um deles o entendimento equivocado sobre o princípio da progressão continuada¹⁴ no ciclo.

¹⁴ O princípio da progressão continuada está relacionado à implementação de ciclos de aprendizagem, considerando que as crianças tem diferentes habilidades e diversos ritmos de aprender. Ela difere da progressão automática no sentido de que esta pressupõe ausência de avaliação e orientação, uma educação sem cobrança e sem apoio dos professores no desenvolvimento de todos os alunos. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>

Esse equívoco compreende a má concepção e aplicação desse princípio que considera, acima de tudo, o respeito aos diversos ritmos de aprender dos alunos. Porém, isso não deve ser percebido como um motivo para deixar para o ano seguinte, ou seja, para o professor do 2º ou do 3º ano, a tarefa de ensinar os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Antes de tudo, é preciso mobilizar todos e todas para que oportunidades efetivas e diferenciadas de aprendizagem sejam oferecidas, desde o 1º ano de escolaridade, a fim de assegurar a todos os direitos mínimos de aprendizagem definidos na legislação.

Apesar disso, é preciso considerar o desafio vivenciado no âmbito escolar diante das diferenças cognitivas dos alunos. Para Candau (2011, p.241), a cultura escolar, construída historicamente nas instituições educativas, “prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. Para a autora, é recorrente verificar a dificuldade de encontrarmos nas instituições escolares, práticas educativas que respeitem as diversas manifestações da diferença. Dessa forma, os diversos ritmos de aprendizagem são possivelmente ignorados, dificultando a efetiva implementação do ciclo de aprendizagem que envolve, principalmente, a compreensão do princípio da progressão continuada, que, por sua vez, pressupõe a concepção de conhecimento em construção.

2.4 A GESTÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO DO PIP/ATC

Dando continuidade à análise proposta nesta pesquisa, volto a refletir sobre o motivo pelo qual tantos alunos chegam ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização sem ler e sem escrever, uma vez que o PIP/ATC foi estruturado tendo como eixo do trabalho a gestão pedagógica, com foco na aprendizagem do aluno. A justificativa para esta questão pode estar relacionada a outro desafio apontado por um analista, conforme consta no Quadro 5 deste estudo. Segundo ele, o pouco envolvimento e participação do gestor nas questões pedagógicas vivenciadas nas escolas é o principal desafio a ser enfrentado pela equipe regional para a garantia do sucesso do Programa e, automaticamente, dos alunos. Indo ao encontro desta consideração, três dos cinco analistas avaliaram a participação dos gestores na implementação das ações do

PIP/ATC como regular (2) ou ruim (1), confirmando o desafio relacionado à gestão pedagógica no âmbito escolar.

A partir dessas considerações, subentende-se que a equipe regional do PIP/ATC considera a participação dos gestores escolares no processo de ensino e aprendizagem como imprescindível para o sucesso do Programa. Porém, esse parece ser também um desafio a ser enfrentado pela equipe, não somente para o alcance do objetivo do Programa, mas para a promoção da aprendizagem e formação de todos os alunos da escola. Nesse sentido, apesar das variadas e importantes dimensões que envolvem a gestão escolar, Lück (2009) afirma que:

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (LÜCK, 2009, p. 94).

Assim, sob as elucidações trazidas por Heloísa Lück (2009), podemos considerar que o envolvimento do gestor nas questões referentes à implementação do PIP/ATC é de extrema importância, cabendo a ele a liderança para o desenvolvimento de variadas ações capazes de promover a aprendizagem de todos os alunos. Sem a sinergia e o direcionamento promovido pela figura do gestor escolar, as ações do PIP/ATC tendem a se dissipar, perdendo força para a garantia de sua eficácia no que se refere ao objetivo proposto. Nesse sentido, Lück (2009) destaca que compete ao diretor escolar o desenvolvimento da gestão pedagógica nas escolas, cabendo a ele a coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e equipe escolar como um todo.

Dessa forma, uma das ações desenvolvidas pelo PIP/ATC prevê a participação e o envolvimento pedagógico dos gestores para sua efetiva execução. Essa ação refere-se à implementação do Dia “D”¹⁵ nas escolas e a subseção

¹⁵ Esta pesquisa traz informações sobre a realização do Dia “D” nas escolas até 2014. Entretanto, o calendário escolar de 2015 prevê a realização desse Dia nas escolas públicas em 08 de julho,

seguinte traz as considerações e percepções de alguns atores diretamente envolvidos em sua realização, como a gerente o Programa, a superintendente de ensino e as gestoras das escolas “A” e “B”.

2.4.1 O Dia “D” e a Gestão Pedagógica.

Considerando que a consolidação do processo de alfabetização e letramento até os oito anos de idade pressupõe a predominância da dimensão pedagógica da gestão escolar, faz-se necessário observar e analisar as considerações de alguns atores sobre a implementação do Dia “D” nas escolas estaduais, uma vez que, neste dia, toda equipe escolar, sob a liderança do diretor, analisava seus resultados e refletia sobre suas práticas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A partir dessas análises e reflexões, um planejamento coletivo era elaborado (Plano de Intervenção Pedagógica-PIP), tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontravam com dificuldades no processo de alfabetização. O Quadro 7, a seguir, apresenta as opiniões de quatro atores diretamente envolvidos com a implementação do Dia “D” nas escolas. Trazer para a análise estas percepções torna-se fundamental, uma vez que, o objetivo proposto para esse Dia está voltado para a concretização da gestão pedagógica, participativa e democrática no âmbito escolar.

Quadro 7 - O Dia “D” nas Escolas Estaduais

Entrevistados	Sobre o Dia “D”
Superintendente	“[...] eu encaro o Dia ‘D’ como uma oportunidade da escola parar, fazer uma avaliação de todo seu trabalho, a partir dali, se reprogramar, se organizar para que seu trabalho melhore mais. Então, em algumas escolas, a gente percebia isso claro que essa, que a direção, especialista e professores tinham isso claro, e conseguiam fazer um bom trabalho nesse sentido. Em algumas outras, não. As coisas ficavam perdidas e às vezes era um momento até de se colocar os problemas da escola em discussão, mesmo até administrativo e não do ponto de vista pedagógico. Se perdia uma bela oportunidade.”
Gerente do PIP/ATC	“[...] O Dia ‘D’, tem escolas, nós temos escolas que já fazem, né, essa avaliação sobre o trabalho da escola, é... bem feito

indicando que essa ação será executada, embora o PIP/ATC esteja passando por modificações em sua estrutura organizacional. A equipe regional da SRE aguarda orientações da SEE/MG sobre a realização desse Dia em 2015, considerando as novas diretrizes para a educação em Minas no período de 2015 a 2018.

	nas escolas, mas ainda deixa muito a desejar. Ainda é um dia na escola de lamentações, de não procurar solução, e sim só ver os problemas da escola e... não tem solução.” “[...] temos uma grande maioria das escolas precisando melhorar o objetivo desse Dia ‘D’.”
Gestor da escola “A”	“[...] tanto da comunidade quanto dos professores, com muita participação. Até nos surpreendeu, no último ano a participação dos pais porque eles trouxeram muitas sugestões, foi até assim... foi surpreendente porque a gente não ta acostumado com pais sugerindo e eles sugeriram muito neste último PIP.”
Gestor da escola “B”	“[...] é... pra nós... eu acho até mais importante. Porque além da comunidade saber tudo o que faz, o trabalho dentro da escola, os professores também, é... justamente o dia que você vem e mostra o... mostra antes do Dia ‘D’, né? Uma reunião separada, nossa. Porque tem o Dia ‘D’ junto com a comunidade e o Dia ‘D’ fora da comunidade. Então, o Dia ‘D’ quando estamos nós professores, é o dia perfeito pra fazer aí o estudo dos nossos resultados. Que é o resultado da escola, não o resultado de ninguém... é a escola em si, é o desempenho, é o que acrescentou na escola, o quê que nós evoluímos, o que deixamos de evoluir. E aí é que eu acho que a coisa é mais certa: é esse “Dia D”, a coisa pra nós, é um estudo.”

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

A partir dessas respostas, subentende-se que estes quatro atores consideram a instituição do Dia “D” nas escolas como uma iniciativa positiva que tende a proporcionar um momento de participação e reflexão em busca de uma aprendizagem efetiva. Entretanto, os dois primeiros entrevistados deixam claro que, em muitas escolas, esse momento era mal aproveitado, sendo o tempo e espaço destinado à análise das práticas pedagógicas e ao planejamento coletivo, utilizado de forma indevida.

As respostas destes dois entrevistados são subsidiadas pela oportunidade de acompanhamento do Dia “D” nas escolas, quando a equipe regional percorria cada instituição com intuito de dar suporte aos gestores na condução das ações. Entretanto, é preciso considerar que todos eles recebiam orientações para tal, em dias específicos que antecediam o Dia “D”.

Neste sentido, cabe explicitar que, geralmente, a equipe regional realizava um Encontro com os gestores para orientar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas nesse Dia. Consultando alguns documentos referentes a este trabalho, pude observar a agenda, pré-definida pela equipe central, de um Encontro realizado em

julho de 2014, na SRE Leopoldina. Nessa agenda constam reflexões sobre a importância desse momento nas escolas e estudos sobre a análise dos resultados das avaliações externas especialmente.

Nota-se que a partir dessa análise, os gestores eram orientados para a condução da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica pela equipe escolar, mediante o planejamento de ações que poderiam contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos. Ao final do Encontro, os gestores escolares foram submetidos a uma avaliação geral, classificando o encontro em quatro categorias - muito bom, bom, regular e péssimo.

Dos 30 presentes, 21 classificaram-no como “muito bom” e 9 como “bom”, o que reflete uma percepção positiva por parte desses gestores quanto às atividades promovidas na ocasião.. Nota-se, também nessa avaliação, uma satisfação muito grande por parte dos participantes quanto às orientações sobre a dinâmica de funcionamento do Dia “D” nas escolas, considerando pertinentes os assuntos abordados durante o Encontro. Dos 30 gestores presentes, 24 avaliaram os assuntos como “muito bons” e 6, como “bons”. Portanto, a partir destes dados, é possível inferir que o Encontro promovido pela ER atendeu às expectativas dos gestores, contribuindo para a sua formação e para o consequente sucesso das ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Entretanto, as percepções apresentadas pela superintendente e gerente do PIP/ATC refletem uma visão geral da realidade, demonstrando que o objetivo proposto para este dia, muitas vezes, não era alcançado. A questão, pois, está voltada para a razão pela qual isto acontecia, uma vez que, estes gestores avaliavam de forma satisfatória os Encontros que antecediam a realização do Dia “D”. Porém, vale destacar que esses Encontros eram pontuais e de curta duração, como aponta os documentos arquivados na Superintendência, podendo, na maioria das vezes, comprometer a análise e devida apropriação dos resultados pelos gestores. Além disso, é importante recordar a responsabilidade desses gestores na condução dos trabalhos a serem desenvolvidos durante o Dia “D”, exigindo uma postura de liderança e a adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, nas quais a equipe gestora, os professores, os pais, os alunos e a

comunidade estabeleciam alianças e parcerias na busca de soluções para os problemas enfrentados (LÜCK, 2000).

Considerando, pois, a complexidade e relevância vivenciada no processo que envolve a alfabetização e o letramento, é justo e viável que todos nas escolas se sintam responsáveis pelo sucesso de seus alunos, pressupondo um trabalho de equipe no qual o gestor é o líder responsável pela “articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento” (Lück, 2000, p.15). Diante dessa consideração, vale ressaltar a importância do gestor escolar nas ações que envolviam o PIP/ATC, de forma a conduzir o trabalho para o objetivo proposto por ele, ou seja, alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. Porém, como vimos anteriormente, muitos alunos continuam chegando no 3º ano do CA sem ler e escrever, indicando a necessidade de uma avaliação ampla da realidade apresentada nas escolas e a reformulação de ações voltadas para o sucesso dos alunos do Ciclo.

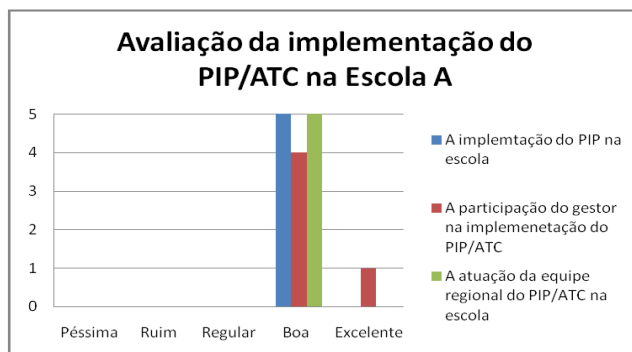
2.5 O PIP/ATC SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS

Os atores que, mais diretamente, são responsáveis pela implementação das ações de intervenção pedagógica estão dentro das escolas. Portanto, nada melhor do que analisar suas percepções sobre o desenvolvimento do Programa, a fim de obter dados que possam contribuir para a compreensão e o aperfeiçoamento das ações propostas. Assim, nesta seção, apresento as considerações dos gestores, especialistas e professores que atuam no CA das escolas A e B sobre a implementação do PIP/ATC. Vale ressaltar que os professores – quatro da escola “A” e três da escola “B”- e especialistas - um de cada escola - foram submetidos a questionários e os gestores a entrevistas semiestruturadas.

Os dados apresentados a seguir trazem a avaliação desses professores e especialistas sobre alguns pontos-chave previstos pelo Programa. O primeiro gráfico retrata as percepções dos profissionais que atuam na escola A e, logo após, as percepções observadas pelos profissionais da escola B. A primeira questão foi relacionada a aspectos gerais que envolveram a implementação do PIP/ATC nas respectivas escolas. A segunda foi referente à participação dos gestores na

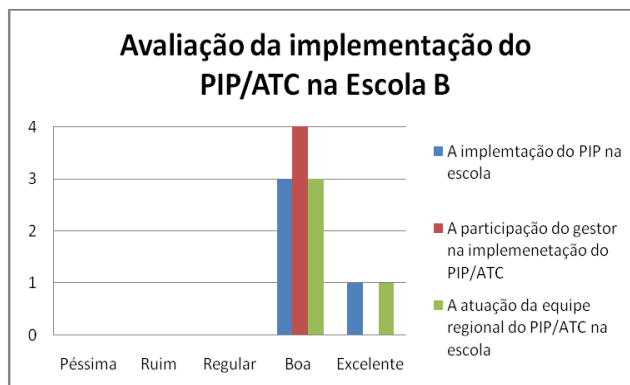
implementação das ações propostas e a terceira, sobre a atuação dos analistas que compõem a ER do PIP/ATC.

Gráfico 4 - Avaliação do PIP/ATC na Escola “A”



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos questionários

Gráfico 5 - Avaliação do PIP/ATC na Escola “B”



Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos questionários

De uma maneira geral, a avaliação destes atores sobre esses aspectos é bastante positiva, o que reflete um grau elevado de aceitação da proposta, estabelecida pelo PIP/ATC. A mesma percepção foi apresentada pelas gestoras das escolas A e B, quando questionadas sobre a concretização do PIP/ATC:

Algo que veio só a contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, porque a presença da... dos analistas, né, que vinham é... toda semana na escola, trazendo novas formas de trabalho e ajudando a própria supervisora e os professores veio a acrescentar muito. A gente percebeu a melhora, sim. Esse apoio foi bom para a escola. (Gestora da escola A)

Quando a gente passa pelas avaliações, né, que vem de fora, e que a gente consegue tirar os nossos alunos do baixo desempenho. Aí sim, eu consigo ver, quando a gente zera o baixo desempenho eu

consigo, porque é uma coisa honesta, sincera, esta avaliação é real. Não é... não tem intervenção de nada, é ali, o aluno com a pessoa no 3º ano. Então, quer dizer, ali quando ultrapassa, zera o baixo desempenho, aí eu consigo ver o trabalho que foi feito, realmente, consolidado. (Gestora da escola B)

Observa-se, portanto, que os professores, especialistas e gestores que participaram da pesquisa, consideram que o PIP/ATC trouxe benefícios para os alunos e equipe pedagógica da escola, sinalizando para o seu sucesso enquanto política pública voltada para a aprendizagem dos alunos. A seguir, apresento o Quadro 8 que traz as percepções dos professores (7) e especialistas (2) sobre a frequência de outras ações do PIP/ATC nas duas escolas pesquisadas. Os números apresentados indicam a quantidade de profissionais que marcaram determinada opção no questionário.

Quadro 8 - As ações do PIP/ATC nas escolas “A” e “B”

Ações	Escola A					Escola B				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Em grande parte	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Em grande parte	Sempre
Frequência que acontecem momentos para analisar os resultados e metas do PROALFA	---	---	---	---	5	---	---	---	---	4
Proposição de estratégias didáticas diferenciadas para atender os diversos níveis de aprendizagem.	---	1	---	1	3	---	---	---	---	4
Frequência do apoio direto oferecido pela equipe regional.	---	---	1	2	2	---	---	---	1	3
Atendimento do PIP/ATC para todas as turmas do Ciclo de Alfabetização.	3	---	---	---	2	---	---	---	---	4
Participação da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica no Dia “D”.	---	---	---	---	5	---	---	---	---	4
Acompanhamento e avaliação das ações do Plano de Intervenção Pedagógica.	---	---	---	---	5	---	---	---	---	4
Recebimento de orientações sobre planejamento conforme as matrizes curriculares.	---	---	1	---	4	---	---	---	---	4
Apoio pedagógico através da especialista	---	---	---	1	4	---	---	---	1	3
Contribuição do PIP/ATC para a melhoria do desempenho referente a alfabetização e letramento.	---	---	1	4	---	---	---	---	3	1

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas no questionário aplicado em 7 professores alfabetizadores e 2 especialistas da educação básica.

Dos dados apresentados, o que chama mais a atenção refere-se ao foco das ações do PIP/ATC, segundo a percepção de três profissionais da escola A. Segundo eles, as ações de intervenção pedagógica “nunca” estão direcionadas para o CA, ou seja, para o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. Esta afirmação confirma a análise feita anteriormente, quando ficou constatado que o foco das ações do PIP está nos alunos do 3º ano que ainda não estão lendo e escrevendo. Como vimos, também, esta escola encontra-se, atualmente, com muitos alunos que não leem o que nos permite prever a necessidade do redirecionamento e aperfeiçoamento das ações que envolvem as intervenções na alfabetização dos alunos do CA. Ao perguntar à gestora da escola “A” sobre como acontecem as intervenções na instituição onde atua, ela responde que “[...] uai, procura, assim, primeiramente, dar atendimento individualizado.” Logo em seguida, a gestora complementa que

[...] é com aula de reforço. Assim, é focando na dificuldade daquele grupo. Pega assim... é... faz um agrupamento das dificuldades dos meninos que tem a mesma dificuldade. Não importa a série. Eles vão pra aquele momento ali, de leitura, de escrita. (Gestora da escola A)

Ao perguntar se as intervenções são direcionadas a todas as turmas, a gestora afirma que o foco é sempre o 1º, 3º e 5º anos, justificando “a ênfase no 1º pra não acontecer a defasagem, o 3º porque tá terminando o ciclo, e o 5º também” (Gestora da escola A). Entretanto, ela afirma que o resultado obtido pela escola não tem sido totalmente satisfatório. Segundo ela,

[...] não é 100%. Falta o apoio da família que como a gente não pode contar com eles... Falta o apoio intensivo dentro da escola. Que a gente não tem. Porque o dia que falta o professor, o eventual não dá, a biblioteca tem que atender também as aulas da biblioteca, né? E o vice, também tem. É muita função na verdade, pra pouca gente efetiva, né? (Gestora da escola A)

Dessa forma, a gestora da escola A confirma que o PIP/ATC não está direcionado para o CA e justifica que resultados insatisfatórios se dão pelo reduzido apoio das famílias e pela falta de profissionais disponíveis para a realização das intervenções planejadas. Para a gerente do PIP/ATC, essa justificativa apontada pela gestora é comum, sendo o Plano de Intervenção Pedagógica, elaborado

coletivamente no Dia “D”, um documento “de gaveta” (Gerente do PIP/ATC). Assim, segundo ela, o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações contidas nesse Plano não são feitos de forma adequada, sendo que

[...] as escolas que já estão com maior entendimento da necessidade desse plano de intervenção, que entende e que quer melhoria para a escola, dependendo do gestor, da equipe pedagógica da escola, tem feito isso acontecer. Mas, ainda temos escolas com essa dificuldade. Vai colocando culpa que não tem profissional, que não tem tempo, que não tem hora, mas... a gente vê às vezes que não é isso. (Gerente do PIP/ATC)

Mediante essa consideração, é possível perceber que a não execução das ações contidas nos Planos de Intervenção Pedagógica (PIP) pode estar relacionada a diversos fatores. Um deles está voltado para a dificuldade da equipe escolar, sob a liderança do gestor, na elaboração coletiva e responsável do PIP, contemplando ações coerentes e exequíveis com a realidade apresentada.

Essa dificuldade, por sua vez, pode estar relacionada à incompreensão sobre a importância desse documento para o alcance dos objetivos propostos pela escola, ou até mesmo, ao descompromisso coletivo com as ações planejadas, ou seja, os integrantes da equipe por não participarem efetivamente da construção do Plano, não se sentem responsáveis pela sua execução. Sobre isso, Lück (2009) observa que é possível verificar, no contexto educacional, uma desconsideração acerca da importância do planejamento na determinação da qualidade do ensino. E essa desconsideração, segundo ela, pode ser demonstrada quando os planos são considerados apenas como instrumentos burocráticos e não como mapas orientadores do trabalho.

É importante ressaltar que, independentemente do tipo de problema que se interpõe à execução, monitoramento e avaliação das ações contidas no PIP, a liderança pedagógica do gestor é essencial para reverter este quadro, no sentido de envolver toda a equipe em um planejamento responsável e realizável, apesar das adversidades vivenciadas, como, por exemplo, a falta de profissionais disponíveis para a implementação das ações.

Nesse sentido, é fundamental que os gestores que valorizam e priorizam a dimensão pedagógica da gestão escolar estejam, constantemente, atentos para as dificuldades e eventualidades que aparecem no cotidiano escolar, de forma a

promover momentos para o replanejamento das ações consideradas sem sucesso ou que não puderam ser colocadas em prática.

Ainda na tabela 2, pode-se observar que todos os respondentes da escola B (4) afirmaram que o atendimento do PIP/ATC está direcionado para o CA, o que difere das considerações de três (3) dos cinco (5) respondentes da escola A ao afirmarem que nunca o atendimento do Programa está voltado para o CA como um todo.

Diante dessa informação é possível inferir que, apesar das conclusões já realizadas anteriormente sobre o foco do PIP/ATC nos alunos do 3º ano, na escola B, as ações de intervenção estão mais distribuídas entre os três anos do Ciclo, considerando aqui, não somente as ações desenvolvidas pela equipe regional, mas todo o trabalho de intervenção realizado por sua equipe escolar. Sobre esse trabalho, é importante esclarecer que, segundo a gestora da escola B, as intervenções pedagógicas acontecem de forma sistemática, mediante a utilização de estratégias de agrupamentos nos três anos do CA, como ela relata a seguir:

[...] Por exemplo, aluno nosso que tá, vamos por lá... o 3º ano, por exemplo, o aluno que tá com muita dificuldade no 3º ano, com a escrita e com a leitura, a própria professora da sala, que conhece o aluno, sabe da dificuldade, ela já fica com esses alunos, aplica os *Sessenta Planos*¹⁶ e a outra, o restante da turma que já tem um domínio maior da leitura e da interpretação, ela vai para a biblioteca com a bibliotecária e lá, a bibliotecária faz outro tipo de trabalho em consonância com a professora do 3º ano. Aí, ela dá textos, estudo de textos, interpretação de textos, e a gente tem assim, é... um trabalho já... já... a Superintendência nos concedeu é... trabalho que fazem perguntas pra aprofundamentos, pra inferências, pra informações dos textos, dentro e fora do texto. (Gestora da escola B)

Logo em seguida, a gestora esclarece que, com a turma do 2º ano a estratégia de intervenção adotada é diferente, mediante o trabalho desenvolvido pela professora eventual que encaminha os alunos com dificuldades “[...] pra uma sala chamada brinquedoteca e lá, ela faz o trabalho com uma intervenção, é... com essas crianças, em grupo também, agrupamento [...]” (Gestora da escola B)

¹⁶ Os “Sessenta Planos” ou “Sessenta Lições” é um dos materiais didático-pedagógicos elaborado pela equipe central que foca na apropriação do sistema de escrita, mediante o trabalho com a consciência fonológica. Este material é composto, como o nome diz, por sessenta lições sequenciais a serem trabalhadas com um grupo reduzido de alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita.

Segundo ela, esse trabalho é realizado a partir da utilização de parlendas e cantigas, sendo os demais alunos assistidos pela professora regente, durante esse período.

Com este olhar atento voltado para os alunos do 2º ano, percebe-se que a escola compreendeu a importância do trabalho com os alunos do ciclo, considerando-o como um bloco pedagógico o que é confirmado quando a gestora relata a preocupação da escola com os alunos do 1º ano:

O 1º é na sala de aula. O 1º é diferente. O 1º é o seguinte: as crianças que vem de creches, crianças muito pequenas, nós estamos com uma faixa etária de crianças mais novas, a professora faz o agrupamento dentro da sala, né? E, às vezes, eu falo sempre com a supervisora, na hora que ela levanta, uma vez por semana, esse tipo de agrupamento: por favor, ajude. Porque é só material concreto, então precisa da ajuda da supervisora na sala de aula, pra ajudar a professora do 1º ano, porque eles são muito pequeninhos, eles ainda não tem total conhecimento. (Gestora da escola B)

Para finalizar, ao ser indagada sobre os resultados que este trabalho tem alcançado, a gestora afirma que:

[...] olha, a gente, num... às vezes, a gente não consegue ver de imediato, não. Mas, quando vai passando assim, o período, assim dos cinco meses, seis meses, as próprias professoras, a própria eventual fica numa alegria muito grande. Porque ela começou ver o desenvolvimento das crianças com pequenas palavras, com pequenos textos, e isso que move cada mais o desejo de deixar essas crianças num ponto melhor, com aprendizado melhor. (Gestora da escola B)

O que mais chamou minha atenção nas considerações apresentadas pelas duas gestoras durante a realização da pesquisa está na forma como cada uma encara o trabalho que envolve o Programa de Intervenção Pedagógica. Enquanto a primeira justifica o insucesso dos alunos e da escola na falta de apoio das famílias e na deficiência de profissionais disponíveis para a realização das intervenções, a segunda relata o trabalho realizado pela equipe escolar, demonstrando entusiasmo, mesmo diante das adversidades.

A partir desse relato, subentende-se que, na escola B, a equipe encontra-se engajada em um trabalho articulado e colaborativo, com foco em um objetivo comum: a aprendizagem de todos. Para Lück (2009), a responsabilidade do gestor escolar na promoção desse espírito e trabalho de equipe é muito importante para que os participantes da comunidade escolar estejam articulados entre si, realizando um trabalho conjunto, tendo em vista objetivos comuns.

Observe, a seguir, o que disseram as duas gestoras sobre a contribuição do PIP/ATC, de 2008 a 2014, para a melhoria do desempenho dos alunos em leitura e escrita e sobre a sua implementação em 2015¹⁷, apesar da atual ausência de acompanhamento e monitoramento sistemático da equipe regional nas escolas:

¹⁷ Em 2015, a equipe regional do PIP/ATC ainda não realizou as visitas de acompanhamento pedagógico, nos moldes definidos anteriormente, devido ao momento de reestruturação dos Programas pelos atuais gestores da SEE/MG. Porém, isso não impediu que cada escola, mediante sua autonomia, desenvolvesse ações que possibilitassem a aprendizagem de todos os alunos. Vale destacar que em de junho de 2015, a equipe regional da SRE Leopoldina está realizando as primeiras visitas pedagógicas com objetivo de diagnosticar os problemas vivenciados nas escolas.

Quadro 9 - As contribuições do PIP/ATC e a intervenção em 2015

Pergunta	Gestora da escola "A"	Gestora da escola "B"
Você acredita que este Programa tem feito a diferença no desempenho dos alunos do Ciclo de Alfabetização em leitura e escrita?	"Sim. Ainda tem muito a vencer na escola, mas, mesmo assim, a gente vê como um avanço."	"Vejo, consigo ver, consigo ver, com certeza, consigo. E hoje, eu acho que o professor hoje, também já consegue ver. Tanto, e outra, eu como gestora, como especialista, como... né, estando junto, porque a gente tá na direção, mas ao mesmo tempo, eu não consigo ficar sem acompanhar o trabalho delas, eu não consigo. Então, elas também já, já... me dizem. Elas ficam toda feliz quando elas conseguem ver a criança aprendendo ler, aprendendo a escrever. Aquilo move o coração delas, e o meu também [...]"
Em 2015, a equipe regional do PIP/ATC já iniciou o trabalho de visitas às escolas?	"Não, mas nós começamos. Bem no comecinho, a gente começa. Aplica uma avaliação diagnóstica e, depois, já parte para ir procurando sanar. Mas difícil porque tem muito pouca gente. E esse ano tá menos ainda. Muita licença de saúde, muita professora que não tá na escola... e isso atrapalha, né? Muito..."	"Não, mas a gente já tem consciência do nosso trabalho, a gente já foi conduzida a este tipo de trabalho. Então, a gente já sabe que fevereiro é avaliação diagnóstica. Segundo passo, pega dali, então nós vamos ver quais são... as habilidades e as competências que precisam ser trabalhadas com os alunos em cada ano. Isso é, o supervisor já começa a fazer. A nossa supervisora ainda tem um pouco de dificuldade nessa parte, mas nada impede que os próprios professores já comecem a fazer os seus trabalhos [...]"

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas na entrevista.

É possível perceber a satisfação das gestoras quanto à implementação do PIP/ATC ao considerarem que o Programa contribuiu para o avanço dos alunos do CA, confirmando as percepções das professoras e especialistas, conforme apresentado no Quadro 9. Além disso, mais uma vez, observa-se, aqui, o entusiasmo na fala da gestora da escola B, considerando cada avanço das crianças como uma conquista e afirmando seu comprometimento, na função de gestora, com a aprendizagem e o trabalho desenvolvido pelas professoras.

Entretanto, a gestora da escola A retoma as considerações sobre as dificuldades enfrentadas quanto à falta de profissionais para a implementação das ações, evidenciando a fragilidade na execução do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado pela equipe escolar. Assim, percebe-se que as ações e estratégias planejadas coletivamente e destinadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, não são efetivadas devido à deficiência de profissionais disponíveis para tal, o que, segundo a gestora, acaba comprometendo os resultados. De fato, como já mencionado, os resultados dessa escola na avaliação do PROALFA oscilam, apresentando irregularidade na evolução do desempenho dos alunos. Inclusive, em 2015, o levantamento de leitura realizado pela especialista indica que dos 47 alunos matriculados no 3º ano, 01 encontra-se na fase inicial do desenvolvimento da leitura e 14 ainda não sabem ler. Assim, para essa gestora, os problemas enfrentados com relação à limitação de profissionais disponíveis para o atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem comprometem muito o sucesso do Programa.

Contudo, é preciso considerar que as ações que compõem o Plano de Intervenção Pedagógica são desenvolvidos e pensados coletivamente, pressupondo a participação e o envolvimento de todos os profissionais da escola que, sob a liderança do gestor, assumem a responsabilidade por sua execução. Dessa forma, para se garantir a eficácia do processo é necessário compreender o significado do planejamento coletivo no âmbito escolar, refletindo na capacidade da escola de resolver, com autotomia, suas dificuldades e problemas em busca do sucesso dos alunos. Nesse sentido, (Lück, 2009) afirma que

quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das

mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias. O planejamento será, portanto, tanto mais eficaz quanto mais cuidada for a reflexão promovida: rigorosa, crítica, de conjunto e livre de tendências e de idéias preconcebidas. (LÜCK, 2009, p. 35)

Portanto, a fragilidade a ser considerada durante a implementação do PIP/ATC na escola A pode estar ligada à ineficácia do processo de reflexão conjunta, diagnóstica e prospectiva, durante a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica que pressupõe uma visão ampla, de conjunto, considerando suas limitações e dificuldades para o alcance dos objetivos propostos.

2.5.1 O Plano de Intervenção Pedagógica: um processo contínuo

Dentre os variados tipos de planejamento presentes no cotidiano escolar, o Plano de Intervenção Pedagógica destaca-se nas escolas estaduais como um instrumento a ser elaborado com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, sob a liderança do diretor. Esse, segundo Heloísa Lück (2009), tem participação fundamental nas ações que envolvem a gestão escolar, dependendo de sua concepção, ampla ou limitada, sobre educação, sobre a gestão escolar e sobre o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Nesse sentido, é imprescindível que os gestores compreendam a importância do planejamento das ações que envolvem a intervenção dos alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento, considerando a necessidade de que tais ações sejam efetivamente implementadas, monitoradas, avaliadas e, caso necessário, replanejadas.

Dessa forma, o PIP deve contemplar “[...] ações integradas, sistemáticas, organizadas e orientadas por objetivos detalhados, responsabilidades e competências estabelecidas, tempos e recursos previstos e especificados” (Lück, 2009, p.32), servindo de mapa norteador da ação educacional, e não como documento com valor meramente formal e burocrático, a ser guardado na gaveta, como destacou a gerente do PIP/ATC, durante a entrevista:

Olha, esse Plano de Intervenção, acho que é muito feito no papel. No papel eles entenderam como fazer o plano de intervenção, mas

colocar em prática, no dia a dia, ainda está muito a desejar.[...] ... ainda é um plano de intervenção de gaveta. Faz, e fica na gaveta. Não há aquela avaliação sistemática, isto não deu certo, vamos mudar. Temos escolas sim, mas na grande maioria ainda não acontece esse fato. (Gerente do PIP/ATC)

Daí, a percepção da necessidade de aperfeiçoamento das estratégias adotadas pela ER durante a implementação das ações que envolvem o PIP/ATC, considerando que o Plano de Intervenção deve se caracterizar como um processo contínuo, ou seja, que abrange um planejamento antes, durante e depois das ações, uma vez que não é possível prever antecipadamente todas as condições para a execução das ações. (LÜCK, 2009) Dessa forma, cabe ao gestor estar mentalmente preparado, ou seja, consciente das operações mentais necessárias, durante o planejamento, e bem informado para a tomada de decisões contínua, tendo em vista a necessidade de correção de rumos e reorganização das ações para o alcance dos objetivos traçados. (LÜCK, 2009)

Além disso, observando o PIP elaborado pelas escolas A e B, foi possível verificar que eles seguem modelos apresentados pela SEE, nos quais constam basicamente as ações, estratégias, períodos e responsáveis pelas ações, partindo de uma apresentação da realidade atual de cada uma, no que se refere, especificamente, aos resultados obtidos nas avaliações externas. No PIP da escola A não constam os objetivos a serem alcançados com as ações a serem implementadas e no da escola B esses objetivos, apesar de contemplados, não estão claros, observáveis e realizáveis, considerando que

um objetivo é, pois, a descrição clara e precisa de resultados que se pretende alcançar como consequência de uma ação educacional. Esses resultados implicam numa mudança de desempenho, de atuação, de situação. Sua proposição estabelece a direção, a delimitação e o alcance das ações, dando-lhes propósito. (LÜCK, 2009, p.42)

Para complementar a análise do PIP das duas escolas, é importante destacar que eles não estão estruturados de forma a garantir o envolvimento de todas as operações mentais necessárias para um bom planejamento. O Quadro 10 apresenta essas operações, segundo Lück (2009):

Quadro 10 - Operações mentais envolvidas no Planejamento

• Identificar • Analisar • Prever • Decidir 	• O quê • Por quê • Para quê • Como • Quando • Onde • Com quem • Para quem 	• Qual mudança pretende promover. • Qual objetivo pretende alcançar.
--	--	---

Fonte: Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências, Heloísa Lück, 2009, p.36

Considerando, pois, que essas operações devem ser conduzidas pelo gestor das escolas, cabe ressaltar a importância de sua liderança e orientação, o que pressupõe conhecimento profundo e abrangente sobre os aspectos que envolvem as situações das quais se pretende promover mudanças, ou seja, na alfabetização dos alunos do CA, considerando o diagnóstico da realidade apresentada e os fundamentos teóricos que permeiam esses aspectos, necessitando, pois, do olhar atento da equipe regional em direção ao trabalho pedagógico desenvolvido por esses gestores.

2.6 AS AÇÕES FUNDAMENTAIS DO PIP/ATC SEGUNDO OS IMPLEMENTADORES

Apesar de todas as considerações apresentadas acima, é possível perceber que, de uma maneira geral, o PIP/ATC tem hoje uma aceitação positiva por parte dos profissionais das escolas que acreditam na sua contribuição para a melhoria dos indicadores relacionados à alfabetização dos alunos dos anos iniciais. Entretanto, é preciso destacar algumas ações desse Programa que, segundo os agentes implementadores, ou seja, analistas, professores e especialistas, são fundamentais para garantir o sucesso de sua implementação.

O Quadro 11, a seguir, retrata as percepções desses atores, segundo suas experiências e vivências na implementação do PIP/ATC. Dentre as seis ações apresentadas no questionário coube aos respondentes selecionar três que eles consideraram fundamentais para a garantia de que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade.

Quadro 11 - As ações fundamentais do PIP/ATC

Ações	Analistas(ANE e IE)	Professores	Especialistas	TOTAL
As visitas às escolas e salas de aula para acompanhamento e orientação pedagógica aos especialistas e professores alfabetizadores.	5	7	2	14
A análise dos resultados do PROALFA com toda equipe escolar para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica.	3	4	1	8
A elaboração de materiais didático-pedagógicos pela SEE e SRE e a posterior distribuição para as escolas.	4	4	0	8
As capacitações e encontros oferecidos aos professores e demais atores envolvidos na implementação do Programa.	2	5	2	9
O planejamento coletivo das ações as serem desenvolvidas nas escolas pela equipe regional (Plano de ação da equipe regional)	1	2	0	3
A avaliação e autoavaliação do trabalho realizado pela equipe regional para aprimoramento contínuo.	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas obtidas no questionário aplicado em 14 respondentes: 3 ANE, 2 IE, 7 professores e 2 especialistas da educação básica.

Cabe aqui destacar que nenhum ator considerou fundamental a realização de avaliações e autoavaliações do trabalho da equipe regional para a garantia de que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Assim, podemos inferir que, para eles, embora essa ação seja necessária, existem outras mais importantes que precisam ser implementadas para o alcance do sucesso do Programa, como, por exemplo, a análise dos resultados do PROALFA, as capacitações e a distribuição nas escolas de materiais didático-pedagógicos elaborados pela SEE/MG e SRE.

Porém, é preciso refletir sobre este posicionamento, uma vez que, os dados apontam que, apesar da implementação sistemática dessas ações, muitos alunos continuam chegando ao último ano do Ciclo de Alfabetização sem ler e escrever. Diante desse fato, o mais urgente e prudente a ser realizado pela ER seria a avaliação e autoavaliação do trabalho desenvolvido nas escolas, a fim de aprimorar suas ações para o alcance do objetivo proposto: *transformar a sala de aula para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade*.

Observa-se, também, que os quatorze atores que responderam ao questionário votaram na primeira ação elencada, considerando-a fundamental para o sucesso do Programa. Para todos eles, visitar as escolas é essencial para acompanhar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido, o que sinaliza a importância do contato e apoio direto da ER aos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem: os professores.

Realmente, essa ação pode ser considerada como a mais importante quando se pensa em uma gestão compartilhada entre as três instâncias: SEE, SRE e escolas. Ou seja, a presença e o apoio dos analistas no cotidiano escolar torna-se essencial para a promoção de uma educação de qualidade para todos, pois, pressupõe uma parceria articulada entre os membros das equipes que têm como objetivo principal a aprendizagem de todos.

Essa percepção unânime também é um forte indício de que a ER conseguiu vencer o principal desafio encontrado nas primeiras visitas às escolas que foi a aceitação da equipe no cotidiano escolar, conforme citado pela Gerente do PIP/ATC na subseção 2.3.1. Ter vencido esse desafio é um ponto positivo para o desenvolvimento de futuras estratégias de intervenção, uma vez que a equipe

escolar já demonstra estar habituada com a presença e o apoio pedagógico oferecido pelos analistas da SRE, vendo esses como parceiros confiáveis para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado e apresentado no próximo capítulo irá considerar que o primeiro passo para o alcance do objetivo proposto pelo Programa já foi dado, ou seja, que a conquista da equipe escolar pela equipe regional já está praticamente consolidada. A partir daí, o PAE irá propor novas ações que poderão aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pela ER, a fim de que, a cada ano, menos alunos cheguem ao final do CA sem ler e escrever.

3. APERFEIÇOANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC: REDIRECIONANDO O FOCO E AS AÇÕES QUE ENVOLVEM A ALFABETIZAÇÃO

O presente estudo buscou analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, a fim de verificar seus efeitos na alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Para isso, foi necessário conhecer e reconhecer as ações desenvolvidas pela equipe regional nas escolas estaduais, diante do objetivo de transformar a sala de aula para vencer o seguinte desafio: *“Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.”*

No capítulo 1, foi feita a descrição do Programa desde a sua implantação, em 2007, considerando a causa principal que lhe deu origem, ou seja, os baixos índices em leitura e escrita diagnosticados através do PROALFA, em 2006, e as diversas estratégias adotadas pela SEE/MG durante os últimos sete anos para garantir o sucesso dos alunos do CA. Também naquele capítulo, destacou-se a ampliação e expansão ocorridas no Programa que, inicialmente, teve como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, até alcançar os anos finais e a rede municipal.

No capítulo 2, foram apresentados e analisados os dados obtidos durante a pesquisa de campo, destacando as principais ações e percepções vivenciadas pelas equipes regional e escolar, diante da relevância e complexidade que permeiam o processo de alfabetização e letramento. Para isso, foram selecionadas duas escolas estaduais da jurisdição que atendem alunos do 1º ao 5º ano, considerando os índices alcançados por ambas, de 2006 a 2013, no PROALFA. Vale destacar que esse estudo foi realizado a partir de fundamentações teóricas voltadas para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do CA e que, mediante todas as informações coletadas, apresentadas e analisadas, foi possível perceber que o Programa contribuiu significativamente para a melhoria dos resultados dos alunos do Ciclo, conforme indicam os gráficos referentes ao PROALFA.

Entretanto, conforme citado, ainda no capítulo 2, dentre os diversos modelos de análise de Políticas Públicas apresentados por Souza (2006), o Ciclo da Política Pública, ou *policy cycle* envolve várias “fases” e, dentre essas, a implementação que, conforme destacou Arretche (2001) *apud* Condé (2010, p.15), “é um campo de

incertezas”. Dessa forma, torna-se necessário constante monitoramento e avaliação, para possíveis adaptações e correções das ações formuladas e desenvolvidas durante essa fase. Tratando-se da implementação do PIP/ATC nas escolas, vale ressaltar que garantir que todos os alunos possam ler e escrever até os oito anos de idade é uma meta bastante audaciosa, pois, o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita é complexo, tornando-se um desafio permanente para as escolas, principalmente para os professores alfabetizadores, mesmo após a implantação do EF de nove anos e a organização escolar em ciclos.

Assim sendo, este estudo permitiu perceber pontos frágeis do PIP/ATC e vislumbrou a possibilidade de aperfeiçoamento de algumas ações desenvolvidas pela equipe regional da Superintendência de Leopoldina, sob a liderança de sua equipe gestora, que é composta pelo superintendente de ensino, pela diretora educacional e pelo gerente do Programa, caso esse permaneça na frente das ações após a reestruturação do PIP/ATC pela SEE/MG.

Dentre as constatações obtidas através da análise das ações do Programa na regional de Leopoldina, foi possível verificar que ele foi formulado mediante os resultados negativos do PROALFA, em 2006, que sinalizaram para problemas relacionados à alfabetização dos alunos da Rede Estadual de Minas Gerais. O objetivo proposto por ele foi transformar as ações desenvolvidas pelos professores alfabetizadores na sala de aula, tendo em vista uma meta audaciosa relacionada à garantia de que *“toda criança estivesse lendo e escrevendo até os oito anos de idade.”*

O PIP/ATC foi iniciado, oficialmente, em 2008, na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina e, a partir da implementação de suas ações, os resultados apresentados pelo PROALFA evoluíram significativamente, sinalizando para o sucesso do trabalho da equipe regional no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização. Entretanto, apesar da implantação do EF de nove anos em Minas Gerais e da implementação do PIP/ATC de 2008 a 2014 na jurisdição, foi possível observar que muitos alunos continuam chegando ao 3º ano de escolaridade com as habilidades básicas de leitura e escrita bastante comprometidas. Em março de 2015, por exemplo, a escola A apresentou um número significativo de alunos (34%) no 3º ano sem saber ler, diferente da escola B, em que

todos os alunos desse ano demonstraram dominar as habilidades básicas de leitura e escrita.

Essa observação vem ao encontro da percepção de que as ações do PIP/ATC na regional de Leopoldina direcionavam-se mais para 3º ano de escolaridade para que nenhum aluno concluísse o Ciclo de Alfabetização sem ler e escrever. Ou seja, o acompanhamento das ações de intervenção pela equipe regional resumia-se em solucionar os problemas considerados críticos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita, no momento final, quando os alunos do 3º ano estão prestes a concluir o Ciclo de Alfabetização, sendo, também, submetidos a uma avaliação externa, o PROALFA. Essa avaliação que, inicialmente teve como objetivo diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos do Ciclo no início do 3º ano, passou, nos últimos tempos, a acontecer ao final desse ano, na expectativa de que o trabalho das equipes central, regional e escolar pudesse garantir melhores resultados dos alunos ao longo do tempo.

Com relação aos resultados das escolas A e B, é possível considerar que ambas apresentaram avanços em termos de proficiência, após implementação do PIP/ATC. Porém, estes resultados oscilam, o que é mais intenso na escola A. O mesmo refere-se aos resultados por nível de desempenho, ou seja, relacionados ao percentual de alunos classificados nos níveis baixo, intermediário e recomendado de leitura e escrita. Esse fato fragiliza as ações que envolvem a implementação do Programa e, consequentemente, sua avaliação, ao considerarmos a meta proposta pela SEE/MG que é *garantir que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade*.

Durante a pesquisa, também foi possível verificar que o maior desafio enfrentado pela equipe regional para a concretização do PIP/ATC foi a aceitação dos analistas e inspetores dentro das escolas, acompanhando e orientando o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e especialistas. Este desafio inicial estava ligado, muitas vezes, ao receio da fiscalização do trabalho realizado, somado à resistência à mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe escolar. Aos poucos, esse desafio foi vencido na maioria das escolas, refletindo a aceitação positiva da intervenção da equipe regional nas ações dos profissionais das escolas. Aliás, observa-se que essas, muitas vezes, solicitam a presença da

equipe no acompanhamento e direcionamento de suas ações, o que pode significar, também, a sujeição do trabalho realizado pelos analistas e inspetores no que se refere à intervenção pedagógica nas escolas.

Entretanto, a ER considerou que o principal desafio enfrentado durante os anos de implementação do PIP/ATC nas escolas está relacionado à resistência ou dificuldade dos professores em seguir algumas de suas orientações, principalmente quanto à efetivação das diretrizes apresentadas pelas matrizes curriculares e ao desenvolvimento de um trabalho capaz de atender aos diferentes níveis de aprendizagem. Esse desafio está atrelado às visitas realizadas pela equipe regional considerando que essas contemplavam poucos momentos de estudos sobre essas diretrizes, bem como reduzidas orientações sobre o planejamento dos professores alfabetizadores. Assim, os relatórios de visitas observados apontam que a atenção principal da equipe regional estava direcionada para o acompanhamento do desenvolvimento da leitura dos alunos do 3º ano, até a realização do PROALFA, o que envolvia práticas de avaliação da leitura oral e individual dos alunos do 3º ano, na maioria das vezes.

Além disso, a pesquisa sinalizou a fragilidade de ações do PIP/ATC no que se refere ao desenvolvimento da gestão pedagógica no âmbito escolar, o que pode ser comprovado, segundo os dados levantados, no pouco envolvimento e participação dos gestores nas questões pedagógicas das escolas, comprometendo a implementação do Dia “D” e a execução efetiva do Plano de Intervenção Pedagógica elaborado coletivamente pela equipe escolar. Essa fragilidade converge, pois para o descompromisso com as ações planejadas, tornando o PIP um instrumento burocrático e passível de arquivamento nas instituições de ensino.

Apesar dessas observações, é importante destacar que todos os participantes da pesquisa consideraram o acompanhamento pedagógico, realizado pela ER durante as visitas nas escolas, como a ação fundamental do PIP/ATC. Assim, vem à tona a perspectiva da gestão compartilhada entre as três instâncias: SEE/MG SRE e escolas, neste sentido, todos se comprometem com a aprendizagem dos alunos e com as dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Porém, nenhum dos participantes considerou a avaliação e autoavaliação das ações como

fundamental para o sucesso do Programa nas escolas, o que impede a correção e a mudança do que não está contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos.

Dessa forma, considerando a relevância do trabalho desenvolvido pelos analistas da ER nas escolas, visitando as salas de aula e apoiando os professores alfabetizadores, as proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) apresentadas a seguir têm como objetivo ampliar o direcionamento das ações de intervenção, no sentido de que se estabeleça a dimensão pedagógica da gestão escolar e que as intervenções possam atender todo CA desde o 1º ano de escolaridade. Assim, o objetivo do PAE aqui proposto é justamente atender à primeira atribuição da ER, estabelecida pela SEE/MG, ou seja, *“orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho dos alunos”*, nesse caso, do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, é preciso colocar em destaque o apoio direto ao professor em sala de aula, uma vez que o sucesso dos alunos depende, em grande parte, de sua atuação em sala de aula. E esse apoio direcionará para possíveis déficits de formação dos professores, considerando ações voltadas mais para a prática do que para a teoria.

3.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Como já mencionado no capítulo anterior, o PIP/ATC está sendo discutido e redesenhado pela nova equipe gestora da SEE/MG, podendo ser reiniciado brevemente, até mesmo com outra denominação ou sob um novo olhar para as ações que envolvem a alfabetização e o letramento. Entretanto, o PAE aqui apresentado deverá ser desenvolvido em nível regional pela equipe de analistas pedagógicos que atuam na superintendência, considerando a importância e a necessidade do acompanhamento pedagógico da equipe no Ciclo de Alfabetização das escolas estaduais, para que a cada ano, mais alunos estejam lendo com fluência e escrevendo com autonomia aos oito anos de idade.

Nesse sentido, as ações propostas por este Plano de Ações são subsidiadas pela análise realizada sobre o foco do trabalho do PIP/ATC e o envolvimento e a participação dos gestores escolares nos assuntos relacionados à aprendizagem de todos os alunos que se encontram em fase de alfabetização. Mediante essa análise, foi possível observar a necessidade de mudança do foco das ações do Programa,

bem como do apoio direto da equipe regional aos gestores enquanto líderes do processo educativo nas escolas. Assim, a justificativa para sua elaboração está voltada para a urgência do aprimoramento das ações de intervenção nos anos iniciais, uma vez que, muitos alunos estão chegando ao 3º ano do CA sem saber ler e escrever. Para isso, é preciso considerar o ciclo como um bloco composto pelo 1º, 2º e 3º anos, bem como a dimensão pedagógica como eixo do trabalho nas escolas. Além disso, é importante esclarecer que as ações planejadas serão desenvolvidas conforme a realidade vivenciada por cada escola, considerando as suas especificidades e necessidades. Dessa forma, a proposta não é engessar ações de forma homogênea, mas indicar um caminho para auxiliar o trabalho a ser desenvolvido pela ER.

O PAE elaborado e apresentado mais adiante está, portanto, dividido em dois eixos. O primeiro está voltado para a implementação de ações diferenciadas de forma a atender os professores do CA como um todo. O segundo direciona-se para o acompanhamento e orientação das ações pedagógicas dos gestores no cotidiano escolar. A próxima subseção traz, em linhas gerais, a estrutura deste Plano.

3.2 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano Educacional aqui proposto será executado durante 1 ano, sendo submetido, ao final deste período, a uma avaliação e a um posterior replanejamento da equipe gestora, para possível execução no ano seguinte. As ações propostas serão de responsabilidade da equipe regional, ou seja, dos analistas (ANE), uma vez que, esses profissionais atuam na superintendência com a função de apoiar o trabalho pedagógico das escolas, conforme as orientações da SEE/MG. O foco dessas ações será os professores do CA e gestores, tendo em vista que os primeiros são os principais responsáveis pelo processo que envolve o ensino e aprendizagem dos alunos e os outros, levando-se em consideração a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar. O Quadro 12, a seguir, apresenta as propostas para que os problemas identificados sejam atenuados, considerando os dois eixos em destaque: o acompanhamento pedagógico no ciclo de alfabetização (eixo 1) e o fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar (eixo 2). O primeiro eixo está voltado para ações que tendem a aperfeiçoar o trabalho da equipe

regional e dos professores alfabetizadores, de forma a aprimorar as práticas pedagógicas voltadas para todo o ciclo de alfabetização, melhorando o desempenho dos alunos em leitura e escrita, desde o 1º ano. O segundo eixo envolve ações que priorizam o fortalecimento da dimensão pedagógica da gestão escolar, considerando ser essa a dimensão fundamental para a promoção da aprendizagem de todos. Esse fortalecimento tem como pano de fundo o papel do gestor escolar como líder do processo educativo e, nesse sentido, pressupõe seu envolvimento e participação nas questões voltadas para a aprendizagem e sucesso dos alunos, de modo a priorizar tudo que vem a beneficiá-los durante o processo de construção do conhecimento, especialmente as habilidades de leitura e escrita.

Quadro 12 - As propostas de aperfeiçoamento do Programa

Eixo 1: O acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização	Aspectos a serem melhorados	Proposições para a ER
	Pouca valorização do tempo destinado à avaliação e autoavaliação das ações da ER.	Promoção de momentos para a realização da autoavaliação do trabalho da ER, para possível replanejamento.
	Muitos alunos concluindo os dois primeiros anos do CA sem ler e escrever.	Direcionamento do acompanhamento pedagógico para o Ciclo como um todo, com foco nos três primeiros anos.
	Dificuldade dos professores na implementação da matriz curricular.	Desenvolvimento de aulas modelo nas turmas do CA.
	Dificuldade dos professores no planejamento de atividades que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem alunos.	Desenvolvimento de estratégias para o planejamento coletivo entre os professores do Ciclo, ou do mesmo ano de escolaridade.
Eixo 2: Fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar	Pouco envolvimento dos diretores na implementação da gestão pedagógica no âmbito escolar.	Acompanhamento e apoio direcionado às ações pedagógicas dos gestores escolares, ou seja, ações voltadas para a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos
	A fragilização na implementação do Dia “D” nas escolas.	Desenvolvimento de estratégias para orientar os diretores na implementação do Dia “D”.
	Plano de Intervenção pouco efetivado pela equipe escolar	Acompanhamento sistemático das ações planejadas no PIP.

Fonte: Elaboração própria

Este quadro sintetizou as proposições para a equipe regional diante dos aspectos a serem aperfeiçoados na implementação de um programa que visa a alfabetização e o letramento de todos os alunos até os oito anos de idade. A próxima seção irá apresentar, com detalhes mais definidos, as ações que irão compor o Plano de Ação Educacional para o próximo ano, considerando a complexidade que envolve o alfabetizar e letrar e, ao mesmo tempo, a relevância desse tema para a promoção de uma trajetória escolar de sucesso para todos os alunos. Assim, independente das novas diretrizes operacionais para o Programa de Intervenção Pedagógica a serem definidas pela nova equipe gestora da SEE/MG, vale ressaltar que o acompanhamento pedagógico e o apoio sistemático aos profissionais das escolas são ações estratégicas para a garantia de uma educação de qualidade e com equidade para todos.

3.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Antes de apresentar o as Ações Educacionais contidas no Plano para os eixos selecionados, é importante esclarecer que os recursos destinados à execução de cada ação serão alocados da própria sede da SRE-Leopoldina, conforme o Plano de Ação Orçamentário que prevê recursos para o desenvolvimento de ações que envolvam o acompanhamento pedagógico nas escolas. Esses recursos serão destinados basicamente às diárias de visitas às escolas, onde serão executadas a maioria das ações, e às diárias dos gestores e especialistas quando esses deslocarem-se para a sede da regional, ou outra localidade diferente da residencial

As dezoito escolas que em 2016 atenderão aos anos iniciais serão divididas entre os seis analistas que compõem a equipe regional da superintendência, atendendo às especificidades de cada escola e, na medida do possível, às necessidades de cada analista, uma vez que estes também atuam em outros projetos da SEE/MG. Para melhor organização do trabalho da equipe, as visitas às escolas serão realizadas de terça à sexta-feira, sendo as segundas destinadas a momentos de avaliação, autoavaliação, planejamento e estudo da equipe. O Quadro 13, a seguir, traz as ações específicas para atender ao primeiro eixo do PAE.

Quadro 13 - Quadro resumo de ações A

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL							
Eixo	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	Carga Horária	Custo
1 – O Acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização	1- Promoção de momentos para a realização da avaliação e autoavaliação coletiva do trabalho da ER.	Diagnosticar os entraves vivenciados pela ER durante o acompanhamento pedagógico nas escolas para possíveis ajustes e replanejamento	Diretor educacional e Gerente do Programa	Fev/abr/jun/ago/out/dez	Sede da SRE	8 horas mensais	Sem custos
	2-Elaboração de um cronograma de visitas às escolas com datas pré-definidas para o atendimento no três anos do CA	Organizar o roteiro de visitas da ER de forma a atender os três anos do CA.	Gerente do Programa e analistas da ER	Fev/abr/jun/ago/out/dez	Sede da SRE	8 horas mensais	Sem custos
	3-Realização de Visitas nas turmas do CA para observar as aulas e oferecer apoio pedagógico aos professores mediante o desenvolvimento de aulas modelo	Apoiar e aperfeiçoar o trabalho dos professores na sala de aula com o foco no desempenho de todos os alunos do CA.		De fev a dez	Escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	24 horas Semanais	R\$2.500,00 estimativa mensal para diárias e transporte para as visitas às escolas situadas fora da sede.

	4-Promoção de momentos para o Planejamento coletivo entre os professores do CA	Ampliar o conhecimento entre os professores	Analistas da SRE	De fev a dez	Escolas de Anos Iniciais	2 horas mensais (reunião pedagógica de módulo 2)	R\$1.200,00 estimativa para diárias e transporte para as visitas às escolas situadas fora da sede.
--	--	---	------------------	--------------	--------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria

A primeira ação elencada no Quadro 13 diz respeito à definição de momentos específicos para que a ER possa avaliar as ações planejadas e executadas, ou não, no âmbito escolar, considerando a importância e a necessidade da promoção desses momentos para a verificação do que está sendo positivo no desenvolvimento do Programa, bem como o que precisa ser modificado. Essa ação será desenvolvida na primeira segunda-feira de cada mês definido no quadro, podendo estender-se para a próxima segunda, caso seja necessário. Vale ressaltar que, conforme as avaliações realizadas, a equipe poderá definir momentos para estudos coletivos e/ou individuais sobre temas pertinentes a determinadas ações e estratégias já desenvolvidas ou a serem desenvolvidas em momentos futuros.

A segunda ação refere-se à organização de um cronograma de visitas às escolas, de forma a atender as três turmas do Ciclo de Alfabetização. Esse cronograma irá seguir um esquema pré-definido no qual as turmas do 1º ano de todas as escolas serão visitadas na primeira semana do mês, as do 2º, na segunda semana e as do 3º ano, na terceira semana. A última semana será destinada a uma ação correspondente ao Eixo 2, conforme apresentado mais adiante. Espera-se que com este cronograma, os analistas possam dedicar-se a todos os professores do ciclo, iniciando sempre as visitas nas turmas do 1º ano.

A próxima ação está voltada para as visitas às turmas, de acordo com o cronograma elaborado e as necessidades apresentadas em cada escola. Dessa forma, nas primeiras visitas do ano, os analistas irão observar e diagnosticar as demandas de cada escola, através de conversar individuais e em pequenos grupos com professores, gestores e especialistas. A partir daí, os analistas irão planejar as ações a serem executadas nas próximas visitas, como por exemplo, examinar e discutir os trabalhos dos alunos, o currículo e a Proposta Político Pedagógica. Além disso, eles poderão dialogar com os professores, assistir suas aulas (a combinar com cada professor), analisar o planejamento diário, acompanhar as intervenções direcionadas aos alunos com dificuldades, sugerir estratégias diferenciadas para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, apoiar as atividades desenvolvidas e, ainda, ministrar aulas modelo, conforme as expectativas e necessidades de cada professor. Importante destacar que após as visitas, os analistas deverão oferecer o retorno rápido aos professores, de maneira prática e informal.

É importante esclarecer que essa ação está voltada para o ciclo, levando-se em conta ser ele um Bloco Pedagógico, cujo objetivo central é apoiar e aperfeiçoar o trabalho dos professores de forma a garantir o sucesso dos alunos dos três anos.

Vale esclarecer, também, que as aulas modelo serão planejadas e ministradas pelos analistas, de acordo com as necessidades de cada turma, e de cada escola, mas sempre em parceria com os professores, de forma que esses se sintam parte do processo e não meros espectadores. Acredita-se que essa ação irá enriquecer ainda mais o trabalho desses professores, considerando que as escolas já possuem inúmeros materiais didático-pedagógicos distribuídos pela SEE/MG e SRE com as respectivas orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, a teoria será complementada com a prática, o que poderá esclarecer pontos obscuros quanto à implementação das estratégias sugeridas pelos analistas durante as visitas, bem como a operacionalização das diretrizes trazidas pela Matriz Curricular. Dessa forma, a proposta é que o analista atue como um “ajudante”, fazendo junto com o professor e modelando boas práticas de parceria. Ações como filmar aulas para servir de material de discussão e análise nas reuniões de professores também é um exemplo de estratégia a ser implementada pela ER tendo em vista o aperfeiçoamento da prática educativa.

Para concluir, durante as visitas às escolas, os analistas deverão estar sempre apontando os avanços obtidos, atuando como a “memória” da equipe escolar, a fim de que ela perceba o caminho já percorrido e os sucessos já alcançados. Nesse sentido, a equipe regional poderá auxiliar a equipe escolar a analisar os dados disponíveis sobre o aprendizado dos alunos, utilizando-os como termômetro para redirecionar as ações e estratégias de melhoria.

A última ação refere-se aos momentos destinados ao planejamento coletivo entre os professores do ciclo ou de cada ano. Essa ação deverá acontecer uma vez a cada mês, durante as reuniões pedagógicas realizadas pelas escolas, seguindo a ideia do “plano de aula japonês”¹⁸, desenvolvido em Nova York. Sendo assim, os horários serão acordados com a equipe escolar, pois cada instituição realiza esses

¹⁸ O “plano de aula japonês” é uma estratégia utilizada na Reforma Educacional de Nova York que envolve uma proposta de aula elaborada em grupo, com o apoio do professor mentor. A aula elaborada é, em seguida, ministrada por um dos professores desse grupo, cabendo aos demais assisti-la, para uma discussão posterior. Disponível em: http://ww2.itaú.com.br/itausocial/site_fundacao/Biblioteca/Publicacoes/reforma_educacional_ny.pdf

momentos em dias específicos, respeitando sua autonomia e realidade. Sabendo-se que cada uma cumpre 8 horas mensais de reuniões pedagógicas, conforme determina a legislação vigente, caberá ao analista definir em cada escola sob sua responsabilidade, o melhor dia para desenvolver essa ação que corresponderá a 2 horas mensais, conforme mostra o quadro 11.

Considera-se que o planejamento coletivo irá oportunizar a troca e ampliação dos conhecimentos entre os professores do ciclo, respeitando as matrizes curriculares para cada ano e cada conteúdo disciplinar. Inicialmente, o foco será o planejamento de aulas para o desenvolvimento das habilidades de língua portuguesa, considerando a necessidade de garantir o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais. Posteriormente, conforme a evolução do trabalho e as necessidades específicas de cada escola, esse planejamento poderá estender-se para os demais conteúdos.

Cada plano, seguindo a ideia do “plano de aula japonês”, será ministrado por um professor escolhido entre os integrantes do grupo, sendo que aos demais caberá assistir ao desenvolvimento dessa aula, oportunizando a observação dos pontos fortes e fracos a serem discutidos entre os professores e equipe pedagógica nas próximas reuniões pedagógicas. A seguir, no Quadro 14, temos a apresentação das ações específicas do eixo 2 do Plano de Ações Educacionais.

Quadro 14 - Quadro resumo de ações B

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL							
Eixo	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	Carga Horária	Custo
2 – O Fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar	1 -Apoio e acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe gestora.	Diagnosticar as dificuldades vivenciadas e aperfeiçoar a dimensão pedagógica da gestão escolar	Analistas da ER	De fev a dez	Escolas de Anos Iniciais	24 horas semanais	R\$1.200,00 estimativa para diárias e transporte para as visitas às escolas situadas fora da sede.
	2- Realização de estudos e análises dos resultados das escolas nas avaliações internas e externas com equipe gestora.	Aprofundar o conhecimento da equipe gestora sobre a análise dos resultados	Analistas da ER	Abr/ jul/out	Sede da SRE e duas escolas	8 horas mensais	R\$600,00 estimativa para diárias e transporte aos participantes que residem fora da localidade
	3 – Formação de grupos de estudos para a equipe gestora (gestores e especialistas)	Estimular a troca de experiências e conhecimentos pedagógicos entre gestores e especialistas	Diretor Educacional e Gerente do Programa e analistas	De fev a dez	A definir com os grupos	3 horas mensais	R\$600,00 estimativa para diárias e transporte aos locais de estudos

Fonte: Elaboração própria

A primeira ação desse eixo refere-se ao atendimento específico aos gestores e especialistas das escolas, considerando a importância desse trabalho para fortalecer e orientar a dimensão pedagógica da gestão escolar. Para seu desenvolvimento, serão reservados quatro dias da última semana de cada mês, quando os analistas, durante as visitas nas escolas, irão direcionar o trabalho para a equipe gestora, diagnosticando as dificuldades vivenciadas e auxiliando a equipe na condução de um trabalho que priorize a aprendizagem de todos. Os analistas poderão auxiliar os gestores e especialistas no planejamento, condução e avaliação das reuniões pedagógicas, oferecendo a eles textos, materiais e ideias para a condução do trabalho dos docentes. Além disso, eles poderão ajudar a equipe gestora na análise de dados referentes às atividades escolares desenvolvidas pelos alunos, ao planejamento e atuação dos professores e acompanhamento e avaliação das ações do PIP, elaborado coletivamente pela equipe escolar.

A segunda ação está prevista para acontecer a cada trimestre, na segunda semana do mês, considerando a necessidade de promover momentos específicos para aprofundar os conhecimentos da equipe gestora com relação à análise dos resultados relacionados ao desempenho das escolas. Nesse sentido, caberá aos analistas realizarem um encontro com os gestores e especialistas na SRE, sendo esse grupo desmembrado em três subgrupos, respeitando os polos regionais (Leopoldina, Cataguases e Além Paraíba). Assim, cada grupo terá um local específico para este estudo, necessitando ao todo de três locais (escolas e SRE) para atender às equipes gestoras das dezenove escolas. Nesses dias, os analistas irão priorizar a análise dos dados apresentados nas avaliações externas, considerando a importância dessa compreensão para a efetiva condução do Dia “D” nas escolas, e para a elaboração coletiva do Plano de Ação (PIP), conforme as necessidades de cada instituição.

A última ação refere-se à formação de grupos de estudos, compostos por gestores (diretores e vice-diretores) e especialistas. Pretende-se que, mensalmente, esses grupos possam se reunir para trocar experiências, estudar, e aprofundar em assuntos relacionados às dimensões da gestão escolar, com o foco na dimensão pedagógica, voltada para a aprendizagem dos alunos. Cada grupo irá eleger um coordenador entre os participantes para conduzir os estudos em datas pré-definidas,

e os assuntos abordados deverão atender às demandas dos grupos, sob a orientação e apoio do Diretor Educacional da SRE, Gerente do Programa e analistas que durante as visitas às escolas (ação 1) procurarão sondar as demandas existentes. Esses momentos serão registrados e publicados em um jornal *online* para circulação no âmbito educacional, sendo o local dos encontros a definir com os membros dos grupos de forma a atender às especificidades de cada um. Sugere-se que sejam realizados em polos, conforme apresentado na segunda ação desse eixo.

O Quadro 15 a seguir, traz uma síntese geral das ações propostas com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor:

Quadro 15 - Síntese Geral das Ações previstas

Semana	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1	Elaboração do cronograma mensal de visitas	Visita às escolas com foco no 1º ano	Visita às escolas com foco no 1º ano	Visita às escolas com foco no 1º ano	Visita às escolas com foco no 1º ano
2	Análise e estudos sobre os resultados das avaliações com os gestores (a cada trimestre)	Visita às escolas com foco no 2º ano	Visita às escolas com foco no 2º ano	Visita às escolas com foco no 2º ano	Visita às escolas com foco no 2º ano
3	Realização de grupos de estudos entre gestores e especialistas	Visita às escolas com foco no 3º ano	Visita às escolas com foco no 3º ano	Visita às escolas com foco no 3º ano	Visita às escolas com foco no 3º ano
4	Avaliação e autoavaliação coletiva do trabalho pela ER.	Visita às escolas com foco na gestão escolar	Visita às escolas com foco na gestão escolar	Visita às escolas com foco na gestão escolar	Visita às escolas com foco na gestão escolar

Fonte: Elaboração própria

Este quadro apresenta uma síntese geral das ações previstas em cada eixo do PAE. Vale esclarecer que nos dias em que não estão previstas ações para a equipe regional, como algumas segundas-feiras da segunda semana de cada mês (a ação prevista no quadro é trimestral), serão oportunizados momentos de estudos para os membros da equipe regional a fim de atualizar e aprofundar seus

conhecimentos pedagógicos, aperfeiçoando os trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas. Esses momentos serão realizados na sede da SRE-Leopoldina, durante o horário de trabalho dos analistas, não necessitando de recursos para tal.

Vale ainda destacar que é muito importante que todas essas ações contidas no Plano Educacional sejam acompanhadas e avaliadas sistematicamente, a fim de corrigir possíveis falhas e serem reestruturadas, de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos. A próxima seção, portanto, irá trazer, em linhas gerais, a proposta para a essa avaliação.

3.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O Plano de Ações Educacionais apresentado na seção anterior será compartilhado com a equipe gestora do Programa na SRE-Leopoldina, ao final do ano de 2015, para possível execução em 2016. Todas as ações planejadas serão discutidas e acordadas com os analistas pedagógicos (ANEs), integrantes da equipe regional, para o desenvolvimento do trabalho nas escolas da jurisdição que atendem aos anos iniciais. Logo em seguida, o PAE será fixado em um mural para o acompanhamento e monitoramento de suas ações por todos os integrantes da equipe. Além disso, ele será compartilhado com todas as escolas para conhecimento geral das ações previstas, facilitando, também, o acompanhamento e a avaliação final pela equipe escolar.

Cabe esclarecer que a avaliação do plano acontecerá de duas formas: durante e após a implementação das ações. Para avaliar as ações durante a execução do Plano, a equipe irá se reunir, na última segunda-feira de cada mês, para discutir e trocar as experiências vivenciadas no âmbito escolar. A cada reunião a equipe irá elaborar um relatório constando os aspectos positivos e os aspectos negativos observados durante a execução das ações, bem como as considerações dos integrantes para possíveis ajustes, caso necessário.

Ao final do ano de 2016, todos os envolvidos no Programa serão submetidos a um questionário para avaliar as ações desenvolvidas através do PAE. Esse questionário irá abordar questões referentes à execução das ações durante o ano, conforme o modelo apresentado no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Avaliação Final das Ações previstas

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EXECUTADAS – ANO: 2016			
QUESTÕES	Sim	Às vezes	Não
A avaliação e autoavaliação durante a execução das ações pela equipe regional aconteceram de forma satisfatória?			
As visitas de acompanhamento e apoio pedagógico contemplaram o 1º, 2º e 3º anos?			
As visitas de acompanhamento atenderam às suas expectativas?			
Além do acompanhamento pedagógico, você desenvolveu aulas com a participação do professor?			
A participação na reunião de módulo II para auxiliar o planejamento dos professores atendeu às suas expectativas?			
O apoio aos gestores escolares para o fortalecimento da gestão pedagógica aconteceu de forma satisfatória?			
Você percebe que os gestores estão utilizando os resultados das avaliações de forma a atender às demandas e dificuldades existentes?			
Os encontros entre gestores e especialistas para estudos em grupos estão atendendo às expectativas?			
Você percebe que, no geral, o Plano atendeu ao objetivo proposto?			
Qual ação prevista você eliminaria do Plano para o próximo ano?			
Qual ação você acrescentaria no Plano para o próximo ano?			
Qual a sugestão você daria para o aperfeiçoamento das ações para o próximo ano?			

Fonte: Elaboração própria

É importante esclarecer que a equipe escolar e a equipe regional participarão desse momento de avaliação geral do PAE, cabendo aos integrantes de ambas contribuir com sugestões para o replanejamento das ações para o ano de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu constatar que o Programa de Intervenção Pedagógica-Alfabetização no Tempo Certo, desenhado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e implementado na Superintendência Regional de Leopoldina, de 2008 a 2014, trouxe benefícios para a consolidação do processo de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Essa política foi desenhada mediante os resultados negativos detectados na leitura e escrita dos alunos do 3º ano, através da realização do Programa de Alfabetização –PROALFA, em 2006, tendo como objetivo transformar a sala de aula e garantir que todos os alunos estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Entretanto, foi possível constatar, mediante análise apresentada, que o Programa não passou por nenhuma avaliação externa, apoiando-se apenas nos resultados do PROALFA para acompanhar o desempenho dos alunos ao longo dos anos.

Na SRE-Leopoldina, observou-se que, apesar das ações previstas e executadas durante a implementação do PIP/ATC, muitos alunos chegam ao 3º ano de escolaridade sem ler e escrever o que vem problematizar o que foi feito durante esses anos nas turmas de 1º e 2º anos. Assim sendo, foi possível verificar que o trabalho desenvolvido pela equipe regional esteve focado nos alunos que se encontram no último ano do ciclo, na tentativa de resolver, no último momento, os problemas vivenciados por aqueles que ainda não estão devidamente alfabetizados. Esse fato vai ao encontro da complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento, bem como da importância da gestão pedagógica no âmbito escolar para que o sucesso na aprendizagem dos alunos esteja garantido.

A partir dessas constatações, a pesquisa procurou ponderar e apresentar ações que pudessem atender às necessidades do ciclo de alfabetização, considerando-o como um bloco pedagógico, no sentido de acompanhar, monitorar e apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores dos três primeiros anos de escolaridade. Além disso, considerando a relevância do papel do gestor enquanto líder do processo educativo, o estudo direcionou uma atenção especial ao fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar, de modo a dar suporte

técnico aos gestores para que os mesmos possam desempenhar plenamente suas funções.

Apesar de todas as constatações, o presente estudo não esgota todas as possibilidades de análise da implementação do PIP/ATC, uma vez que, a política é ampla, não permitindo a generalização das evidências encontradas. Entretanto, foi possível perceber a necessidade de constante avaliação das ações previstas e executadas por um programa que visa garantir que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. E foi nesse sentido que o Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado buscou aperfeiçoar as ações executadas pelo Programa, considerando a importância da presença da equipe regional nas escolas, mas considerando, também, a necessidade de mudança de foco das ações, voltando-se para todas as turmas do ciclo e para a equipe gestora, não no sentido de intervir, mas, principalmente, no sentido de apoiar, auxiliar e acompanhar o trabalho da equipe escolar.

Para finalizar, vale frisar que, garantir que todos os alunos possam ler e escrever até os oito anos de idade é tarefa árdua, pressupondo a atenção e o cuidado de todos e para com todos aqueles que hoje compõem o Ciclo de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta T. S, 2001. “Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas”, in: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Brasília, dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240-255, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- CARVALHO, Gisele Francisca da Silva e MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação Oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 549 – 564, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28314/30168>
- CASTRO, Cátia da Cunha Carnevalli de Castro. **Bloco Pedagógico de Alfabetização: Possibilidades e Entraves desta Política em duas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF, 2014. Dissertação de Mestrado.
- CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010, 25p.
- FILGUEIRAS, Karina Fideles. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, vol. 1, n. 13, pp.38–64, Set.2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> >. Acesso em: 28 mar. 2015.
- LEMLE, Míriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. 71 p.
- LIMA, Gabriela dos Santos Pimenta. **Avaliando a implementação do programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE Zona da Mata**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal

de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 163 p.

LOTTA, Gabriela S. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Departamento de Ciência Política, São Paulo, 2010.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.

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

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <
<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf> >. Acesso em: 16 mai. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão

MADI, Sônia. **Cantalelê**. Escolas Associadas LTDA, 159 p. Disponível em: <
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104779&tipo=ob&cp=000000&cb=>. Acesso em: 12 mai 2014.

MAINARDES, Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos e as Políticas de Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Ceale-FaE/UFGM, Vol 1, Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 23 dez. 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2008**. Minas Gerais, 2008, 34p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEE 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, 17 abr. 2008.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia do Especialista da Educação Básica**. 2008,131p. Disponível em: <
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104776&tipo=ob&cp=000000&cb=> Acesso em: 15 jan 2014.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia do Diretor Escolar**, 2008.120 p. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104776&tipo=ob&cp=000000&cb=>. Acesso em: 15 jan 2014.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2009**. Minas Gerais, 2009, 50p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Estrutura de Capacitação Professores e Especialistas**, 2010, Minas Gerais. 1 slide.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2010**. Minas Gerais, 2010, 46p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico do PROALFA 2013**. Minas Gerais, 2013, 41p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado de Educação, 2010. **O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório do Programa de 2006 a 2010. Arquivo da SEE/MG, não publicado.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2011. Minas Gerais. 49 slides

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas. Diagnóstico dos Projetos Complementares da SEE/MG, Programa de Intervenção Pedagógica/PIP**, 2011. Arquivo da SEE/MG, não publicado.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resumo O Programa de Intervenção Pedagógica PIP I – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, PIP II – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Arquivo da SEE/MG, não publicado, 2012.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Revista da Gestão Escolar do PROALFA/PROEB 2013**. Minas Gerais, 2013, 34p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Arquivo da SEE/MG, não publicado.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Arquivo da SEE/MG, não publicado, 2013.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Polos Regionais e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino**. 2015. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: < <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013/por-escola-2013/> >. Acesso em: 29 mar. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, set./dez. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdef/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 11abr 2015

MOURÃO, Luciana; LAROS, Jacob A. Avaliação de Programas Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 24, n. 4, pp. 545 – 558, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/19.pdf>

NAJBERG, Estela e BARBOSA, Nelson Bezerra. Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas. **Interface**, Natal/RN, vol. 3, n. 2, p. 31-45, ju./dez. 2006.

OCUPANTES, Corporate Real State. 2015. Disponível em: <<http://www.ocupantes.com.br/cases/mckinsey.php>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

QEdU. MERITT E FUNDAÇÃO LEMANN. 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> . Acesso em: 28 mar. 2015.

REIS, Carla C. da Silva. **Da agenda à implementação: Um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização na idade certa no estado de Minas Gerais**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Ceres Salete Ribas da. **O Processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2010. 200 p. in: Coleção Explorando o Ensino, Língua Portuguesa, v.19. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_d ocman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7840%26Itemid&ei=QpYpVaSVOqjnsATpkoHgBA&usg=AFQjCNHtBYRzBfnuDo46qyM_43RbKqJuNA&bvm=bv.90491159,d.cWc>. Acesso em: 11abr. 2015

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: UFMG, nº 25. Jan/fev/mar/abr. 2004.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16. Porto Alegre, jul/dez, 2006.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/a318e874-b899-4a98-8882-defe80714ee9.pdf>

<http://segundaguerra.net/dia-d-por-que-dia-d/>

APÊNDICE A – Questionário para os analistas e inspetores escolares da equipe regional

A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC SOB A ÓTICA DA EQUIPE REGIONAL DE LEOPODINA

Prezado Analista/Inspetor Escolar,
As questões abaixo se referem às suas concepções, percepções e prática na implementação do PIP/ATC (Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo) nas escolas estaduais da jurisdição.
Conto com sua colaboração e comprometo-me em manter o sigilo das respostas.

Att.,
Ana Paula de Moura Ferreira Dias

1- QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

--

2- QUAL A SUA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA?

- ☐) Nenhuma
- ☐) Pouca
- ☐) Razoável
- ☐) Muita

3 - COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC EM SUA REGIONAL DE ENSINO?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

4 - COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PIP/ATC NAS ESCOLAS?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

5 - SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS CONTEMPLAM A ANÁLISE DOS RESULTADOS E METAS DO PROALFA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

6 - SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS CONTEMPLAM MOMENTOS DE ESTUDO SOBRE AS DIRETRIZES APRESENTADAS NAS MATRIZES CURRICULARES DA SEE/MG PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

7- EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS VOCÊ CONSEGUE PROPOR ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS PARA AUXILIAR O PROFESSOR NO PROCESSO DE

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma das propostas sugeridas por você:

8 - O SEU TRABALHO NAS ESCOLAS CONTEMPLAM AÇÕES VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma ação desenvolvida por você:

9 - O SEU TRABALHO NAS ESCOLAS CONTEMPLAM AÇÕES VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma ação desenvolvida por você:

10 - EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS VOCÊ CONSEGUE ATENDER AS TURMAS DO 1º, 2º E 3º ANOS, CONSIDERANDO O CICLO COMO UM BLOCO PEDAGÓGICO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

11 - NAS SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS, SEU CONTATO É MAIS DIRETO COM:

() professores, especialistas e equipe gestora.

() especialistas e professores.

() equipe gestora (diretor e vice-diretor).

() especialistas

12 - VOCÊ ACOMPANHA E AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES PREVISTAS NO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ELABORADO PELAS ESCOLAS NO “DIA D”?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

13 - SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS CONTEMPLAM MOMENTOS DE ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

14 - DENTRE AS AÇÕES PREVISTAS PARA A EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC, ASSINALE TRÊS QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS PARA GARANTIR QUE TODOS OS ALUNOS ESTEJAM LENDO E ESCRREVENDO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE?

- () As visitas às escolas e salas de aula para acompanhamento e orientação pedagógica aos especialistas e professores alfabetizadores.
- () A análise dos resultados do PROALFA com a equipe escolar para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica.
- () A elaboração de materiais didático-pedagógicos pela SEE e SRE e a distribuição dos mesmos para as escolas.
- () As capacitações e encontros oferecidos aos professores e demais atores envolvidos na implementação do Programa.
- () O planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas nas escolas pela equipe regional (Plano de Ação da equipe regional).
- () A Avaliação e auto avaliação do trabalho realizado pela equipe regional para aprimoramento contínuo.

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA:

15 - DENTRE AS AÇÕES DO PIP/ATC ABAIXO RELACIONADAS, QUAL VOCÊ CONSIDERA A MAIS FREQUENTE EM SUAS VISITAS ÀS ESCOLAS?

- () Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos do 3º ano que ainda não estão alfabetizados.
- () Orientação, monitoramento e avaliação das atividades propostas no Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pelas escolas no Dia “D”.
- () Orientações e acompanhamento do trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos.
- () Orientações e acompanhamento do planejamento dos professores alfabetizadores, tendo como base a Matriz Curricular de Ensino.
- () Realização de reuniões com diretores, especialistas e professores para orientação e monitoramento do processo pedagógico.
- () Outra: _____

16 - COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO REALIZADO PELA EQUIPE CENTRAL NO QUE SE REFERE AO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES DO PIP/ATC EM SUA REGIONAL DE ENSINO?

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

17 - VOCÊ CONSIDERA QUE AS AÇÕES DO PIP/ATC TEM CONTRIBUIDO PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS REFERENTES À LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

18 - A SRE ONDE VOCÊ ATUA PROMOVE MOMENTOS DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE REGIONAL?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

19 - VOCÊ, COMO UM DOS ATORES ENVOLVIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC, ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO EFICAZ DE SUAS AÇÕES?

☐ Sim ☐ Não

20 - EM CASO AFIRMATIVO, QUAL SERIA, NA SUA OPINIÃO, O PRINCIPAL DESAFIO PARA SE GARANTIR O SUCESSO DO PROGRAMA E, AUTOMATICAMENTE, DOS ALUNOS?

☐ A resistência ou dificuldade na apropriação dos resultados do PROALFA pela equipe escolar, o que compromete o planejamento diferenciado e adequado às dificuldades encontradas.

☐ O pouco envolvimento e participação do gestor escolar nas questões pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

☐ A resistência ou dificuldade dos professores em seguir as diretrizes e orientações da equipe regional, como por exemplo, no que se refere à implementação das Matrizes Curriculares e ao desenvolvimento de um trabalho que atenda aos diferentes níveis de aprendizagem.

☐ A alta rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas.

☐ O relacionamento interpessoal comprometido entre os membros das equipes central, regional e escolar, dificultando a gestão compartilhada do Programa.

☐ O tempo escasso destinado à formação continuada dos membros da equipe regional.

APÊNDICE B - Questionário para professores alfabetizadores***A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES***

Prezada Professora,

As questões abaixo se referem as suas concepções, percepções e prática na implementação do PIP/ATC (Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo) nas escolas estaduais da jurisdição.

Conto com sua colaboração e comprometo-me em manter o sigilo das respostas.

Att.,

Ana Paula de Moura Ferreira Dias

1 - QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

--

2 - A QUANTOS ANOS VOCÊ ATUA COMO PROFESSORA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

() A menos de 3 anos.

() Entre 3 a 5 anos.

() Entre 6 a 8 anos.

() A mais de 8 anos.

3 - COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC NA ESCOLA ONDE ATUA?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

4 - COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA ONDE ATUA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PIP/ATC?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

5 - NA ESCOLA ONDE ATUA, COM QUE FREQUÊNCIA ACONTECEM MOMENTOS PARA ANALISAR OS RESULTADOS E METAS DO PROALFA?

Nunca - Raramente - Às vezes - - Sempre

6 - ESCOLHA A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA SEU ENTENDIMENTO ACERCA DOS RESULTADOS E METAS DO PROALFA DA SUA ESCOLA.

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

7 - ESCOLHA A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA SEU ENTENDIMENTO ACERCA DAS DIRETRIZES APRESENTADAS NA MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEE/MG PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

8 - A EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC PROPÕE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS PARA AUXILIAR O SEU TRABALHO NA SALA DE AULA, TENDO EM VISTA AS DIFERENÇAS NO NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma estratégia diferenciada proposta pela equipe regional do PIP/ATC:

9 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ RECEBE O APOIO DIRETO DOS ANALISTAS QUE ACOMPANHAM O PIP/ATC NA ESCOLA ONDE ATUA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

10 - O TRABALHO DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC ESTÁ MAIS DIRECIONADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE:

Leitura - Escrita - Leitura e Escrita - Nenhuma das respostas anteriores

11 - AS VISITAS DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC ATENDEM AS TURMAS DO 1º, 2º E 3º ANOS, CONSIDERANDO O CICLO COMO UM BLOCO PEDAGÓGICO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

12 - VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA ONDE ATUA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

13 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACOMPANHA A IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ELABORADO NO “DIA D” ?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo como você acompanha a implementação e avaliação do Plano de Intervenção Pedagógica na escola.

14 - AS AÇÕES DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC CONTEMPLAM ORIENTAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS MATRIZES CURRICULARES?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

15 - DENTRE AS AÇÕES PREVISTAS PARA A EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC, ASSINALE TRÊS QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS PARA GARANTIR QUE TODOS OS ALUNOS ESTEJAM LENDO E ESCRIVENDO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE?

() As visitas às escolas e salas de aula para acompanhamento e orientação pedagógica aos especialistas e professores alfabetizadores.

() A análise dos resultados do PROALFA com a equipe escolar para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica.

() A elaboração de materiais didático-pedagógicos pela SEE e SRE e a distribuição dos mesmos para as escolas.

() As capacitações e encontros oferecidos aos professores e demais atores envolvidos na implementação do Programa.

() O planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas nas escolas pela equipe regional (Plano de Ação da equipe regional).

() A Avaliação e auto avaliação do trabalho realizado pela equipe regional para aprimoramento contínuo.

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA:

16 - COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO REALIZADO PELA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC NO QUE SE REFERE AO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA ONDE ATUA?

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

17 - VOCÊ CONSIDERA QUE AS AÇÕES DO PIP/ATC TEM CONTRIBUIDO PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DOS ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

18 - A ESCOLA ONDE ATUA PROMOVE MOMENTOS DE ESTUDOS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE SUA PRÁTICA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

19 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ RECEBE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ESPECIALISTA DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

20 - VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS DE FORMA A ATENDER ÀS DIFERENÇAS DE NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma estratégia utilizada por você para atender os diferentes níveis de aprendizagem da sua turma:

APÊNDICE C - Questionário para os especialistas da educação básica**A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC SOB A ÓTICA DOS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prezada Especialista,

As questões abaixo se referem as suas concepções, percepções e prática na implementação do PIP/ATC (Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo) nas escolas estaduais da jurisdição.

Conto com sua colaboração e comprometo-me em manter o sigilo das respostas.

Att.,

Ana Paula de Moura Ferreira Dias

1 - QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

--

2 - A QUANTOS ANOS VOCÊ ATUA COMO ESPECIALISTA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

() A menos de 3 anos.

() Entre 3 a 5 anos.

() Entre 6 a 8 anos.

() A mais de 8 anos.

3 - COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DO PIP/ATC NA ESCOLA ONDE ATUA?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

4 - COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA ONDE ATUA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PIP/ATC?

Péssima - Ruim - Regular - Boa - Excelente

5 - NA ESCOLA ONDE VOCÊ ATUA, EM SUA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA ACONTECEM MOMENTOS PARA ANALISAR OS RESULTADOS E METAS DO PROALFA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

6 - ESCOLHA A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA SEU ENTENDIMENTO ACERCA DOS RESULTADOS E METAS DO PROALFA DA ESCOLA ONDE ATUA:

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

7 - ESCOLHA A OPÇÃO QUE MELHOR REPRESENTA SEU ENTENDIMENTO ACERCA DAS DIRETRIZES APRESENTADAS NA MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEE/MG PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

8 - A EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC PROPÕE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DIFERENCIADAS PARA AUXILIAR O TRABALHO DO PROFESSOR NA SALA DE

AULA, TENDO EM VISTA AS DIFERENÇAS NO NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma estratégia diferenciada proposta pela equipe regional do PIP/ATC:

9 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ RECEBE O APOIO DIRETO DOS ANALISTAS QUE ACOMPANHAM O PIP/ATC NA ESCOLA ONDE ATUA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo um exemplo de apoio direto recebido dos analistas da equipe regional do PIP/ATC:

10 - O TRABALHO DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC NA ESCOLA ONDE ATUA ESTÁ MAIS DIRECIONADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE:

Leitura - Escrita - Leitura e Escrita - Nenhuma das respostas anteriores

11 - AS VISITAS DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC ATENDEM AS TURMAS DO 1º, 2º E 3º ANOS, CONSIDERANDO O CICLO COMO UM BLOCO PEDAGÓGICO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

12 - VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA ONDE ATUA ESCOLA?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

13 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACOMPANHA A IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ELABORADO PELA ESCOLA NO “DIA D”?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

14 - AS AÇÕES DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC CONTEMPLAM ORIENTAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS MATRIZES CURRICULARES?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

15 - DENTRE AS AÇÕES PREVISTAS PARA A EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC, ASSINALE TRÊS QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS PARA GARANTIR QUE TODOS OS ALUNOS ESTEJAM LENDO E ESCRIVENDO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE?

() As visitas às escolas e salas de aula para acompanhamento e orientação pedagógica aos especialistas e professores alfabetizadores.

() A análise dos resultados do PROALFA com a equipe escolar para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica.

() A elaboração de materiais didático-pedagógicos pela SEE e SRE e a distribuição dos mesmos para as escolas.

- () As capacitações e encontros oferecidos aos professores e demais atores envolvidos na implementação do Programa.
- () O planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas nas escolas pela equipe regional (Plano de Ação da equipe regional).
- () A Avaliação e auto avaliação do trabalho realizado pela equipe regional para aprimoramento contínuo.

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA:

16 - COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO REALIZADO PELA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC NO QUE SE REFERE AO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA ONDE ATUA?

Péssimo - Ruim - Regular - Bom - Excelente

17 - VOCÊ CONSIDERA QUE AS AÇÕES DO PIP/ATC TEM CONTRIBUIDO PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DOS ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

18 - A ESCOLA ONDE VOCÊ ATUA PROMOVE MOMENTOS DE ESTUDOS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE SUA PRÁTICA ?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo um estudo realizado na escola onde atua que contribuiu para a melhoria de sua prática:

19 - NO DIA A DIA ESCOLAR, VOCÊ CONSEGUE REALIZAR SEU TRABALHO, ORIENTANDO OS PROFESSORES CONFORME O DIRECIONAMENTO DA EQUIPE REGIONAL DO PIP/ATC?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

20 - VOCÊ OBSERVA SE O PLANEJAMENTO DAS AULAS DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO BUSCAM ATENDER ÀS DIFERENÇAS DE NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?

Nunca - Raramente - Às vezes - Em grande parte - Sempre

Se sua resposta for diferente de “Nunca”, cite abaixo uma estratégia utilizada pelos professores para atender aos diferentes níveis de aprendizagem da sua turma:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o gestor escolar

(Entrevista realizada com dois gestores das escolas pesquisadas)

Diretor da Escola Estadual _____

- 1- A quanto tempo você atua como gestor nesta escola?
- 2- Qual era a sua função antes de assumir a gestão?
- 3- Você conhece o PIP/ATC?
- 4- Como aconteceu a implantação do PIP/ATC em sua escola?
- 5- Como acontecia a intervenção pedagógica com os alunos que apresentavam dificuldades em sua escola, antes da implantação do Programa?
- 6- Como você percebe a concretização do PIP/ATC em sua escola?
- 7- Você acredita que este Programa tem feito a diferença no desempenho dos alunos do Ciclo de Alfabetização em leitura e escrita?
- 8- O acompanhamento pedagógico realizado pelo analista da Equipe Regional/SRE atende satisfatoriamente às demandas da sua escola? (Se a resposta for diferente de sim, perguntar quais demandas pedagógicas não são supridas pelas ações da Equipe Regional.)
- 9- Você compreende os resultados do PROALFA? Você acredita que o especialista e os professores de sua escola compreendem, pedagogicamente, estes resultados?
- 10- Como os resultados do PROALFA são utilizados no âmbito escolar?
- 11- Como acontece o “Dia D” em sua escola?
- 12- O Plano de Intervenção Pedagógica é devidamente implementado em sua escola? (Em caso afirmativo, perguntar quem acompanha a implementação das ações e como estas ações são avaliadas.)
- 13- Fale um pouco sobre como sua escola desenvolve a intervenção pedagógica para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A intervenção é direcionada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Quais resultados este trabalho tem alcançado?
- 14- Como a escola está realizando a intervenção em 2015?
- 15- Tem outro projeto implementado na escola que tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com o superintendente regional de ensino

(Entrevista realizada com o Superintendente Regional de Ensino que atuou de 2003 a 2011)

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Você, ou outro profissional da SRE, participou do desenho do PIP/ATC? Inicialmente, a SEE/MG solicitou sugestões à equipe da SRE para a formulação do PIP/ATC?
- 3- Fale um pouco sobre a implantação do PIP/ATC na Superintendência. Como você foi informada sobre esta implantação? Qual foi a primeira ação realizada na SRE para o desenvolvimento do Programa? Como os analistas e inspetores foram informados sobre o Programa? Como a Equipe Regional foi organizada?
- 4- Qual foi a proposta inicial da SEE/MG para direcionar as ações do Programa? A SRE possui um documento base da SEE apontando as causas, consequências e justificativa para a implantação do PIP/ATC?
- 5- Você acompanhava as ações desenvolvidas pela equipe regional do PIP/ATC? (Se a resposta for sim, perguntar como acontecia este acompanhamento.)
- 6- Você observa a melhoria dos resultados referentes à leitura e escrita dos alunos do Ciclo da Alfabetização, nos últimos anos? (Se a resposta for sim, perguntar se é possível atribuir esta melhoria ao PIP/ATC.)
- 7- Você acredita que a equipe regional do PIP/ATC compreende, pedagogicamente, os resultados do PROALFA? E a equipe da escola?
- 8- Você teve oportunidade de acompanhar a realização do “Dia D” nas escolas? (Se a resposta for sim, perguntar com que objetivo fazia isto e o que pode observar durante o acompanhamento.)
- 9- Você considera que o PIP/ATC desencadeou uma mudança de paradigma educacional, substituindo a gestão hierarquizada pela gestão compartilhada entre SEE, SRE e escolas?
- 10- Como acontece o trabalho da Equipe Central do PIP/ATC? Ele tem contribuído, de forma satisfatória, para o direcionamento das ações da Equipe Regional?
- 11- Qual foi o maior desafio enfrentado pela equipe regional para a concretização do Programa? Este desafio ainda persiste? (Se a resposta for sim, perguntar se tem alguma sugestão para enfrentá-lo.)
- 12- Considerando que o objetivo proposto pelo PIP/ATC é possibilitar a transformação na sala de aula, para que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade, o que você considera imprescindível para se garantir o alcance do mesmo?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com o gerente do PIP/ATC

(Entrevista realizada com o gerente do PIP/ATC que atuou na equipe de 2012 a 2014)

1. Antes de você atuar como gerente do PIP/ATC, qual era a sua função?
2. Você recebeu formação pedagógica para atuar como gerente do Programa? (Se a resposta for sim, perguntar se os temas abordados envolveram gestão de pessoas e gestão para resultados.)
3. Como você percebe a implementação do PIP/ATC em sua regional?
4. Como você realizava o gerenciamento do Programa em sua regional? Havia um planejamento? Havia critérios para a distribuição das escolas?
5. A equipe regional do PIP/ATC se reunia, sistematicamente, para a formação continuada dos membros? (Se a resposta for sim, perguntar de quanto em quanto tempo estes encontros aconteciam e se havia um direcionamento para temas demandados pela equipe.)
6. Como acontece o trabalho da Equipe Central do PIP/ATC? Ele tem contribuído, de forma satisfatória, para o direcionamento das ações da Equipe Regional?
7. Você pode observar a melhoria dos resultados referentes à leitura e escrita dos alunos do Ciclo da Alfabetização, nos últimos anos? (Se a resposta for sim, perguntar se é possível atribuir esta melhoria ao PIP/ATC.)
8. Você acredita que a equipe regional do PIP/ATC compreende, pedagogicamente, os resultados do PROALFA? E a equipe da escola?
9. Qual é a sua opinião sobre a realização do “Dia D” nas escolas? É um momento importante? Acontece com o envolvimento de todos? Tem contribuído para o planejamento de ações coerentes com as necessidades apresentadas pelos alunos?
10. Fale um pouco sobre o Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pelas escolas no “Dia D”. Como acontece o acompanhamento e a avaliação do Plano?
11. Qual foi o maior desafio enfrentado pela equipe regional para a concretização do Programa? Este desafio ainda persiste? (Se a resposta for sim, perguntar se tem alguma sugestão para enfrentá-lo.)
12. Considerando que o objetivo proposto pelo PIP/ATC é possibilitar a transformação na sala de aula, para que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade, o que você considera imprescindível para se garantir o alcance do mesmo?

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa "**Os Efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: o desafio para garantir que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade.**", sob responsabilidade da pesquisadora **Ana Paula de Moura Ferreira Dias**, com a orientação do Professor Doutor **Fernando Tavares Júnior**, que dará origem à dissertação de mestrado a ser apresentada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Acreditando na importância do trabalho realizado pela Equipe Regional frente às demandas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), este trabalho tem como objetivo analisar a implementação do PIP/ATC em duas escolas estaduais, identificando os efeitos do mesmo no processo de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização. A intenção é verificar e disseminar práticas exitosas desenvolvidas na regional pesquisada, propondo, também, ações capazes de auxiliar no aprimoramento do Programa.

Declaro ainda que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de **questionários, entrevistas e análise documental** (resultados do PROALFA na SRE, Termos de visitas às escolas realizadas pelos Analistas Educacionais e Plano de Intervenção Pedagógica das escolas pesquisadas);
- B) não haverá riscos para minha saúde,
- C) **posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época**, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- D) estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- E) todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a **manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos**;
- F) serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- G) não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- H) esta pesquisa é importante para a compreensão sobre a implementação do PIP/ATC na regional de ensino e escolas.

DECLARO, outrossim, estar ciente de todos esclarecimentos realizados pelo pesquisador, e concordo, portanto, em participar da pesquisa em questão.

_____, _____ de _____ de 2015.

_____ (nome)