

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

TÂNIA MARIA MENESES FARIAS BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA
UNIDADE ESCOLAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES**

JUIZ DE FORA

2013

TÂNIA MARIA MENESES FARIAS BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA
UNIDADE ESCOLAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES**

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

*Orientador(a): Thelma Lúcia Pinto
Polon*

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

TÂNIA MARIA MENESES FARIAS BARBOSA

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA UNIDADE ESCOLAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES

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

Professora Doutora Thelma Lúcia Pinto Polon

Membro da banca – Orientador

Professora Doutora Cynthia Paes Carvalho

Membro da Banca Externa

Professora Doutora Carolina Alves Magaldi

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, agosto de 2013

Dedico à minha mãe querida, ao meu amado netinho Guilherme e amadas filhas Camila e Tatiana, ao meu esposo querido, às minhas irmãs e irmãos e a todos os alunos das turmas de aceleração que, sem qualquer dúvida são os merecedores de todo o esforço e determinação dedicados a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela presença constante em minha vida, pela inspiração e superação dos obstáculos;

À Nossa Senhora da Conceição, minha grande parceira;

À minha amada irmã Cristirene, pelo incondicional apoio e auxílio nesta jornada;

À minha querida amiga Ana Paula, pela força e presença, sobretudo estimulando em momentos de desalento;

À professora Thelma Polon, pelo carinho e pelas ricas orientações durante a realização deste trabalho;

À professora Márcia Machado, pelo apoio e pelas importantes contribuições na banca de qualificação;

Aos queridíssimos - mais que assistentes de suporte acadêmico -, amigos André Bocchetti e Carla Machado, pelo carinho desde o primeiro contato, pelas orientações, sugestões e, sobretudo pelas palavras animadoras. O apoio de vocês foi certamente decisivo para a conclusão desta dissertação;

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais pela oportunidade;

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seriedade e qualidade do curso, do qual tive o privilégio de participar;

À equipe da escola pesquisada pelo carinho com o qual abriu “as portas” para a realização da pesquisa, e aos alunos do PAV pela importante contribuição.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a efetividade da implementação do Projeto Acelerar Para Vencer (PAV), no período de 2009 a 2012, e sua relação com a gestão de uma unidade escolar pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei, visando a verificar quais ações do gestor escolar da unidade pesquisada contribuem para a efetividade da implementação do projeto. O PAV se constitui como uma estratégia para atender aos alunos do Ensino Fundamental (EF) com pelo menos dois anos ou mais de distorção da idade em relação ao ano de escolaridade adequada. Seus principais objetivos são aumentar a proficiência média do aluno e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade. A presente pesquisa revela, entretanto, que os objetivos preconizados nos documentos estruturadores do projeto, não têm sido alcançados. Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionada uma das escolas que têm turmas de PAV desde 2009. Sua escolha está associada aos bons resultados obtidos pela instituição, no âmbito da política, evidenciados pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e pelos menores índices de evasão e infrequência no projeto. É uma escola que, sob a jurisdição pesquisada, apresenta menos problemas em relação à implementação do PAV. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observação não participante, aplicação de questionários aos alunos e pais, grupo focal e realização de entrevistas com os professores do projeto, Especialistas da Educação Básica (EEB) e o diretor da escola. Os profissionais da SRE/SJDR integram o grupo de atores pesquisados, tendo em vista o papel dessa instituição como mediadora das políticas implantadas pela SEE/MG e a implementação destas nas escolas da rede estadual. A análise dos resultados da pesquisa é feita a partir de duas categorias que envolvem como mote da discussão a proposta curricular do PAV e as contradições da política. Os instrumentos metodológicos e os referenciais teóricos forneceram subsídios para a confirmação de que o PAV não tem alcançado seus objetivos em decorrência de sua implementação inadequada, por ter sido uma política implantada de forma pouco democrática; pela dificuldade de aceitação do regime de progressão continuada, pelo corpo docente; pela ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar para atuação no PAV e pelo desconhecimento, por parte dos profissionais que atuam diretamente no projeto, dos documentos estruturadores e, conseqüentemente, de suas premissas, objetivos e orientações. A partir dos resultados observados, é proposto um plano de ação que envolve a formação de gestores escolares com foco na gestão pedagógica e, para os professores com ênfase na construção de uma proposta curricular para o projeto. Para a escola e SRE/SJDR, consideradas suas especificidades de atuação, são propostas ações que promovam uma implementação mais efetiva do PAV. Em caráter sugestivo, tendo em vista as contradições observadas na implementação da política em questão, são apresentadas para a SEE/MG propostas que possam adequar as diretrizes contidas nos documentos oficiais ao contexto da prática.

Palavras-chave: Aceleração da aprendizagem, Distorção idade/ano de escolaridade, Gestão Escolar.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the effectiveness of the implementation of the Project *Acelerar Para Vencer* (PAV, in Portuguese), from 2009 to 2012, and its relation to a school unit belonging to the Regional Superintendency of Education (SRE, in Portuguese), of São João del-Rei, aiming to verify which actions by the school manager of the studied school have contributed to the effectiveness in implementing the project. PAV is constituted as a strategy to attend to Basic Education students with two or more years of age distortion in relation to the adequate grade. Its main goals are to increase the student's average proficiency levels and to reduce the age/grade distortion. The present research reveals, however, that the goals established in the documents which structure the project have not been met. In order to conduct the research we selected a school which has had PAV classes since 2009. Such choice is associated with the good results obtained by the institution regarding the policy, highlighted by the Assessment Program of the Public Network of Basic Education (PROEB, in Portuguese) and by the lesser levels of evasion and absence in the project. It is a school that, under the researched jurisdiction, presents less problems regarding the PAV's implementation. The research was developed by means of non participating observation, surveys being conducted among students and parents, focal group and conducting of interviews with the project's teachers, Specialists in Basic Education (EEB, in Portuguese) and the school manager. The professionals from SRE/SJDR integrate the group of research actors, considering their role in mediating the policies fomented by the SEE/MG and their implementations in the state schools. The analysis of the results is conducted from two categories which have evolved as a motto of the discussion surrounding PAV's curricular proposal and the contradictions of the policy. The methodological instruments and theoretical references subsidized the confirmation that the PAV has not reached its goals due to its inadequate implementation, having been a policy implemented in a less than democratic way, due to the difficulty in accepting of the continued progression regimen by the teaching staff, due to the absence of a pedagogical posture by the school manager to act in the PAV and by the lack of knowledge, by the professionals who work directly with the project, of their structuring documents and, consequently, of its premises, goals and orientations. From the results observed, we propose an action plan which involved the training of school managers with a focus on the pedagogical management and for the teachers with an emphasis in the construction of a curricular proposal for the project. To the school and the SRE/SJDR, considering its specificities we propose actions which promote a more effective implementation of the PAV. We also suggest, never losing sight of the contradictions observed in implementing the policy in question, proposals to the SEE/MG which may adequate the guidelines contained in the official documents to the practice's context.

Keywords: Learning acceleration, Age/Grade distortion, School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE	Analista Educacional
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEALE	Centro de Avaliação, Leitura e Escrita
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
EEB	Especialista da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ER	Ensino Regular
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Inspetor escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAV	Projeto Acelerar Para Vencer
PEAS	Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PEUB	Professor do Ensino do Uso da Biblioteca
PER	Projeto Escolas - Referência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPE	Projeto Político Pedagógico da Escola
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização

PROCAD	Projeto de Capacitação de Dirigentes
PROCAP	Projeto de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Programa Escola de Tempo Integral
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares
RE	Regimento Escolar
RIM	Relatório de Inspeção Médica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDEB	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEIF	Superintendência de Educação Infantil e Fundamental
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIAPE	Sistema de Ação Pedagógica
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SJDR	São João del-Rei
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE/SJDR	Superintendência Regional de Ensino de São João Del-Rei
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da SRE de São João del-Rei	49
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Distorção idade/ano de escolaridade EF Minas Gerais – Rede Estadual, 2005 a 2010	31
Gráfico 2 – Corpo Docente/Escola Delta – 2012.....	56
Gráfico 3 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF/Anos Iniciais Escola Delta – 2007 a 2011	65
Gráfico 4 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF/Anos Finais Escola Delta – 2007 a 2011	66
Gráfico 5 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF – 1º ao 9º ano Escola Delta – 2007 a 2011	66
Gráfico 6 – Distorção Idade/ano de escolaridade Ensino Médio Escola Delta – 2007 a 2011	67
Gráfico 7 – IDEB Anos Iniciais EF Escola Delta/Minas Gerais/Brasil – 2005/2011 ...	73
Gráfico 8 – IDEB Metas e Resultados Anos Iniciais EF – 2007/2011 Escola Delta ..	74
Gráfico 9 – IDEB Anos Finais do EF Escola Delta/Minas Gerais/Brasil – 2005/2011	74
Gráfico 10 – IDEB Metas e Resultados Anos Finais do EF – 2007/2011 Escola Delta	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual 2000 a 2011	20
Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados da Escola Delta	27
Quadro 3 - Caracterização dos entrevistados da SRE/SJDR – Equipe Pedagógica.	28
Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados da SRE/SJDR – Equipe de Inspeção Escolar	28
Quadro 5 – Cronograma dos encontros do curso de capacitação dos professores, EEBs e diretor da Escola pesquisada	154
Quadro 6 – Cronograma da Capacitação para gestores escolares.....	158
Quadro 7 - Financiamento da proposta de Capacitação para professores e gestores escolares.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de reprovação do EF – Minas Gerais – todas as redes de ensino – 2000 a 2011	21
Tabela 2 – Taxa de reprovação do EF – Minas Gerais – rede estadual – 2007 a 2011	21
Tabela 3 – Resultados PROALFA – Minas Gerais e SRE de São João del-Rei – 2009 a 2011 – rede estadual.....	48
Tabela 4 – Resultados PROEB – Minas Gerais e SRE de São João del-Rei – 2009 a 2011	48
Tabela 5 – Número de escolas e turmas de PAV de 2009 a 2012 – SRE/SJDR	50
Tabela 6 – Distribuição do número de alunos, turmas, professores e demais servidores da Escola Delta e respectiva carga horária	55
Tabela 7 – Distorção Idade/ano de escolaridade - Escola Delta – 2007 a 2011	64
Tabela 8 – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar – Escola Delta – 2007 a 2011	68
Tabela 9 – Metas e Resultados PROALFA – Escola/SRE/Estado – 2009/2011	69
Tabela 10 – PROALFA/Padrões de Desempenho – Escola Delta – 2009 a 2011	70
Tabela 11 – Metas e Resultados PROEB Escola/SRE/Estado – 2009/2010/2011 ...	71
Tabela 12 – Prova Brasil – 5º ano EF – Brasil/Estado/Município/Escola – 2005 a 2011	72
Tabela 13 – Prova Brasil – 9º ano EF – Brasil/Estado/Município/Escola – 2005 a 2011	72

Tabela 14 – Matrícula e Movimentação dos alunos do PAV na Escola Delta – 2009 a 2011	76
Tabela 15 – Número de médias abaixo de 60% das turmas do PAV no primeiro e segundo bimestres de 2012	80
Tabela 16 – Resultados Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF da Escola Delta no PROEB - Ensino Regular e PROEB - PAV – 2009/2010	80
Tabela 17 – Pais e alunos respondentes por turma – PAV.....	87
Tabela 18 – Número de aulas dos componentes curriculares da Matriz Curricular do PAV – 1º e 2º períodos.....	97
Tabela 19 - Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF do conjunto das SRE no PROEB Ensino Regular e PROEB – PAV – 2008 a 2011	109
Tabela 20 – Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF SRE de São João del-Rei no PROEB Ensino Regular e PROEB – PAV – 2009 a 2011	110
Tabela 21 – Trajetória escolar dos alunos do 1º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta matriculados em 2009 e respectiva movimentação até 2012.....	112
Tabela 22 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2009 e respectiva movimentação até 2012.....	114
Tabela 23 – Trajetória escolar dos alunos do 1º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2010 e respectiva movimentação até 2012.....	115
Tabela 24 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2010 e respectiva movimentação até 2012.....	116
Tabela 25 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV– Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2011 e respectiva movimentação até 2012.....	116

Tabela 26 – Taxa de distorção idade/ano de escolaridade e reprovação – Escola Delta – 2007 a 2010	118
Tabela 27 – Número de alunos reprovados – 6º ao 9º ano EF/Escola Delta – 2008/2011	119
Tabela 28 – Resultado PROEB – PAV/2º Período – 2009	129
Tabela 29 – Resultado PROEB – PAV/2º Período – 2010	130
Tabela 30 – Proposta de Organização da Matriz Curricular do PAV – 1º e 2º períodos	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA UNIDADE ESCOLAR	26
1.1 Conhecendo o PAV	29
1.1.1 Regime didático	35
1.1.2 Proposta Pedagógica, Currículo e Metodologia	37
1.1.3 Organização do quadro e perfil dos professores.....	38
1.1.4 Avaliação da aprendizagem	38
1.1.5 Avaliação do projeto	39
1.2 Os desafios da implementação: materializando intenções	40
1.2.1 Preparando para o PAV	41
1.2.2 A Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei e a implementação do PAV	45
1.2.3 A implantação do PAV na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei	50
1.3 A implementação do PAV na Escola Delta: um caso de gestão	51
1.3.1 Rotina escolar e Gestão pedagógica	57
1.3.2 - Relação Escola/Família/Comunidade	61
1.3.3 Avaliação da Aprendizagem Escolar.....	62
1.3.4 Indicadores de Rendimento	63
1.3.4.1 Distorção Idade/ano de escolaridade	64
1.3.4.2 Aprovação, Reprovação, Abandono Escolar	68
1.3.5 Indicadores de Desempenho	68
1.3.5.1 O PROALFA	69
1.3.5.2 O PROEB	70
1.3.5.3 O SAEB/Prova Brasil	72
1.3.5.4 O IDEB	73
1.3.6 O PAV na Escola Delta	75

2 O PAV E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA	82
2.1 Percurso Metodológico da Pesquisa	84
2.2 Performance curricular do PAV	89
2.2.1 A Matriz Curricular.....	96
2.2.2 O material didático	100
2.2.3 O trabalho Interdisciplinar	102
2.2.4 O processo de avaliação do projeto.....	104
2.3 O processo de aprendizagem no cotidiano do PAV	107
2.4 Uma análise da relação da SRE com o PAV	121
2.5 A gestão pedagógica do PAV na Escola Delta.....	125
2.6 Análise conclusiva	135
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAV.....	141
3.1 Para a SEE/MG - Sugestão de ações para a adequação da proposta oficial do PAV	143
3.2 Proposta de ações de exequibilidade imediata a serem implementadas na Escola Delta	146
3.3 Proposta de Intervenção para a SRE/SJDR.....	149
3.4 Formação em serviço de professores e EEBs da Escola Delta.....	150
3.5 Formação em serviço de gestores escolares com foco na gestão pedagógica.....	155
3.6 Financiamento da Proposta.....	159
3.7 Monitoramento e avaliação.....	160
3.8 Uma breve consideração acerca das propostas de ação do PAE.....	162
3.9 Considerações Finais	163
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	170

INTRODUÇÃO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e pós graduada *Lato sensu* em psicopedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) de Barbacena, a autora iniciou a carreira educacional, em 1994, como Auxiliar de Secretaria contratada para atuar em uma escola estadual. Nessa época, devido às suas atribuições, tinha acesso aos diários de classe. Desde então, o grande número de alunos com resultados de aprendizagem abaixo da média exigida tornou-se para ela uma preocupação eminente. O maior índice desse baixo rendimento se concentrava nas turmas de 5ª série (6º ano do EF organizado em nove anos) e nas disciplinas ligadas às ciências exatas. Preocupava-se, principalmente, com a probabilidade de reprovação desses alunos, o que normalmente se efetivava ao final do ano letivo. Esse problema, no entanto, parecia não preocupar o diretor escolar e a equipe pedagógica; esta era considerada uma situação natural, consequência direta da falta de comprometimento do aluno.

Em 2000, atuou como Técnica da Educação na SRE de São João del-Rei, e, em 2002 foi nomeada, por meio de concurso público para o cargo de inspetora escolar – função que continua atualmente exercendo. Desde aquele ano até o momento atual, as atribuições do inspetor escolar sofreram algumas alterações, sendo hoje regidas pela Res. SEE nº 457/09. A função específica do inspetor consiste no acompanhamento e assessoramento do desempenho das escolas nas gestões administrativa, financeira e pedagógica, desenvolvendo, portanto, um trabalho de prevenção, orientação e intervenção junto à gestão escolar.

Apesar de lotada na SRE, o exercício da função como inspetora escolar se efetiva em visitas às unidades escolares das redes municipal, estadual e privada, priorizando as que pertencem à rede estadual de ensino. Mesmo com a atribuição pedagógica, o serviço de inspeção escolar era mais direcionado para a gestão administrativa e a financeira, passando, nos últimos cinco anos, a exercer uma atuação maior no processo pedagógico da escola. Tal redimensionamento da função deriva do requerimento, por parte da SEE, de uma intervenção mais efetiva do inspetor escolar na gestão pedagógica das escolas, tendo em vista os resultados das avaliações em larga escala – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil – bem como os atuais indicadores do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)¹.

Nesta trajetória profissional, foi presenciado um histórico significativo de Resoluções da SEE² que instituíram regimes e organizações do ensino – progressão continuada e progressão parcial –; estratégias previstas nas Resoluções nº 1086/2008 e nº 521/2004, que se mantiveram em vigor até a publicação da Resolução SEE nº 2197/2012, todas como alternativas de contenção da reprovação pelas vias legais. A Resolução SEE nº 2197, publicada em 27 de outubro de 2012, que constitui também um desses casos, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais, definindo o regime de progressão parcial nos anos finais do EF e no EM. Como uma medida para a regularidade do fluxo escolar e redução da distorção idade/ano de escolaridade, amplia o regime da progressão parcial de duas para até três disciplinas, sendo revogada a determinação de que o aluno com progressão parcial ainda pendente não poderia ingressar no EM. Esta nova legislação organiza os anos finais do EF em dois ciclos - Ciclo Intermediário, com duração de dois anos de escolaridade (6º e 7º ano); e Ciclo da Consolidação, com duração de dois anos de escolaridade (8º e 9º ano) - com vistas a ampliar as possibilidades de prosseguimento de estudos do aluno e a redução do índice de reprovação escolar.

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

O quadro 1 e a Tabela 1 mostram respectivamente as resoluções de organização do EF nas escolas estaduais, a partir de 2000, e as taxas de

¹ O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica foi instituído pela SEE/MG em 2006 e implementado nas escolas estaduais. Este Programa propõe o planejamento de ações de intervenção nos anos iniciais do EF, tendo como referência os resultados das avaliações externas. A partir de 2011 o PIP foi oficialmente estendido para os anos finais do EF com a mesma finalidade: melhorar o desempenho dos alunos, rumo à melhoria da qualidade do ensino.

² A organização em ciclos teve início na rede estadual em 1985, com a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) regulamentado pela Resolução CEE nº 322/85 e Resolução SEE 5765/85 que vigorou até 1990 prevendo a continuidade da 1ª para a 2ª série sem interrupção. Em 1991, pela Resolução SEE nº 6806/91 amplia a continuidade da 2ª para a 3ª série sem interrupção e em 1997 de acordo com a Resolução 7915 de 24/12/96 a 3ª série passa a compor o CBA que institui a progressão continuada nas três primeiras séries do EF. Em 1998 a organização em ciclos com progressão continuada é estendida até a 8ª série do EF sendo regulamentado pela Resolução SEE nº 8086/97. O 1º Ciclo englobando os primeiros quatro anos e o 2º ciclo os quatro anos finais do EF. (Fonte: Arquivo de Legislação da SRE/SJDR).

reprovação nos últimos 10 anos, considerando todas as redes de ensino do estado de Minas Gerais.

Quadro 1 – Trajetória legal das Resoluções da SEE/MG de organização do ensino na rede estadual 2000 a 2011

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

Elaboração da autora

Fonte: Arquivo legislação da SRE/SJDR

Para possibilitar a visualização dos efeitos das normas legais sobre o indicador reprovação, a Tabela 1 mostra a taxa de reprovação do EF do estado de Minas Gerais, no período de 2000 a 2011 considerando todas as redes de ensino.

Tabela 1 – Taxa de reprovação do EF – Minas Gerais – todas as redes de ensino – 2000 a 2011

EF	2000	2001 ³	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Anos Iniciais	6,0%	8,5%	4,9%	5,4%	7,3%	9,7%	8,2%	7,4%	7,0%	5,8%	4,4%	3,1%
Anos Finais	8,6%	15,7%	9,9%	12,0%	14,8%	14,8%	14,6%	15,0%	14,9%	14,1%	13,2%	12,1%

Elaboração da autora

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Observa-se na série histórica, que nos anos iniciais, os efeitos legais sobre o índice de reprovação se apresentam mais efetivos, considerando-se que a reprovação que, em 2000, tinha uma taxa equivalente a 6%, e apesar de ter apresentado durante a série analisada, uma elevação surpreendente, principalmente em 2005 e 2006; em 2011, esta taxa teve uma redução de quase 50%. No entanto, nos anos finais, o que se observa é uma elevação com pequena oscilação entre os anos, chegando a 2011 com uma taxa 3,5% maior que a do ano inicial da série apresentada. Considerando-se os dados referentes à rede estadual entre os anos de 2007 a 2011, a constatação é ainda mais surpreendente. A taxa dos anos iniciais que, em 2007, foi de 5,7%, em 2011, reduziu para 0,8%; porém os dados referentes aos anos finais do EF mostram que, neste mesmo período, as taxas de reprovação superam as verificadas no total de todas as redes de ensino do estado de Minas Gerais como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Taxa de reprovação do EF – Minas Gerais – rede estadual – 2007 a 2011

EF	2007	2008	2009	2010	2011
Anos Iniciais	5,7%	5,1%	2,4	1,0%	0,8%
Anos Finais	16,3%	16%	15,0%	14,2%	13,1%

Elaboração da autora

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Estes indicadores mostram que contraditória e curiosamente, mesmo aplicando os dispositivos legais para conter a reprovação nas escolas estaduais, a redução observada é quase imperceptível e é ainda superior à taxa média de reprovação do estado incluindo todas as redes. Tais indicadores sinalizam para um

³ Os dados referentes ao ano de 2001 correspondem às taxas de repetência. Não foram localizados dados referentes à reprovação neste ano.

problema sério da educação em âmbito estadual, que as normas legais não têm conseguido resolver, uma vez que o cerne do problema envolve concepções e culturas que determinam as práticas escolares.

É possível observar, no desempenho da função de inspetora escolar, por meio da verificação de diários de classe e livros de escrituração escolar, um número expressivo de alunos reprovados e evadidos. Como consequência, a distorção idade/ano de escolaridade aumenta, configurando um problema tanto para o alcance das metas educacionais das escolas como do estado e também para a regularidade do fluxo escolar.

Como estratégia para correção de fluxo e distorção idade/ano de escolaridade, a SEE/MG implantou o Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) no ano de 2008. O projeto foi inicialmente implementado em algumas escolas da rede estadual, localizadas em regiões onde a distorção se apresentava em maior índice, sendo, em 2009, estendido a todas as escolas da rede estadual que apresentassem demanda. Na regional de São João del-Rei, a implantação do PAV teve início também nesse ano. Em 2010, com o afastamento de uma das coordenadoras do projeto, a autora passou a exercer essa função, e desde então, atua juntamente com uma analista educacional da SRE, na coordenação do PAV em âmbito regional. A proposta é uma estratégia para atender aos alunos do EF (1º ao 9º ano) com dois anos ou mais de distorção idade/ano de escolaridade, tendo em vista o atraso consequente de reprovações e abandono. Instituído pela Resolução SEE nº 1033/2008, o PAV tem como objetivos principais aumentar a proficiência média do aluno e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade.

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

O PAV, na percepção da autora, se configura como uma política pública necessária na tentativa de correção de fluxo nas escolas estaduais, devido aos prejuízos causados pelas repetidas reprovações em sua trajetória escolar; sendo compreendido também, como uma política de equidade destinada a um determinado público escolar, com vistas a garantir resultados mais igualitários (LIMA &

RODRIGUEZ, 2008), bem como uma possibilidade de inclusão social e resgate da autoestima dos alunos.

Em todas as escolas inspecionadas pela autora que implementaram e/ou ainda estão implementando o PAV, as queixas referentes a este projeto, principalmente sobre a indisciplina, a falta de interesse dos alunos, o baixo nível de aprendizagem e a inadequação dos livros didáticos, são recorrentes. Considerando-se o papel do gestor escolar como fundamental para uma boa implementação do PAV, a atuação desse profissional junto ao projeto e o seu nível de comprometimento com a gestão pedagógica da escola, é também foco de preocupação desta análise.

A motivação para a pesquisa ora apresentada se deve, portanto, primeiramente, à inquietação pessoal e profissional da autora frente à prática da reprovação que as escolas insistem em legitimar. Em decorrência disso, pretende-se conhecer os efeitos provocados nos atores escolares por um projeto de aceleração da aprendizagem que tem como princípio de organização a progressão continuada, possibilitando a recuperação do atraso escolar gerado pela própria escola, como consequência da reprovação. O interesse por conhecer como ocorre nas escolas o processo de implementação do PAV, tendo em vista as frequentes queixas relacionadas a esta política de aceleração da aprendizagem, também configura outro fator motivacional para o estudo.

A proximidade possibilitada pelo serviço de inspeção escolar, cuja função exige visitas, semanalmente, às escolas, permite o acesso às informações explícitas e implícitas sobre o projeto. Partem daí as questões iniciais, com origem na constatação de que os problemas na implementação do PAV têm sido observados na maioria das escolas, algumas com atitudes e procedimentos mais extremos de resistência e desconhecimento. Em outras, mesmo mantido o descrédito da política, a implementação do PAV demonstra ser menos “sofrível” – um termo usado por muitos profissionais das escolas, inclusive gestores, ao se referirem ao trabalho realizado no âmbito da proposta.

À vista do exposto, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a efetividade da implementação do Projeto Acelerar Para Vencer (PAV), no período de 2009 a 2012, e sua relação com o gerenciamento da unidade educacional. O objeto de estudo é a gestão escolar na implementação deste projeto, já que é no contexto da escola que as políticas a ele associadas são, de fato, engendradas. Para isso,

foram tomadas, como objeto de análise, as dinâmicas do projeto no interior de uma escola estadual pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei. Nesta direção os objetivos específicos consistem em:

- identificar e analisar as ações do gestor desta escola na condução da implementação do PAV, tendo em vista o alcance dos objetivos deste projeto;
- analisar as intervenções da gestão da unidade escolar, frente aos movimentos de resistência ao projeto, ocorridos em seu interior;
- analisar a efetividade do monitoramento da implementação do PAV nas unidades escolares pertencentes à SRE de São João del-Rei pelos analistas educacionais e inspetores escolares desta instituição;
- elaborar, a partir do resultado da pesquisa, um Plano de Ação Educacional, para ser desenvolvido nesta escola e demais escolas pertencentes à SRE de São João del-Rei.

O foco principal do estudo é a realidade escolar. Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionada uma escola estadual, pertencente à jurisdição da SRE de São João del-Rei, que implementa o PAV desde 2009: a Escola Delta⁴. A escolha desta escola está associada aos bons resultados obtidos pela instituição no âmbito da política e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), e ainda, pelos menores índices de evasão e infrequência no projeto; é, dessa forma, uma escola que, sob a jurisdição pesquisada, apresenta menos problemas em relação à implementação dessa política.

Considerando-se o papel da SRE de São João del-Rei como mediadora entre as instâncias micro (escola) e macro (SEE/MG) no processo de implementação das políticas educacionais, e tendo-se em vista a relevância da atuação dos profissionais dessa instituição junto à gestão das escolas jurisdicionadas para a garantia de uma boa implantação do PAV, fez-se necessário incluir, no processo da pesquisa, a preocupação em entender a dinâmica da atuação da SRE/SJDR e sua relação com a implementação do projeto.

O estudo de caso foi utilizado como método da pesquisa sendo desenvolvida por meio de observação não participante, aplicação de questionários aos alunos e pais, grupo focal e realização de entrevistas com os professores do

⁴ Por questões éticas será utilizada a denominação “Delta” sempre que se fizer referência a essa instituição escolar.

projeto, Especialistas da Educação Básica (EEB) e o diretor da escola. Tendo em vista o papel da SRE/SJDR como mediadora das políticas implantadas pela SEE/MG e a implementação destas nas escolas da rede estadual, os profissionais que nela atuam – Diretora Educacional, Coordenadora Regional do PAV, Analistas Educacionais e Inspetores Escolares integram o grupo de atores participantes da entrevista.

O trabalho aqui descrito está, portanto, estruturado em três capítulos, apresentados a seguir. No primeiro deles – a descrição do caso de gestão – o PAV é apresentado, bem como a escola pesquisada, seu contexto e atores, caracterizados para uma melhor análise dos dados cujos resultados são apresentados e discutidos no capítulo posterior. No segundo capítulo o caso é analisado com base em referenciais teóricos e nos resultados obtidos na pesquisa de campo, com o objetivo principal de analisar a efetividade da implementação do PAV na Escola Delta no período de 2009 a 2012. Partindo da questão central da pesquisa, a análise que se propõe tem como foco específico as ações adotadas pelo gestor da Escola Delta na condução da implementação desse projeto.

Partindo da confirmação das questões consideradas como possíveis fatores que interferem na implementação do PAV inviabilizando o alcance de seus objetivos, a análise ofereceu subsídios para a proposição de um plano de ação a ser implementado na escola pesquisada e demais escolas pertencentes à SRE/SJDR, com o objetivo de melhorar a atuação da gestão na implementação do PAV. O terceiro capítulo é, portanto, dedicado à proposição de ações de gestão, tendo como base a confirmação das questões apontadas para este trabalho de pesquisa, quais sejam: o PAV não tem atingido seus objetivos em função da inadequação de sua implementação em decorrência de (1) ter sido uma política implantada de forma pouco democrática; ou “de cima para baixo”; (2) preconceito por parte dos educadores em relação a esse tipo de política que se expressa pela dificuldade de aceitação do regime de progressão continuada; (3) falta de preparo ou mesmo pela ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar; e (4) desconhecimento, por parte dos profissionais que atuam diretamente no projeto, dos documentos estruturadores e, conseqüentemente, de suas premissas, objetivos e orientações.

1 O CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA UNIDADE ESCOLAR

A Escola Delta é uma escola de São João Del Rei que, a partir do ano 2009, tornou-se parceira da SEE/MG na implementação do PAV. Grande parte das questões associadas à interface entre a gestão escolar e ao desenvolvimento da política transforma sua implantação em um grande desafio. A investigação aqui proposta tem como finalidade analisar a efetividade da implementação do PAV, no período de 2009 a 2012, e sua relação com a gestão dessa escola, com enfoque nas ações do gestor com vistas ao alcance dos objetivos do projeto.

Tendo como foco o envolvimento do gestor escolar na implementação do PAV, o estudo foi desenvolvido na dimensão escolar do projeto, considerando, ainda, o papel e as ações da SRE de São João del-Rei nesta implementação. A pesquisa foi realizada eminentemente no contexto escolar, mas os profissionais da SRE/SJDR – atores importantes na disseminação, implantação e execução de políticas públicas educacionais do governo do estado de Minas Gerais e da SEE/MG nas escolas – são também sujeitos integrantes desta pesquisa.

Em todas as escolas inspecionadas pela pesquisadora, que implementaram e/ou ainda implementavam o PAV, em 2012, foram sempre muito frequentes as queixas referentes a este projeto, focadas, principalmente, na indisciplina, na falta de interesse dos alunos, no baixo nível de aprendizagem e na inadequação dos livros didáticos. A atuação do gestor escolar junto a este projeto e a dimensão de seu comprometimento com a gestão pedagógica da escola, considerando seu papel como fundamental para uma implementação qualitativa do PAV, configura também uma preocupação tendo em vista que, comumente os gestores escolares se mostram mais dedicados às questões financeiras e administrativas da escola, transferindo para os EEBs e professores a responsabilidade pedagógica. Considerando-se, ainda, que os gestores escolares são, em geral, professores, possivelmente a cultura desfavorável ao regime de progressão continuada permanece, mesmo estando tais profissionais atuando em outra dimensão, sendo este um outro fator que pode também interferir na efetiva implementação do projeto.

Para a realização desta pesquisa optou-se pela utilização do método estudo de caso que se justifica pelo caráter qualitativo da pesquisa, cujo

desenvolvimento consiste na utilização de recursos metodológicos que permitam maior aproximação aos atores pesquisados e ao seu contexto de atuação, bem como o acesso às informações quando não são possíveis com o contato direto. Foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados com os profissionais da escola – professores atuantes no PAV, diretor e especialistas da educação – e na SRE/SJDR – Analistas Educacionais, Inspetores Escolares, Coordenadora Regional do projeto e Diretora Educacional.

O Quadro 2 traz a caracterização dos profissionais entrevistados na Escola Delta.

Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados da Escola Delta

	Diretor	EEB 1º e 2º período do PAV do turno da Manhã	EEB 2º período do PAV do turno da Tarde	EEB Coordenadora Do PAV à época de sua implantação	EEB EM do turno noturno	Profa. de Língua Portuguesa das três turmas do PAV	Profa. de Matemática das duas turmas do 2º período do PAV	Profa. de História das três turmas do PAV	Prof. de Geografia das duas turmas do 2º período do PAV
Formação	Licenciatura em Física e Matemática	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglês	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Geografia; Mestre em Meio Ambiente
Tempo de trabalho na instituição	Desde 2002 como professor e a partir de 2008 na função de diretor	Desde maio de 2010	Desde 2005	Desde 2003	Desde 2006	Desde 2008	Desde 2011	Desde 2011	Desde 2002
Vínculo empregatício	Efetivo	Designada	Efetivada pela LC nº 100/2007	Efetivada pela LC nº 100/2007	Efetivada pela LC nº 100/2007	Efetivada pela LC nº 100/2007	Efetivada pela LC nº 100/2007	Efetiva	Efetivo
Codificação	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9

Elaboração da autora

Os Quadros 3 e 4 caracterizam os profissionais entrevistados na SRE/SJDR.

Quadro 3 - Caracterização dos entrevistados da SRE/SJDR – Equipe Pedagógica

	Diretora Educacional da SRE/SJDR	ANE Coordenadora Regional do PAV	ANE – PIP ATC	ANE – PIP ATC	ANE – PIP CBC Analista da Escola Delta	ANE – PIP CBC	ANE – PIP CBC
Formação	Licenciatura em Matemática e Ciências	Pedagogia	Pedagogia	Psicologia	Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglês	Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Matemática
Tempo de trabalho na instituição	Desde 2005 como supervisora regional e a/p de 2009 como diretora educacional	Desde 2005	Desde 2002	Desde 2002	Desde 2011	Desde 2011	Desde 2011
Vínculo empregatício	Cargo em comissão na SRE. Efetivo no cargo de professor	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Designado	Designado	Designado
Codificação	DE	ANE1	ANE2	ANE3	ANE4	ANE5	ANE6

Elaboração da autora

Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados da SRE/SJDR – Equipe de Inspeção Escolar

	Inspetora Escolar	Inspetora Escolar	Inspetora Escolar	Inspetora Escolar da Escola Delta
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de trabalho na instituição	Desde 1992	Desde 2009	Desde 1995	Desde 2002 como ANE e a partir de 2008 como IE
Vínculo empregatício	Efetivo	Efetivo	Designado	Efetivo
Codificação	IE1	IE2	IE3	IE4

Elaboração da autora

Questionários foram respondidos pelos alunos do PAV e seus pais - apesar de seu caráter quantitativo, é na perspectiva de uma análise qualitativa que o

referido instrumento foi utilizado tomando-se como referência DUARTE (2004) ao afirmar que:

O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. (p. 214).

Com vistas à obtenção de informações mais consistentes sobre a percepção dos alunos sobre o PAV, foi ainda realizado em duas turmas do 2º período do projeto, um grupo focal. Esta técnica foi desenvolvida em função de que:

Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese que contribuam para o repensar de atitudes, concepções, práticas e políticas sociais. (BACKES, 2011, p. 441).

A pesquisa foi complementada com a análise documental e bibliográfica, sendo também utilizada a observação não participante⁵ que ocorreu durante uma semana dos meses de agosto, outubro e novembro de 2012.

No subitem a seguir, o projeto será apresentado de forma a criar uma base para subsidiar as análises presentes neste trabalho.

1.1 Conhecendo o PAV

A partir da década de 1990, políticas públicas educacionais foram intensificadas com vistas a atender a demanda de melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira.

Com a implantação da avaliação educacional e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, a preocupação com os resultados do

⁵ Observação não participante ou direta é uma técnica de coleta de dados a partir da observação do cotidiano do objeto de estudos. Envolve a observação passiva do ambiente, procedimentos de pessoas; organização, entre outros aspectos possíveis de observação.

⁶ O cálculo do IDEB parte da combinação do desempenho do aluno no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e a taxa de aprovação, ou seja, o fluxo escolar.

desempenho escolar, mensurado por meio desses índices, cresce, na medida em que tais aferições se constituem como guia para o cumprimento das metas definidas no Compromisso Todos Pela Educação (CTE). Todavia, a reprovação, ainda cultuada na maioria das escolas e concebida por muitos professores como uma medida favorável para a consolidação da aprendizagem, tem apresentado como uma de suas consequências os altos índices de evasão e, por conseguinte, o aumento expressivo da taxa de distorção idade/série. Como bem denuncia Ribeiro (1991, p. 16), “as repetências nas quatro primeiras séries são de tal magnitude que os indivíduos ficam *velhos* em relação à série em que ainda estão cursando e abandonam a escola”.

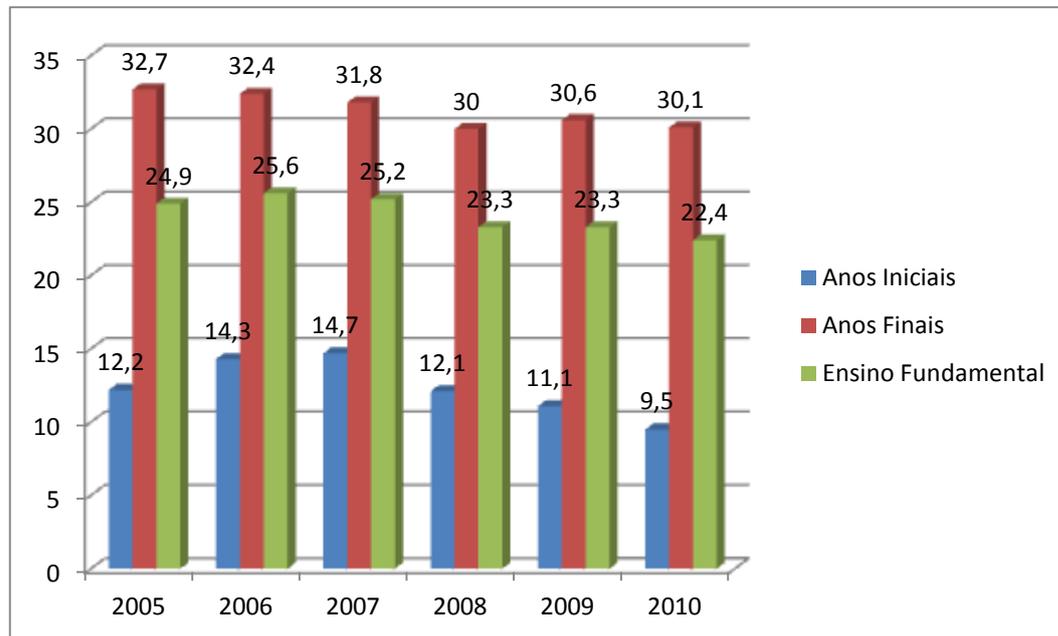
Considerando os prejuízos causados pela repetência e a evasão escolar tanto para a concretização do efetivo processo de inclusão social, como para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e CTE, têm sido implementadas políticas públicas com vistas a incentivar a matrícula e a permanência dos alunos na escola.

Dados do INEP (2010)⁷ indicaram, no estado de Minas Gerais, considerando todas as redes de ensino, taxa de distorção idade/ano de escolaridade do EF, em 2007, correspondente a 22,3%. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, neste mesmo ano, a distorção foi igual a 25,2%, sendo que é nos anos finais que se concentra a maior taxa, 31,8%, enquanto nos anos iniciais correspondeu a menos da metade, 14,7%⁸, conforme pode ser observado no Gráfico 1 a seguir.

⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

⁸ Na rede estadual como um todo, em 2010, nos anos finais do EF, ainda concentrava a maior taxa, 30,1%, e nos anos iniciais, 9,5%. Fonte: INEP/MEC. Disponível em: www.fjp.mg.gov.br/.../671-desafios-da-educacao-em-minas-gerais-pr... Acesso em 20 de outubro de 2010.

Gráfico 1 – Taxa de Distorção idade/ano de escolaridade EF Minas Gerais – Rede Estadual, 2005 a 2010



Fonte: INEP/MEC - 2010

É importante ressaltar que os anos iniciais do EF são organizados em regime de progressão continuada⁹, o que pode justificar a redução da taxa de distorção em relação aos anos finais, que são organizados, no ensino regular, em regime de progressão parcial¹⁰, sendo o aluno reprovado no ano de escolaridade caso o número das disciplinas de reprovação seja superior a duas¹¹.

De acordo com o Documento Base do PAV (2009), também em 2007, a distorção idade/ano de escolaridade, na Região Norte do estado era de 43,8%; Jequitinhonha e Mucuri, 54,1%; Vale do Rio Doce, 41,1%; e demais regiões do estado, 24,67%. Esse panorama, consequência do abandono e da cultura da repetência, evidenciou um problema educacional e social que demandava urgente intervenção.

⁹ A progressão continuada é uma forma de organização escolar que prevê a trajetória contínua da aprendizagem do aluno nos anos de escolaridade organizados em ciclos de aprendizagem, sem interrupção.

¹⁰ A progressão parcial é uma forma de organização escolar que prevê a aprovação parcial do aluno, considerando o número de disciplinas de reprovação. O aluno prossegue para o ano de escolaridade seguinte devendo cursar, paralelamente ao ano letivo, as disciplinas nas quais foi reprovado.

¹¹ No período referente à série apresentada e até final do ano de 2012, a progressão parcial era garantida aos alunos reprovados em até duas disciplinas. A partir de 2013, a Resolução SEE nº 2197 de 26/10/2012 altera este processo, ampliando para até três disciplinas de reprovação.

Amparada pela alínea b do inciso V do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/96 de 20/12/96 – que prevê a possibilidade de aceleração para alunos com atraso escolar e visando à correção do fluxo escolar, a SEE/MG implantou, a partir de 2008, o Projeto Acelerar para Vencer (PAV).

O Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) foi pensado pela SEE/MG como uma estratégia de intervenção pedagógica, com o objetivo de sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos por meio de uma metodologia alternativa e adequada a esse público, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. A SEE/MG deixa explícito no Documento Base do projeto que a consequência que se espera com os resultados das ações previstas é a correção da distorção com a superação da questão do fracasso escolar, justificando que este tem raízes tanto na “desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola” (MINAS GERAIS, 2009a, p. 4).

Instituído em caráter emergencial pela Resolução SEE nº 1033 de 17 de janeiro de 2008, o PAV foi implantado inicialmente na região Norte de Minas, Jequitinhonha e Mucuri e Vale do Rio Doce por serem estas as regiões que apresentavam as maiores taxas de distorção idade/ano de escolaridade e os menores índices socioeconômicos do estado. Por decisão da SEE/MG, também foi priorizada, na implantação do projeto, a região Metropolitana de Belo Horizonte. Em 2009, o projeto foi estendido a todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais¹² que apresentaram demanda.

A meta prevista com a implantação do projeto consistia na redução, até 2011, da distorção idade/ano de escolaridade para pelo menos 30% no Norte de Minas e Vale do Rio Doce, 38% no Jequitinhonha e Mucuri e 15% nas demais regiões¹³.

¹² O PAV em 2008 foi implantado em 212 municípios do Norte de Minas pertencentes à região de ensino de 12 Superintendências Regionais de Ensino e a partir de 2009 foi implantado em todas as 46 SRE do estado. Mais detalhes podem ser encontrados no Documento Base do PAV – SEE/MG, 2009.

¹³ Não foram encontrados dados referentes à taxa de distorção nas demais regiões mineiras em 2011, que pudessem comprovar ou não o alcance da meta prevista.

Apesar dos dados pouco animadores em 2009¹⁴ - considerando toda a região norte, cuja taxa de distorção ficou 1,19% abaixo da meta prevista para este ano, de acordo com a taxa de distorção observada no ano de 2011 –, o objetivo de reduzir a distorção idade/ano de escolaridade no Norte de Minas, Vale do Rio Doce e Jequitinhonha e Mucuri foi alcançado, apresentando taxas, respectivas, de 19,98%; 21,84%; e 30,27%, conforme dados do CENSO ESCOLAR 2010/2011 disponibilizados pela SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

O PAV é um dos Projetos Estruturadores¹⁵ do governo do estado de Minas Gerais, conforme define seu Documento Base:

A Secretaria de Estado da Educação, alicerçada no compromisso com os mais de 90% dos alunos matriculados na escola pública e nas metas estabelecidas para este segundo tempo de gestão, definiu como um de seus Projetos Estruturadores o de “Aceleração da Aprendizagem e Melhoria do Desempenho do Aluno”, a ser implementado no Norte de Minas e nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, regiões que concentram as maiores taxas de distorção idade-ano de escolaridade no Estado e que, historicamente, apresentam baixa qualidade dos seus indicadores socioeconômicos. O Projeto integra a agenda do Governo de Minas para a superação da pobreza crônica das novas gerações, por meio da melhoria da educação das crianças, adolescentes e jovens (MINAS GERAIS, 2009a, p. 4).

Implantado pela Secretaria de Estado da Educação como uma política de aceleração da aprendizagem para os alunos do EF que apresentam dois anos ou mais de distorção idade/ano de escolaridade, tem de acordo com a Resolução nº 1033/2008, os objetivos:

¹⁴ Para apresentação dos resultados de distorção idade/ano de escolaridade, em 2009, a SEE/MG optou por agrupar as regiões em apenas um grupo denominado Grande Norte. Os resultados observados mostram uma redução da distorção entre os anos de 2007 a 2009. De 29% em 2007, considerando todo o Grande Norte, a taxa em 2008 caiu para 20,5% e em 2009 para 20,2%. Apesar do decréscimo, não foi alcançada a meta prevista para este ano que era de 18,83%. Fonte: SRE/SJDR - Caderno de Resultados Finais – 2009 e atendimento 2010. SEE/SDEB/SEIF.

¹⁵ São considerados estruturadores os projetos traçados como prioridade para o governo ao longo da gestão. Eles estão previstos no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG). O trabalho de acompanhamento destes projetos é feito pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2115-projetos-da-secretaria-de-estado-de-educacao-passam-por-analise-de-especialistas+o+que+s%C3%A3o+projetos+estruturadores+da+see+mg&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05 de novembro de 2012.

aumentar a proficiência média dos alunos do EF; reduzir, progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2008, p. 1).

O Documento Base prevê também os objetivos específicos com a implantação do projeto:

Capacitar os técnicos das SRE, Supervisores Pedagógicos e Professores na metodologia e operacionalização das ações do Projeto.

Desenvolver alternativa pedagógica de aceleração da aprendizagem, fundamentada em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da autoestima.

Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos.

Contribuir para que os professores envolvidos no Projeto construam referências pedagógicas de melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem.

Erradicar a cultura da repetência no EF com a implementação da pedagogia do sucesso.

Garantir a aprendizagem do aluno para que seja promovido, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar adequado à sua idade.

Estabelecer parcerias com as prefeituras municipais para inclusão das ações do projeto nas escolas de sua rede.

Promover uma nova cultura baseada no sucesso do aluno. (MINAS GERAIS, 2009a, p. 6)

O PAV tem, como materiais didáticos¹⁶ específicos para orientar sua implementação, o Documento Base do projeto, o Guia de Organização Curricular Conteúdos Básicos (Aceleração II); os livros didáticos para os alunos da Aceleração II: “Coleção Viver e Aprender”; os livros para os alunos da Aceleração I das turmas

¹⁶ Documento Base: documento editado pela SEE/MG, com os pressupostos, fundamentos, objetivos, metas, organização didático-pedagógica, metodologia, avaliação, monitoramento e as estratégias de trabalho essenciais à implantação e implementação do Projeto;

Guia de Organização Curricular: apresenta os conteúdos curriculares básicos, suas abordagens por área de conhecimento, módulos temáticos e objetivos;

Livros Didáticos da Aceleração II: os conteúdos de cada área foram reorganizados e consolidados por professores habilitados, tendo como material de apoio a Coleção VIVER, APRENDER do MEC e EDITORA GLOBAL para a EJA (Educação de Jovens e Adultos);

Livros Didáticos da Aceleração I: este material é composto de um módulo introdutório e mais seis projetos elaborados a partir de um tema gerador de Geografia, História e Ciências e um guia do professor. O material foi elaborado a partir de matrizes de objetivos/habilidades/capacidades, do 1º ao 5º ano do EF em coerência com as Diretrizes Curriculares da SEE.

de Letramento; os Guia de Orientação aos Professores¹⁷: Aceleração I e II; e o Guia dos EEBs e Equipe Regional¹⁸.

1.1.1 Regime didático

O PAV é organizado em dois níveis. A Aceleração I tem como foco os alunos dos anos iniciais do EF, sendo as turmas compostas de alunos do 1º ao 5º ano. A Aceleração II destina-se aos alunos dos anos finais deste mesmo nível de ensino e se organiza em dois períodos, sendo o 1º período correspondente aos 6º e 7º anos de escolaridade e o 2º período, aos 8º e 9º anos.

Desta forma, os alunos do PAV têm a possibilidade de concluir, ao longo de um ano de escolaridade, o que seria equivalente a dois anos de estudo, sem reprovações, na estrutura tradicional, em ciclos de aprendizagem. Ao final do ano letivo, observada a idade e, uma vez, superada a distorção idade/ano de escolaridade, os alunos da Aceleração I e II serão integrados às turmas regulares do EF ou continuarão seu percurso no projeto, se ainda permanecer a distorção.

Vale destacar que, com base na Resolução SEE/MG nº 1033/2008, o PAV propõe, ainda, aos alunos que além da defasagem de idade não adquiriram as capacidades de leitura e escrita, o agrupamento temporário nas turmas de letramento, para atendimento diferenciado, com acompanhamento de professores alfabetizadores. Estas turmas funcionam temporariamente, por um período de até três meses, e, após este período, os alunos retornam às suas turmas de origem. As turmas são organizadas com, em média, 20 alunos no letramento, e 25 na aceleração.

O PAV é organizado em regime de progressão continuada, ou seja, não é permitida a reprovação, de acordo com a Resolução SEE nº 1033/08. A definição deste tipo de regime do tempo escolar apresenta-se coerente com a proposta do projeto, já que se propõe a aceleração e a conclusão de anos de escolaridade em

¹⁷ Este material elaborado para cada disciplina contempla orientações de rotina em sala de aula e o direcionamento do conteúdo a ser trabalhado (bloco temático e objetivos específicos). Deste documento constam ainda sugestões de atividades e de avaliação diagnóstica a ser realizada no início do ano letivo.

¹⁸ Este guia objetiva oferecer aporte teórico–metodológico para a implantação do Projeto e orientar as equipes regionais, EEB, e analistas educacionais e inspetores escolares das SRE, para o acompanhamento da implementação do PAV com as competências definidas para cada segmento de profissionais.

menor tempo, tendo em vista o atraso da trajetória escolar dos alunos nele inseridos. A SEE justifica que a progressão continuada no PAV caracteriza-se,

como estratégia pedagógica para melhor acompanhar o desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno, com ações que possibilitem a individualização das atividades curriculares, em função do sucesso e o respeito ao ritmo da aprendizagem de cada aluno (MINAS GERAIS, 2009a, p. 10).

Nesse contexto, os alunos do PAV que ao final do período letivo não apresentarem a consolidação das capacidades previstas serão agrupados¹⁹, pelo tempo que for necessário, no ano de escolaridade seguinte, seja no ensino regular ou no período sequencial do projeto, para receberem atendimento diferenciado, conforme instrução dos Ofícios nº 400/08, 398/08 da SDEIF, com vistas à garantia do prosseguimento dos estudos sem interrupção.

Para a Aceleração I e II é exigida a carga horária de 800 horas no ensino noturno e 833 horas e 20 minutos no diurno, distribuída nos 200 dias letivos. A diferença de carga horária entre o noturno e diurno se deve à organização da Matriz Curricular, que prevê uma aula a menos no ensino realizado no período da noite. Também se exige do aluno do PAV a frequência legal obrigatória, devendo comprovar, ao final do ano letivo, o cumprimento de pelo menos 75% do total da carga horária e dias letivos para prosseguimento dos estudos.

A partir de 2012, as turmas de Aceleração I e de letramento²⁰ não foram mais oferecidas. O atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem passou a ser uma ação do PIP da escola, ficando a cargo dos servidores da escola (professor do ensino do uso da biblioteca – PEUB, professores excedentes, professores para substituição eventual e EEB). A Aceleração II (1º e 2º períodos) continua sendo oferecida.

¹⁹ Estratégia de recuperação da aprendizagem, regulamentada pela Resolução SEE nº 1086/2008 (Artigo 13), para ser desenvolvida com os alunos do Ciclo Inicial e do Ciclo de Alfabetização, sendo também aplicada ao PAV, para garantia da progressão continuada.

²⁰ Na regional de São João del-Rei, a partir de 2010 não houve mais demanda para turmas de letramento, sendo esse o último ano que houve demanda para turmas de Aceleração I (1º ao 5º ano).

1.1.2 Proposta Pedagógica, Currículo e Metodologia

Coerente com as características do público do PAV, pressupondo que todo aluno é capaz de aprender, a proposta pedagógica para este projeto se baseia nos princípios de valorização do aluno, de suas competências e de sua capacidade de estabelecer relações entre a aprendizagem escolar e sua vivência, visando sempre ao resgate de sua autoestima abalada pelas sucessivas reprovações. Nesse sentido, essa proposta fundamenta-se em crenças e valores, que envolvem, por excelência, as atitudes da escola, na perspectiva de reconhecimento da sua função tanto social quanto acadêmica.

O currículo do PAV é específico e propõe o trabalho interdisciplinar com metodologia própria para o atendimento das características do público do projeto. O Guia de orientação do Professor contém as orientações específicas da metodologia a ser desenvolvida com os conteúdos curriculares, os objetivos e as habilidades.

Para o PAV, é proposta a utilização pelos professores de uma metodologia fundamentada nas teorias que privilegiam o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Esta deve ser compartilhada, de modo que o aluno, com a ajuda do professor, demonstre progressivamente sua competência e autonomia na resolução das tarefas, na utilização de conceitos e no exercício de determinadas atitudes. Nesta perspectiva, compete ao professor ensinar o aluno a pensar e aprender por si mesmo, estimulando-o a questionar, duvidar e perguntar sempre, incentivando-o a se expressar tanto por escrito quanto oralmente. Esta perspectiva metodológica tem como objetivo adjacente promover a elevação da autoestima do aluno na medida em que valoriza sua aprendizagem, reconhecendo suas capacidades.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas turmas de aceleração, são indicados dois livros didáticos, que foram elaborados especialmente para o projeto. Um deles aborda conjuntamente o ensino da Língua Portuguesa e Matemática e o outro as demais disciplinas, organizadas em Temas de Estudos, englobando em um só livro os conteúdos de Geografia, História, Ciências e Arte, no 1º período; para o 2º período é acrescentada a Língua Inglesa, neste material. Os conteúdos de Educação Física e Ensino Religioso são desenvolvidos integralmente aos demais conteúdos.

A Matriz curricular do PAV – Aceleração II é composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e Inglês. São 25 módulos/aula semanais no ensino

diurno e 24 no noturno. O maior número de aulas está concentrado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com 07 módulos para cada, no 1º período e 07 e 06, respectivamente no 2º período. O Guia de Organização Curricular traz a matriz curricular do PAV com os conteúdos curriculares básicos, os módulos temáticos e os objetivos de cada disciplina a ser trabalhada com os alunos e que deverá constar no seu histórico escolar. Os registros escolares do PAV não se diferenciam dos procedimentos do ensino regular, exceto pela ficha individual de acompanhamento pedagógico e pelo histórico escolar, que têm formulários elaborados especificamente para o Projeto.

1.1.3 Organização do quadro e perfil dos professores

Para o quadro de docentes que atuarão no PAV é orientado pela SEE que o diretor escolha os professores, observando o perfil adequado às características e necessidades do público atendido neste projeto. Sugere-se ainda que, para facilitar o trabalho interdisciplinar e garantir maior interação professor/aluno, o professor deva lecionar por área do currículo, de forma que apenas três professores atuem no projeto, já que este trabalho visa à integração das disciplinas em três áreas - Geografia/História, Ciências/Matemática, Língua Portuguesa/Artes/Inglês sendo os conteúdos de Educação Física e Ensino Religioso, desenvolvidos integradamente junto aos demais conteúdos por esses professores. Entretanto, as Resoluções emanadas da SEE/MG, nº 1724/10, ainda em vigor e as de nº 1256/2008, 1458/2009, 1773/2010, 2018/12 e a atual 2253/2013²¹ dispõem sobre os critérios para designação de professores e a atribuição de função, turmas e aulas, que não correspondem a essas proposições do projeto.

1.1.4 Avaliação da aprendizagem

De acordo com os documentos oficiais do PAV, o processo de avaliação de aprendizagem do aluno no projeto deve ser contínuo e permanente, sendo avaliadas todas as produções do aluno, diagnosticando-se e valorizando-se os avanços observados, conforme pontua o Documento Base do projeto:

²¹ Estas Resoluções são publicadas anualmente revogando a que a antecede, e dispõem sobre a organização do quadro de pessoal das escolas da rede estadual de ensino.

A identificação dos progressos e avanços do aluno leva à elevação da sua autoestima, provocando o interesse e motivação para a construção do conhecimento. Assim, devem ser considerados na avaliação do desempenho a produção do aluno, o investimento que ele faz nos estudos, seu compromisso ético para com a escola, bem como o seu ritmo, sendo mais importante a maneira como está desenvolvendo o seu processo de aprendizagem e não o quanto ele está aprendendo (MINAS GERAIS, 2009a, p. 11).

No processo avaliativo do PAV é sugerido que sejam realizadas avaliações diagnósticas coletivas elaboradas por uma equipe da escola e com o apoio da SRE, que devem ser aplicadas, preferencialmente, a cada bimestre, possibilitando um monitoramento mais frequente da aprendizagem dos alunos e do projeto, permitindo a correção de aspectos insatisfatórios que surgirem durante o desenvolvimento de sua proposta.

A avaliação externa educacional é anualmente realizada pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) através das provas do PROEB, para os alunos das turmas da Aceleração I e Aceleração II – 2º período. Os alunos fazem estas avaliações em conjunto com os demais alunos da escola, mas são identificados nas turmas específicas do projeto. Estas avaliações não têm o resultado agregado ao resultado do ensino regular das escolas; na realidade, são utilizadas como subsídios para correções e aprimoramento das ações voltadas para o PAV.

1.1.5 Avaliação do projeto

A avaliação do PAV deve ocorrer durante todo o processo de sua implementação, através de instrumentos de supervisão utilizados pelos coordenadores regionais, inspetores escolares e analistas educacionais das SRE, bem como pelos EEBs, responsáveis diretos pelo acompanhamento do projeto na escola de acordo com as respectivas competências e nível de coordenação.

O projeto está estruturado em três níveis de coordenação: o nível central representado pelo gerente do projeto na Secretaria de Estado da Educação que tem a competência de planejamento, orientação geral para a execução, acompanhamento, controle e avaliação do PAV; o nível regional é representado pelos coordenadores - um inspetor escolar e um analista educacional - e demais analistas educacionais e inspetores escolares, responsáveis pelo acompanhamento

nas escolas do seu setor cabendo a esses profissionais garantir a execução do projeto como ação integrada no âmbito da SEE/SRE e das escolas estaduais e municipais nas prefeituras que formalizarem a adesão²²; avaliar o desenvolvimento do projeto; coordenar a implantação e execução do projeto integrado às ações, resultados e práticas da SEE e, orientar e acompanhar o trabalho dos EEBs que nele atuam.

No nível local, ou seja, na escola, o coordenador do PAV é o próprio diretor escolar, assessorado pelo supervisor pedagógico. Eles são os responsáveis pela implementação do projeto, pela capacitação dos professores, acompanhamento e avaliação das ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe regional ou central.

1.2 Os desafios da implementação: materializando intenções

Para a implantação do PAV, a SEE estabelece alguns pressupostos, que se configuram em ações práticas orientadas para a transformação do ambiente escolar em espaço propício para a implementação do projeto. Tais ações incluem desde o procedimento de matrícula até o estabelecimento de mecanismos de valorização, motivação e estímulo aos alunos.

Estes pressupostos são, portanto, apresentados como um roteiro de ações subsidiárias e intencionais no que concerne à qualidade da implementação do projeto. “A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos” (Bowe *et al.*, 1992, p. 22). Portanto, a fase da implementação se constitui como a mais complexa da política, na medida em que neste momento, ela é colocada à prova.

Um processo de implantação e implementação de políticas educacionais requer um envolvimento daqueles que atuam no contexto em que ela será de fato praticada, portanto, a identificação com a política é essencial, quando se pretende resultados exitosos. Entretanto, as políticas não são isentas das influências que as recontextualizam conforme a visão e concepção dos envolvidos. Esta premissa torna-se mais evidente quando os principais atores, ou seja, aqueles que irão de fato implementá-las, não participaram da sua etapa de formulação. A reação, muitas

²² Não houve, até 2012, adesão de escolas municipais à implantação do PAV na jurisdição da SRE/SJDR.

vezes, é traduzida em resistência e pouco entusiasmo, podendo esta resistência ser mais uma causa da dificuldade da implementação do PAV.

A implementação do PAV tem revelado um processo que requer dos atores envolvidos, em especial aqueles que atuam diretamente no projeto, boa vontade, compromisso, aceitação e identificação com a política. Tendo em vista seus objetivos e o público que o integra, a implementação deste projeto requer mudanças nas práticas pedagógicas e na concepção da equipe escolar sobre o real significado de conceitos como “inclusão” e “aprendizagem”. Conforme aponta o Documento Base do PAV, condutas se fazem necessárias no contexto escolar para que seja alcançado o que se propõe com o projeto:

Para atingir esse objetivo, a escola terá que fazer uma transformação em seu modo de agir, de modo a garantir que todos os alunos que entrem na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos. Os passos para alcançar o objetivo passam pela renovação, na Escola, de variáveis como gestão democrática, elaboração de Projeto Pedagógico, relações com o meio social, econômico e cultural, metodologia de ensino, rotinas de trabalho, frequência dos alunos e professores, avaliação de desempenho dos alunos e profissionais e a formação continuada dos educadores (MINAS GERAIS, 2009a, p. 4).

Este mesmo documento prevê, ainda, uma metodologia específica que vise à dimensão do sucesso do aluno; a utilização de material didático próprio; a progressão continuada e a avaliação contínua; a ação de professores especialmente preparados; e uma gestão de liderança que assuma a postura de facilitador das ações direcionadas para o sucesso do projeto.

1.2.1 Preparando para o PAV

A capacitação dos profissionais para a atuação no PAV é fundamental para o cumprimento das competências descritas para cada segmento profissional e, conseqüentemente, para a garantia da eficácia de sua implementação. Visando a atender a necessidade de preparação dos profissionais das escolas que implementariam o PAV, a SEE, em parceria com as SRE, iniciou uma sequência de encontros objetivando atender a essa demanda requerida pela especificidade do projeto.

Em 2007, no mês de novembro, foi realizado pela SEE/MG um encontro para capacitação dos coordenadores regionais do PAV, tendo esses coordenadores como primeira missão, capacitar os EEBs que atuavam junto ao projeto. No mês de fevereiro de 2008, alguns professores participaram de uma capacitação também promovida pela SEE/MG. Estes professores seriam os multiplicadores que realizariam o repasse a todos os outros professores que atuavam no PAV. Em 2009, devido à ampliação do PAV para todas as SREs, foi realizado um novo encontro na SEE/MG para capacitação dos novos coordenadores regionais e para os professores e EEBs que seriam os multiplicadores das orientações do encontro.

Em 2010, nova capacitação foi promovida pela SEE, tendo participado os coordenadores regionais, um professor de matemática e outro de língua portuguesa de cada escola. Estes profissionais seriam os responsáveis pelo repasse das orientações sobre o projeto e das oficinas pedagógicas que tinham como objetivo promover a utilização mais eficaz dos livros didáticos do PAV, uma vez que já era de conhecimento da SEE, por meio desses encontros, a utilização inadequada ou até mesmo a não utilização desses livros pelos professores, inclusive substituindo-os por livros do ensino regular.

Em novembro de 2011, foram capacitados os analistas educacionais do PIP – CBC²³ que seriam os responsáveis pelo repasse das orientações aos professores do PAV em 2012.

Não foi observado em nenhuma dessas capacitações a convocação dos diretores das escolas que implementam o PAV. Para os diretores escolares, entre 2009 e 2012, foram realizados apenas dois encontros, que consistiram no repasse de questões técnicas sobre o projeto, baseadas na necessidade do alcance de metas, sem, no entanto, focalizar as questões pedagógicas que envolvem a implementação do PAV.

A ausência de capacitação específica para diretores, que os preparasse para uma gestão pedagógica do PAV e as capacitações, de professores e EEBs, insuficientes de um estudo reflexivo sobre o processo de ensino/aprendizagem de um público já saturado das práticas pedagógicas tradicionais e regulares têm

²³ Professores designados pela SEE/MG, em exercício nas SRE, para atuação junto aos professores dos anos finais do EF das escolas estaduais, com o objetivo de orientar a elaboração e execução do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

concorrido para aumentar a distância entre a intenção e a realização do que propõe o projeto.

A orientação legal que determina a progressão continuada no PAV, pela Resolução SEE nº 1033/2008, não tem sido suficiente para garantir a aprovação dos alunos, já que foi necessária a emissão dos Ofícios nº 400/08 e 398/08 da SDEIF/SEE-MG, ratificando e orientando procedimentos para conter a reprovação e assegurar o direito dos alunos às oportunidades de recuperação, bem como a um sistema de avaliação processual, que possibilite a intervenção nos problemas de aprendizagem no momento que estes surgirem para evitar acúmulo de dificuldades.

De acordo com o Ofício nº 055/2012 da SDEIF, encaminhado para todas as SREs, em 2011, pelos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar²⁴ (SIMADE), 1082 alunos do PAV foram reprovados em todo o estado de Minas Gerais, mesmo tendo como regime a progressão continuada, sendo, portanto, reafirmado que o prosseguimento dos estudos sem interrupção deve ser garantido aos alunos do projeto, já que se trata de uma estratégia para recuperar o tempo perdido de, pelo menos, dois anos de estudos (MINAS GERAIS, 2012).

O desconhecimento da proposta e dos documentos que orientam e estruturam o projeto e a dedicação maior do gestor escolar para com as questões financeiras e administrativas, em detrimento da questão pedagógica, podem ser alguns dos fatores que também têm comprometido o processo de implementação do PAV.

Observa-se ainda, que nas capacitações promovidas tanto pela SEE/MG quanto pela SRE/SJDR, direcionadas aos gestores escolares, o foco de discussão tem sido as outras dimensões da gestão escolar, ficando em segundo plano o debate sobre a natureza pedagógica da ação do gestor. As capacitações de ordem pedagógica, na sua grande maioria, têm como público alvo apenas os professores e EEBs; no entanto, a prática desses profissionais tem demonstrado que também esses momentos não têm sido eficazes, especialmente, quando o foco de discussão é o PAV.

²⁴ O SIMADE é um sistema desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEE/MG para implantação nas escolas da rede estadual. Este sistema funciona como um banco dados de todas as informações do sistema educacional mineiro, relacionadas à trajetória escolar dos alunos e vida funcional dos servidores; otimizando o processo de gestão e a regularidade do processo administrativo escolar. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>. Acesso em 29/06/2013.

Diante desse contexto, torna-se evidente a necessidade da atuação do gestor que considere a gestão pedagógica como foco principal de sua ação, articulando-a com as demais para a adequada implementação do PAV. A natureza da função do inspetor escolar, que consiste em visitas às escolas para intervenção e acompanhamento de suas ações, possibilita o acesso às informações sobre o projeto. Estas informações são explícitas quando o diretor e/ou professores procuram o inspetor escolar para questionar a aprovação de alunos que não apresentam aprendizagem suficiente dentro dos parâmetros tradicionalmente estabelecidos; fazem queixas quanto à indisciplina, falta de interesse e de comprometimento dos alunos; e reclamam dos livros didáticos, que segundo eles, estão muito acima da capacidade dos alunos do PAV.

Nas visitas às escolas, por meio dos diários de classe e documentos escolares, são verificados a frequência e o aproveitamento dos alunos. O alto índice de infrequência é comumente uma forte característica das turmas do PAV, bem como o expressivo número de evadidos. A Lei Estadual nº 15.455, de 12/01/05, que dispõe sobre a obrigatoriedade da frequência do aluno, define em seu artigo 2º os procedimentos da escola frente a esse problema:

Art. 2º - O estabelecimento de ensino, após apurar a ausência do aluno por cinco dias letivos consecutivos ou dez dias alternados no mês, entrará em contato com a família do aluno faltoso, com vistas a promover o imediato retorno e a regular frequência à escola.
Parágrafo único. O descumprimento do disposto neste artigo implicará a responsabilização administrativa da direção do estabelecimento de ensino. (MINAS GERAIS, 2005, p. 1)

Igualmente, as Resoluções SEE nº 521/2004 e 1086/08 dispõem sobre a responsabilidade da escola e do diretor em assegurar a assiduidade dos alunos, sendo também nesses dispositivos legais definidos seus procedimentos quanto à infrequência escolar. No entanto, a frequência dos alunos do PAV não tem sido assegurada, tendo em vista o número de reprovações observadas no SIMADE, justificadas pela infrequência. Os procedimentos da gestão escolar podem não estar correspondendo às disposições legais no sentido de tomar as providências cabíveis nesses casos, demonstrando não ser a infrequência dos alunos desse projeto uma preocupação prioritária dos diretores escolares. Em relação à frequência dos alunos do PAV, também é consenso entre os profissionais da SRE/SJDR entrevistados, que

na maioria das escolas existe por parte dos diretores e professores pouco interesse no retorno dos alunos ausentes, conforme destaca uma analista educacional ao afirmar que “Na verdade dá pra perceber que a equipe pedagógica da escola até acha conveniente não tomar as providências, para que extinga a turma de PAV” (ANE2, 2012).

Da mesma forma, uma das inspetoras entrevistadas descreve como a frequência dos alunos é acompanhada nas escolas que inspeciona, nas quais o PAV é implementado:

Os professores não apresentam comprometimento de modo geral, apenas relatam preocupação. No entanto, como na maioria das escolas que inspeciono a atribuição de informar ao conselho tutelar e/ou convocar os pais ou responsáveis para tratar do assunto, é do especialista e essa ação é fragmentada na escola, pois nem sempre o diretor consegue acompanhar de perto e nem sempre os professores tem o retorno pela supervisão (IE2, 2012).

Em razão deste quadro, foi emitido o Ofício Circular SDEIF nº 38/2009, que reforça as orientações quanto ao acompanhamento da frequência dos alunos: “compete aos educadores envolvidos no projeto acompanhar a frequência dos alunos, sem deixar que o problema de infrequência se manifeste apenas no fim do período letivo”, com o objetivo de garantir pelo menos a frequência mínima obrigatória legalmente determinada, com vistas à redução da evasão escolar.

1.2.2 A Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei e a implementação do PAV

Considerando o importante papel da SRE/SJDR na implementação das políticas públicas da SEE/MG nas escolas estaduais, aí incluso o PAV, e sua função como elo entre escolas e Secretaria Estadual, torna-se imprescindível a apresentação dessa instituição, sua estrutura, organização e dinâmica de trabalho.

Encontram-se vinculadas à SEE/MG quarenta e sete²⁵ Superintendências Regionais de Ensino (SRE) que atuam em nível regional em todo o estado de Minas Gerais. Estas SREs, subdivididas em Setores, Divisões e Diretorias, prestam

²⁵ A SRE de Unaí foi criada em 2006, pela Lei nº 16462 de 12/12/06, sendo instalada em setembro de 2010, passando a ser um total de quarenta e sete regionais vinculadas a SEE/MG.

atendimento às escolas estaduais e são responsáveis pela disseminação, orientação e acompanhamento dos programas e diretrizes emanadas da SEE e do governo do estado. O campo de atuação das SREs engloba também as redes municipais e particulares com as quais mantém parceria, responsabilizando-se no que couber pelos atos escolares dessas instituições e instruindo, orientando e realizando um trabalho de prevenção junto a elas.

A SRE/SJDR está localizada na Rua Henrique Benfenatti, nº 110, no Bairro Jardim Central, próximo ao centro da cidade. Está funcionando desde julho de 2012 em um novo prédio, antes uma escola estadual cujas atividades foram encerradas, que foi reformado exclusivamente para alocar a sede da SRE/SJDR, atendendo de forma mais funcional às necessidades da instituição, em todos os seus aspectos.

A escolha de São João del-Rei para ser a sede da SRE se deveu à facilidade de acesso entre a área de abrangência, sede de desenvolvimento cultural, social e econômico, pela facilidade de comunicação com a capital do estado e sua posição geográfica e densidade demográfica. Inicialmente denominada Agrupamento de Inspeção Seccional de Ensino, a atual SRE de São João del-Rei foi criada pelo Decreto nº 5433 de 8 de julho de 1958, sendo normatizada pela Lei nº 2610 de 8 de janeiro de 1962 e pelo Decreto nº 7360 de 02 de janeiro de 1964. Desde então, foi intitulada 21ª Delegacia Regional de Ensino; 34ª Superintendência Regional de Ensino e, atualmente, Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2007).

Tendo como objetivo operacional “exercer em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e Integração estado e município tendo em vista melhorias da qualidade de ensino” SRE/SJDR (2007, p. 15), a SRE/SJDR atende na sua jurisdição, dezenove municípios²⁶ de abrangência, totalizando duzentas e cinco escolas, sendo cento e dezesseis municipais, quarenta e sete da rede particular – incluindo as APAEs – e quarenta e uma estaduais – dentre estas uma unidade prisional, e um Conservatório Estadual de Música.

A rede estadual da SRE/SJDR oferece o EF completo e o EM, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A rede particular oferece

²⁶ Municípios jurisdicionados à SRE/São João del-Rei: Bom Sucesso, Carrancas, Conceição da Barra de Minas, Coronel Xavier Chaves, Dolores de Campos, Ibituruna, Ijaci, Ingai, Itumirim, Itutinga, Lagoa Dourada, Nazareno, Prados, Resende Costa, Ritópolis, Santa Cruz de Minas, São João del-Rei, São Tiago e Tiradentes.

a educação básica, sendo o maior número de escolas desta rede, com a oferta da Educação Infantil. O ensino profissionalizante, na jurisdição, está concentrado também na rede particular. A rede municipal de ensino, que compreende o maior número de escolas, oferece a Educação Infantil e o EF, sendo este eminentemente com os anos iniciais e um número pouco representativo com a oferta também dos anos finais.

Desde a implantação do PIP, em 2006, e estabelecimento do Plano de Metas pela SEE; as ações da SRE foram intensificadas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino na região, com um trabalho de intervenção prioritariamente voltada para os anos iniciais do EF. Entretanto, o cenário dos anos finais deste nível de ensino demandava também um trabalho interventivo, sendo, portanto contempladas no PIP de todas as escolas ações orientadas para a melhoria da aprendizagem desses alunos e para o alcance das metas previstas. Vários projetos têm sido instituídos pela SEE como apoio pedagógico às ações das escolas, dentre os quais destaca-se o Programa Escola de Tempo Integral (PROETI).

Nessa mesma direção, a SRE/SJDR implementa, em nível regional, seus próprios projetos, com foco nas disciplinas matemática e língua portuguesa – sendo denominados **Calculando** e **Soletando** os principais. Ao lado dessas ações, têm sido realizados anualmente os Congressos Regionais de Educação; o quinto desses encontros ocorreu no ano de 2012, com o tema “Práticas Pedagógicas Exitosas”. Em todos os congressos são desenvolvidas oficinas com os professores, com o objetivo de estimular a produção de inovações das práticas docentes.

Outra iniciativa da SRE/SJDR é a implantação da Avaliação Diagnóstica Regional (ADR), aplicada anualmente aos alunos do 3º e 5º anos do EF antes da avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), e o PROEB, que ocorrem também anualmente. O PROALFA avalia censitariamente os alunos do 3º ano do EF, e para os do 2º e 4º ano deste mesmo nível de ensino a avaliação é amostral. O PROEB, por sua vez, avalia todos os alunos do 5º e 9º ano do EF e o 3º ano do EM. A ADR aborda conteúdos de matemática e língua portuguesa, sendo elaborada com base nos cadernos do Centro de Avaliação, Leitura e Escrita (CEALE), no caso do 3º ano, e na matriz de referência do PROEB, para os alunos do 5º ano. A partir de 2011 a ADR foi expandida para o 9º ano do EF e 3º ano do EM.

A SRE/SJDR tem obtido bons resultados do EF nas avaliações do PROEB nos últimos três anos e da mesma forma no PROALFA, onde se mostra uma evolução significativa nos seus resultados, conforme observado nas tabelas a seguir.

Tabela 3 – Resultados PROALFA – Minas Gerais e SRE de São João del-Rei – 2009 a 2011 – rede estadual

	SRE	Estado
2009	589,9	551,6
2010	628,9	589,8
2011	641,92	603,81

Fonte: PROALFA 2009/2010/2011. Disponível em:
<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces>. Acesso em 10/11/2012

Tabela 4 – Resultados PROEB – Minas Gerais e SRE de São João del-Rei – 2009 a 2011

	SRE						Estado					
	L. P.			Matemática			L. P.			Matemática		
	5º	9º	3º	5º	9º	3º	5º	9º	3º	5º	9º	3º
Ano	EF	EF	EM	EF	EF	EM	EF	EF	EM	EF	EF	EM
2009	229,3	261,7	288,0	243,8	276,9	308,3	213,8	252,1	274,8	226,2	261,4	284,0
2010	233,2	267,4	295,5	257,9	285,5	311,8	217,1	255,7	282,2	235,1	268,9	290,6
2011	228,2	264,4	286,97	252,1	282,53	329,71	214,4	253,88	271,45	232,9	264,02	284,77

Fonte: SIMAVE/PROEB 2009/2010/2011. Disponível em:
<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces>. Acessado em 10 de novembro de 2012.

É possível perceber, nas tabelas 3 e 4, quanto aos resultados do PROEB e do PROALFA, no período compreendido entre 2009 e 2011, que a SRE/SJDR apresentou desempenho superior à média do estado, tanto no EF como no EM, o que evidencia o bom trabalho que tem sido desenvolvido e orientado para a melhoria do ensino, principalmente nos anos iniciais e finais do EF do ensino regular.

A SRE/SJDR está organizada segundo a figura 1 a seguir:

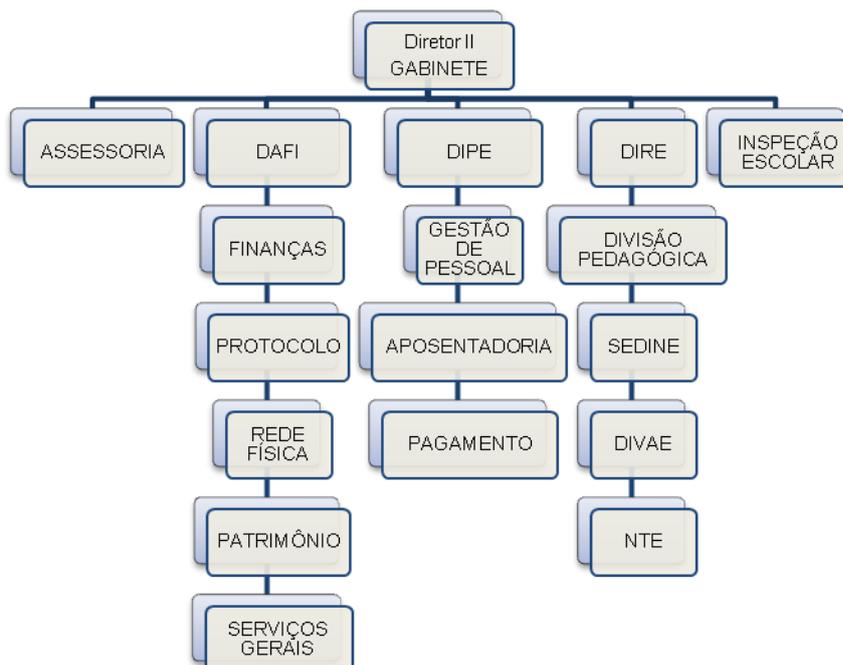


Figura 1: Organograma da SRE de São João del-Rei

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional da SRE/SJDR – 2012

O Quadro de Pessoal da SRE/SJDR é composto, atualmente, por aproximadamente 83 profissionais com formação em nível fundamental, médio profissionalizante e superior que atuam nas três Diretorias – Diretoria Educacional (DIRE); Diretoria de Pessoal (DIPE); Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI); e a Inspeção Escolar, que está vinculada diretamente à Diretoria da SRE.

Considerando-se os profissionais que atuam diretamente nas escolas com a implementação das políticas educacionais do estado e SEE – analistas educacionais (ANEs) e inspetores escolares (IEs) –, será, portanto descrita a organização e a dinâmica da DIRE. Esta Diretoria compreende dois grupos caracterizados como PIP I ou PIP – ATC²⁷ e PIP II ou PIP – CBC. O primeiro, composto por nove ANEs é destinado ao acompanhamento das ações referentes à intervenção pedagógica nos anos iniciais do EF e o segundo, com oito professores de cada conteúdo curricular é direcionado prioritariamente aos anos finais do EF, mas estende também o atendimento ao EM.

²⁷ Analistas Educacionais em exercício nas SRE, para atuação junto aos professores dos anos iniciais do EF com o objetivo de orientar e acompanhar a elaboração e execução do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

Bianualmente são organizados, pela Diretora da SRE, grupos de escolas, que são atribuídos aos ANE e, para os IE, os setores de atendimento são organizados pela Diretora da SRE. Para atender às escolas são formadas duplas – um ANE e um IE. Dependendo dos níveis de ensino oferecidos pela escola, a equipe é organizada com três membros, um ANE do PIP – CBC, um ANE do PIP – ATC e um IE.

Estes profissionais visitam as escolas, semanalmente, orientando e prestando assessoria pedagógica – quando se trata do IE, também sobre os aspectos administrativos e financeiros –, e no que se refere ao PAV, realizando procedimentos com vistas a atender as competências definidas pela SEE no acompanhamento da implementação deste projeto.

1.2.3 A implantação do PAV na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei

No final do ano de 2008, a diretora educacional, a superintendente regional de ensino, um analista educacional e um inspetor escolar foram convocados para um encontro promovido pela SEE/MG com o objetivo de apresentar o PAV que seria estendido em 2009 para todas as escolas estaduais que apresentassem demanda de distorção idade/ano de escolaridade e orientar procedimentos para a implantação do projeto nas regionais.

Com a extensão do PAV para todas as escolas da rede estadual, na SRE de São João del-Rei, das 44 escolas estaduais jurisdicionadas, 29 apresentaram demanda de alunos com distorção idade/ano de escolaridade. A tabela seguinte apresenta, ano a ano, o número de turmas e escolas que implementaram o PAV no período de 2009 a 2012.

Tabela 5 – Número de escolas e turmas de PAV de 2009 a 2012 – SRE/SJDR

Ano	Escolas	Turmas		
		PAV II	PAV I	Letramento
2009	29	90	10	01
2010	23	60	03	
2011	22	44		
2012	21	45		

Fonte: Planilhas de Matrículas do PAV – Arquivo SRE/SJDR

Observa-se, pela tabela 5, uma redução no número de turmas entre os anos de 2009 a 2011; este quantitativo volta a se elevar, embora de modo menos expressivo, em 2012. Não é seguro afirmar, porém, que a diminuição observada em 2010 seja consequente de falta de demanda, tendo em vista a constatação de que as escolas não organizaram o número de turmas correspondente ao número real de alunos com distorção idade/ano de escolaridade. Estes números foram, portanto, omitidos por alguns estabelecimentos, como observado nos Quadros de Pessoal das escolas, Relatórios de Pagamento de Professores e Quadros de turmas e Alunos referentes aos meses de fevereiro e março, verificados pelo serviço de inspeção escolar e protocolados na SRE/SJDR. Em face dessa omissão, nos anos de 2011 e 2012, julgou-se necessária a intervenção da SRE, que por meio da ação dos inspetores escolares, em visita *in loco*, passou a verificar a relação nominal e dados relativos à idade de todos os alunos do 6º ao 9º anos matriculados na escola para confirmação da demanda. Foi constatado um número expressivo de alunos com defasagem e que foram enturmados no ensino regular, sendo então instruída e procedida a matrícula e o encaminhamento destes alunos para o projeto. Em 2012, em 21 escolas da SRE/SJDR, foram matriculados 1295 alunos, nos 1º e 2º períodos do projeto. Até agosto deste mesmo ano, 121 evadiram e 153 estavam infrequentes²⁸.

1.3 A implementação do PAV na Escola Delta: um caso de gestão

A implementação de políticas públicas notadamente tem efeitos diversos mediados pelas influências dos atores, em especial, daqueles que vão executá-la no contexto da prática. A compreensão do processo de implementação do PAV remete à abordagem do ciclo de políticas conforme caracterizado por Ball e Bowe (1992). Para estes autores o ciclo de política compreende três contextos principais – da influência, da produção de texto e da prática –. O contexto da influência, em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. O contexto da produção de texto se refere ao processo de construção do texto político

²⁸ Foram considerados infrequentes os alunos que apresentaram no 2º bimestre número de faltas acima de 15. Estes alunos foram contados na matrícula atual, pois o número de faltas não equivale ao suficiente para considerá-los evadidos.

traduzidos pelos textos legais oficiais, pronunciamentos, vídeos, entre outros. Para Ball (1993a, *apud* Mainardes, 2006):

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (BALL, 1993a, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

O contexto da prática é a maneira como as políticas são reinterpretadas, recontextualizadas e praticadas. De acordo com Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006, p. 53), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

É neste sentido que segundo Ball (*apud* Mainardes & Marcondes, 2009) o contexto de uma prática, tem implicações determinantes na materialização da política. Considerando-se a complexidade inerente da implementação de políticas públicas em especial, no contexto onde de fato ela é praticada faz-se necessária a apresentação da Escola selecionada para realização da pesquisa, visando facilitar a compreensão dos leitores sobre a análise em questão.

A Escola Delta foi criada em 1966²⁹, inicialmente como Grupo Escolar, oferecendo nesta época apenas o ensino primário. Posteriormente, em 1984 foi autorizada a extensão de série do EF (5ª a 8ª série) e o oferecimento do ensino de 2º grau, passando a caracterizar o estabelecimento como Escola Estadual. É atualmente uma das maiores escolas da regional de São João del-Rei, tanto no que consiste à área - com 40000 m² –, quanto no público atendido. Localizada em bairro periférico do município, recebe demanda de seu zoneamento e também de bairros adjacentes e de várias localidades rurais, atendendo cerca de 1500 alunos³⁰, em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Das 50 turmas atendidas, 23 são do

²⁹ O Decreto Nº 9337 de 14 de janeiro de 1966 criou a instituição e a Lei nº 4517 de 5 de julho de 1966 regulamentou sua denominação.

³⁰ Os números apresentados se referem ao atendimento no ano de 2012, quando a pesquisa teve início.

EM, 13³¹ dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) e 14 dos anos finais (dentre estas, três do PAV). Esta escola, pela sua relevância na comunidade são-joanense, e considerando a expansão de seu atendimento, principalmente no EM, foi selecionada em 2004 para compor o grupo de quatro escolas da SRE/SJDR participante do projeto Escolas Referência³² (PER). A participação neste projeto favoreceu a ampliação da rede física da Escola e a melhoria dos recursos pedagógicos, no que tange à aquisição de materiais e equipamentos didático-pedagógicos, bem como na revitalização de seus espaços pedagógicos.

A Escola Delta possui uma rede física bem estruturada e adequada à faixa etária e aos níveis de ensino atendidos. É provida de recursos materiais didáticos quantitativa e qualitativamente afinados com a meta estabelecida pela e para a Escola, conforme definido em seu Projeto Político Pedagógico (PPP):

A Escola Delta tem como meta o desenvolvimento integral do aluno, buscando resgatar a sua cidadania, desenvolvendo um ensino de qualidade e em sintonia com os avanços da humanidade, formando um aluno consciente, solucionador de problemas e pronto para atuar no mundo globalizado, desenvolvendo o seu espírito solidário, criativo e desafiador em busca de realizações (DELTA, 2010, p. 7).

Dentre as escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR, a Escola Delta é a que se encontra mais bem equipada com recursos da tecnologia de informação e comunicação, e por conta disto tem sido alvo de tentativas de furtos. Diante disso, câmeras foram instaladas em todos os espaços da Escola, com monitoramento por 24 horas. Embora a razão da instalação deste recurso de monitoramento seja a garantia da segurança da escola, observa-se, desde então, uma redução significativa do índice de indisciplina dos alunos, e de queixas sobre os professores.

As matrizes que embasam o currículo do EF e EM na Escola Delta seguem as determinações contidas em resoluções e instruções específicas

³¹ Dessas, duas funcionam na zona rural de São João del-Rei – Povoado de São Gonçalo do Amarante. São turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano, vinculadas à Escola Delta. Ao concluírem o 5º ano os alunos são remanejados para a escola sede.

³² Projeto Estruturador, implantado pela SEE/MG com o objetivo de identificar e apoiar as escolas que se destacam nas suas comunidades, seja pelo trabalho, pela tradição ou pela dimensão do atendimento à população do EF e principalmente do EM da localidade visando torná-las focos de referência e irradiadores da melhoria da educação no estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2004, p. 3).

emanadas da SEE/MG, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDBEN nº 9394/96. Nos anos iniciais do EF, o desenvolvimento das práticas curriculares é norteado pelo programa do CEALE de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano. Nos anos finais do EF e no EM, os CBC³³ e as matrizes curriculares do 9º ano e 3º ano do EM direcionam o desenvolvimento do currículo escolar.

Para o EM, a matriz curricular com os conteúdos a serem ministrados e o respectivo número de aulas e carga horária é estabelecida pela SEE/MG. Para o ensino noturno, a carga horária do módulo/aula de 40 ou 50 minutos no EM é opcional: quando a opção for pelos 40 minutos, como no caso da Escola Delta, a carga horária curricular deve ser complementada com 166 horas e 40 minutos que serão destinadas às atividades de estudos complementares realizadas no contraturno das aulas presenciais.

O espaço pedagógico da escola inclui, como recursos didáticos, um laboratório de Ciências muito bem equipado, duas salas de informática, uma ampla biblioteca e duas quadras, com previsão de construção de uma terceira. As demais dependências (salas de aula, sala de professores, salas das EEBs, cozinha, pátio, banheiros, secretaria, sala da direção) e mobiliário em ótimas condições de conservação e funcionamento. A escola também possui um auditório equipado com recursos multimídia, onde são realizadas reuniões com os servidores, pais e capacitações internas.

A organização do quadro de pessoal é definida pela Resolução SEE nº 2253/2013 que dispõe sobre a matéria. Anualmente é publicada uma Resolução com esta finalidade. O número de alunos por turma é definido pela mesma Resolução, que considera como número médio nos anos iniciais do EF 25 alunos, nos anos finais 35, e no EM 40 alunos.

Para atender às 50 turmas, o quadro de servidores é composto de acordo com a precitada Resolução e com a devida correspondência ao número de alunos conforme apresentado na Tabela 6.

³³ Proposta curricular implantada em 2005 pela Resolução SEE nº 666/2005 para a Rede Estadual de Ensino, que apresenta a definição dos conteúdos e habilidades que os alunos devem aprender em cada disciplina.

Tabela 6 – Distribuição do número de alunos, turmas, professores e demais servidores da Escola Delta e respectiva carga horária

	EF			EM	TOTAL
	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	PAV – 1º e 2º Períodos		
Nº de turmas	13	11	3	23	50
Alunos	268	347	83	891	1589
Professores	13	*26		44	83
Demais Servidores					
Função		Número		Atuação	
Diretor		01		Atende os três turnos Carga horária: 40 horas	
Vice-diretor		03		Um para cada turno Carga horária: 30 horas	
Especialistas da Educação Básica		06		01 responsável pelo EM noturno; 02 responsáveis pelo EF – anos finais (manhã e tarde) e turmas do PAV; 01 responsável pelo EM diurno; 01 responsável pelos anos iniciais do EF; 01 responsável pelos anos iniciais do EF que funcionam nas turmas vinculadas da zona rural. Carga horária: 24 horas	
Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)		04 ³⁴		Divididos entre os três turnos Carga horária: 24 horas	
Professor para Substituição Eventual		01		Atende aos anos iniciais do EF Carga horária: 24 horas	
Professor Apoio		01		Atende uma criança com necessidades especiais (EF) Carga horária: 24 horas	
Secretário		01		Atende aos três turnos Carga horária: 30 horas	
Assistentes Técnicos da Educação Básica		14		Dividem-se entre os três turnos 01 é responsável exclusivamente pelo serviço financeiro da Escola. Carga horária: 30 horas	

Elaboração Própria. Fonte: Quadro de Escola 2012

A carga horária dos servidores se refere a que deve ser cumprida semanalmente.

A carga horária dos professores depende do número de aulas que compõe o seu cargo.

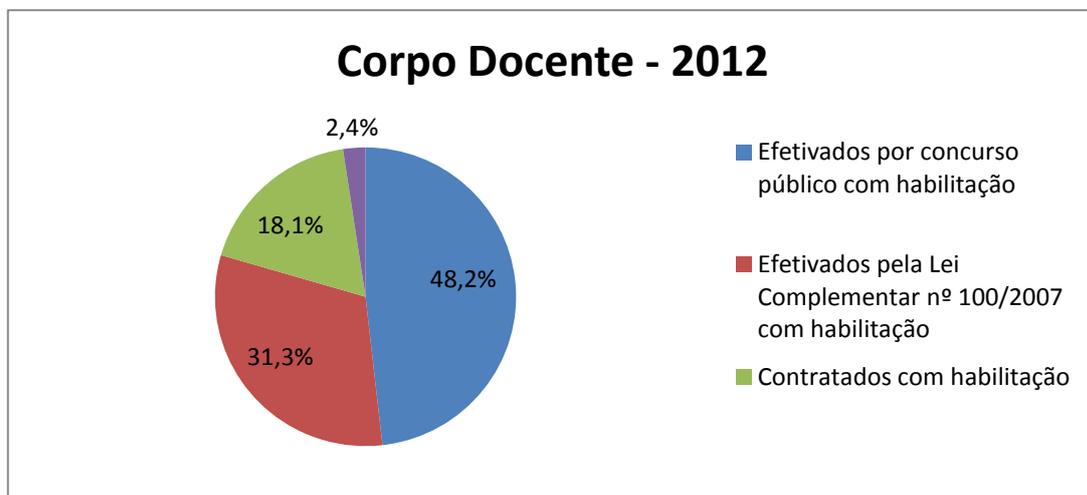
* O mesmo professor pode ministrar aulas no ensino regular e no PAV

³⁴ Dos quatro profissionais, dois são professores em Ajustamento Funcional - Situação de servidor público estadual afastado das funções próprias de seu cargo, amparado legalmente por laudo emitido por junta médica. A esse servidor devem ser atribuídas outras funções de acordo com suas condições de saúde. As professoras ajustadas assumiram a função de PEUB de acordo com a disposição da Resolução nº 2018/12.

O quadro docente da Escola é composto por professores concursados, efetivados pela Lei Complementar nº 100/2007³⁵ e designados, sendo na sua maioria, servidores estáveis e com habilitação específica para o conteúdo que ministram, sendo este um fator positivo e favorável ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

O Gráfico 2, que se segue, mostra em porcentagem a qualificação do corpo docente que atua na Escola Delta.

Gráfico 2 – Corpo Docente/Escola Delta – 2012



Fonte: elaborado pela autora, a partir do quadro de Pessoal da Escola – 2012

Conforme se observa no gráfico 2, o número de professores contratados sem habilitação corresponde a uma pequena porcentagem, ou seja, entre os 83 professores, dois pertencem à categoria de autorizados a lecionar. É importante ressaltar que a autorização para lecionar, concedida a estes profissionais, foi baseada na Resolução SEE nº 1724/2010, considerando como critério a matrícula dos candidatos nos três últimos períodos de licenciatura plena do conteúdo específico.

³⁵ Lei Complementar nº 100 de 05/11/2007 concedeu estabilidade e tornou efetivo o servidor que atuava como designado em escola estadual na data da publicação da Lei, tendo como critério ter sido admitido, por qualquer período, entre 1998 e 2006.

1.3.1 Rotina escolar e Gestão pedagógica

O clima da Escola é tranquilo; não há casos de indisciplina considerados de alta gravidade. Situações mais graves também ocorrem, porém como casos isolados. A disciplina é controlada pelo diretor, que tem uma parceria estabelecida com o Conselho Tutelar do município. Com esta parceria, a partir de 2008, quando o atual diretor assumiu a gestão da escola, o índice de indisciplina teve uma redução significativa.

Nos casos que extrapolem as normas regimentais disciplinares³⁶ e as ações da gestão e das famílias, o recurso utilizado é a disponibilização da transferência do aluno. Este procedimento é ratificado pelo Conselho Tutelar, e o diretor fica responsável pela providência de vaga para o aluno em outra escola. Tal dinâmica, de certa forma, reduz os problemas mais sérios de indisciplina, pois esta medida é amplamente divulgada aos alunos e pais e, na maioria dos casos, tanto os pais quanto os alunos preferem continuar na escola. No que se refere à disciplina, o diretor é bastante rigoroso e exigente, necessidade justificada pelo grande número de alunos que a Escola recebe.

O diretor da Escola Delta é professor dos conteúdos de matemática e física e afastou-se de seus dois cargos para assumir a função na direção da instituição, em 2008, estando atualmente em seu segundo mandato. É dinâmico e atento às ações da escola – pedagógicas, administrativas e financeiras - e tem um foco especial de ação no controle da disciplina, sendo tal ênfase também estendida aos professores e demais funcionários da escola, motivo pelo qual, não diferente de outras escolas, há constituição de grupos contrários que não concordam com determinadas atitudes desse profissional.

A assiduidade e a pontualidade dos servidores são acompanhadas com rigor pela direção – em especial no que se refere aos professores. Observa-se uma preocupação com determinados educadores, em geral os novatos e/ou designados que apresentam dificuldades de controle da disciplina da turma, sendo necessária a intervenção do diretor junto à turma; e uma atenção às dificuldades de alguns docentes quanto à utilização de metodologias e até mesmo do conhecimento

³⁶ No Regimento Escolar consta uma seção específica para o tratamento das normas disciplinares discentes. Existe uma pasta de ocorrências disciplinares, onde são registrados todos os procedimentos dos alunos que são considerados contrários às normas definidas no Regimento Escolar.

necessário do conteúdo que ministra, sendo, neste caso, também necessária a intervenção do diretor e EEB.

A gestão escolar é exercida pelo diretor, auxiliado por três vice-diretores – sendo um deles uma professora de história, que se ocupa com maior atenção à coordenação pedagógica da Escola -, e pelo Colegiado Escolar, que é composto por 12 membros e se reúne ordinariamente, uma vez por mês, e em reuniões extraordinárias, quando necessário. É importante destacar que a seleção para a atual direção da escola foi realizada a partir do processo de indicação pela comunidade, conforme previsto na Resolução SEE nº 1812/2011. O diretor realizou e foi aprovado no exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, que é uma exigência para participar do processo como candidato. Para seu primeiro mandato, foi indicado pelo Colegiado Escolar, uma vez que assumiu a função fora do período previsto pela legislação pertinente, tendo em vista a exoneração a pedido da diretora anterior antes do término do respectivo mandato.

É possível notar certa centralização nas ações realizadas pela gestão da Escola Delta. Em muitas das questões nela vivenciadas, a decisão depende exclusivamente do parecer do diretor; mesmo quando há discussão com os vice-diretores, sua palavra, na maioria das vezes, prevalece. Uma situação bastante recorrente que evidencia essa postura institucional é a dificuldade de se conseguir uma vaga para matrícula na Escola. Segundo a inspetora escolar,

mesmo havendo vaga os funcionários da secretaria, e muitas vezes, nem os vice-diretores podem conceder a vaga antes do parecer do diretor. Isto acontece com muita frequência por ser uma escola bastante procurada por membros da comunidade, pertencentes ao seu zoneamento quanto de outros, fora da área de abrangência da Escola. Mas, apesar da força da influência do diretor nas decisões, a equipe da gestão tem uma coesão. Todos estão alinhados tanto na concepção e também na ação, dando até pra perceber uma cumplicidade, entre eles (IE4, 2012).

Uma das dificuldades da Escola está associada à substituição de professores em caso de afastamentos para tratamento de saúde. O processo de autorização para designação de professor substituto passa por algumas etapas que concorrem para o atraso da realização da designação. Primeiramente, o profissional afastado deve ser submetido à perícia médica, que muitas vezes não ocorre de imediato. Após a apresentação do Atestado Médico, quando se trata de professor

designado ou Relatório de Inspeção Média (RIM), no caso de efetivo, a direção da escola deve solicitar a autorização da designação no Portal da SEE, e encaminhar um ofício para a SRE justificando a solicitação, que será analisada pela Diretoria de Pessoal (DIPE), sendo deferida ou não, e comunicada à SEE. Somente após esse processo a direção procederá a designação do professor substituto.

A morosidade dos processos de substituição de professores causa muitos transtornos à instituição – pelo fato de ser uma escola grande e o corpo docente, na sua maioria, ter cargo completo (com 16³⁷ aulas ou mais) –, exigindo que o diretor reorganize horários e utilize outros profissionais da Escola (Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB); EEB, vice-diretores e o próprio diretor), para suprir a ausência do profissional na sala de aula e evitar a ociosidade dos alunos.

Apesar do clima aparentemente harmônico, percebe-se uma divisão entre a categoria de professores. De um lado estão os professores de visão educacional mais tradicional, os mais antigos na Escola, e do outro os professores novatos, em geral designados ou efetivados; estes são, em geral, educadores mais jovens, muitos ainda cursando o ensino superior, portanto, ainda não habilitados, embora possam ser também incluídos no grupo professores habilitados e concursados, com um olhar mais inovador para o processo educativo. A eles é atribuída, comumente, a responsabilidade pelo baixo nível de aprendizagem e desinteresse dos alunos, já que são os “facilitadores”, dando mais oportunidades do que deveriam aos alunos; “dão nota de graça” (professor de ciências e matemática do EF, 2012), conforme comentários de quem compõe o outro lado. Esta cultura estabelecida no seio escolar é analisada por Lück (2009) que a interpreta como uma perda para o processo educacional.

Observa-se que quando novos membros passam a fazer parte da organização escolar, as relações de poder são ameaçadas, passando o grupo a ativar suas energias no sentido de ajustamento

³⁷ A Resolução 2018/12 que vigorou, no ano de 2012, quando esta pesquisa foi iniciada, bem como as anteriores previam o cargo do professor com 24 horas semanais incluindo nesta carga horária 18 aulas e mais 6 horas destinadas às atividades extraclasse, sendo 2 a serem cumpridas na escola com a realização de reuniões pedagógicas e 4 em local de livre escolha do professor. Em 2013 essa Resolução foi revogada pela Res. SEE nº 2253/2013 definindo que na rede estadual o cargo do professor continua com carga horária semanal de 24 horas, sendo 16 aulas e mais 8 de atividades extraclasse (4 horas a serem cumpridas em local de livre escolha do professor e 4 na escola. Destas, até 2 horas são destinadas às reuniões pedagógicas e o restante com planejamento. Há a possibilidade de maior número de aulas, pela extensão da carga horária em até mais 16 aulas. Neste caso, as aulas não fazem parte do cargo do professor. É permitido também o acúmulo de dois cargos, não podendo, portanto, o número total das aulas dos dois cargos ser superior a 32.

dos novos membros à condição vigente. Estes, como mais novos, são forçados a submeter-se ao *status quo* vigente, e, ao fazê-lo, o legitimam. Porém, podem com isso perder sua energia nova, sua motivação e muitas vezes o poder de enxergar com olhos não contaminados pelo viés do hábito. Sucumbindo ao *status quo*, deixam de influenciar o enfrentamento dos problemas permanentes e de encontrar em seu próprio repertório ou criatividade possíveis soluções a esses problemas, deixando, em consequência, de agregar novos valores e ideias ao grupo, apenas recebendo e reproduzindo aquelas já existentes. Nesse caso, todos saem perdendo, assim como a qualidade do processo educacional (p. 123).

Esta divisão não ocorre apenas com professores do mesmo turno ou séries que atuam. É possível notar também uma divisão entre os turnos: o ensino noturno e os anos iniciais do EF parecem constituir outra escola. Aos “anos iniciais” recai a responsabilidade pelas dificuldades que os alunos apresentam ao ingressar no 6º ano.

Mesmo com as diferentes posições, o corpo docente é coeso no que confere ao comprometimento com a Escola, e mostra muita preocupação com os resultados das avaliações externas e o desempenho dos alunos. Da mesma forma, o diretor, que também demonstra muita preocupação com o cumprimento das metas estabelecidas para a Escola, valoriza essa discussão junto à equipe pedagógica – EEB e professores.

Em 2012, as reuniões pedagógicas eram realizadas semanalmente. Estas reuniões eram realizadas na quarta-feira, com duração de duas horas, entre o término do turno vespertino e início do noturno, com a participação de todos os professores e EEB da Escola. Em 2013, por opção dos professores, as reuniões pedagógicas passaram a ser realizadas, mensalmente, com carga horária de oito horas.

O diretor é quem faz a abertura das reuniões, coordenadas pelas EEBs. Não foram encontrados registros dos assuntos tratados nas reuniões; somente uma das EEBs teve o costume, durante certo período de tempo, de registrar em ata os principais assuntos tratados e as decisões tomadas – o último registro foi feito em março de 2012 e não houve sequência³⁸.

Além das reuniões pedagógicas, a Escola realiza durante o ano letivo, em

³⁸ Segundo a EEB (E3, 2012), responsável pelas turmas dos anos finais do EF do turno da tarde, incluindo o PAV, o motivo da interrupção dos registros foi a falta de tempo para a elaboração da ata de todas as reuniões, pois muita coisa é discutida, mas a profissional pretende, no entanto, retomar esta prática.

dia determinado pela SEE/MG a toda a rede, a parada para discussão do PIP. Esta reunião acontece em todos os turnos de funcionamento da instituição, com a presença obrigatória de todos os servidores para análise, discussão, avaliação e reestruturação das ações nele contidas. Este dia deve constar no Calendário Escolar como dia escolar. No sábado imediatamente subsequente a esta reunião, é realizado um encontro com a presença dos alunos, servidores, pais e comunidade escolar e externa para divulgação dos resultados das avaliações externas, das ações de intervenção pedagógica e das novas ações previstas. Este dia é considerado letivo.

1.3.2 - Relação Escola/Família/Comunidade

A relação da Escola com a família ocorre de forma regular. Não é perceptível um estreitamento efetivo com as famílias, que demonstre haver uma parceria e interação destas com a direção e equipe pedagógica. A participação das famílias é representada pelo segmento de pais, que compõe o Colegiado Escolar. A presença dos pais é mais comum em eventos realizados pela Escola e/ou em reuniões de pais que acontecem bimestralmente para repasse dos resultados dos alunos, ou quando são solicitados para tratar de algum assunto relacionado a problemas com os filhos. Contudo, é notório um grande interesse pela escola, medido pelo número de solicitações de matrículas, na SRE e na própria instituição.

A Escola tem parcerias estabelecidas com o Conselho Tutelar, a Polícia Civil, cujo prédio se situa ao lado da Escola; a Universidade Federal de São João del-Rei, com as quais desenvolve projetos, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³⁹; o Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)⁴⁰ Júnior destinado aos alunos do EM; e o atendimento psicológico aos alunos pelos estagiários do curso de Psicologia dessa Universidade; grupos de monitorias com os alunos concluintes do EM; com o Serviço Social da Indústria/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SESI/SENAI), pela qual a

³⁹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em 03 de novembro de 2012.

⁴⁰ Programa Institucional de Iniciação Científica em parceria com escolas de educação básica. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/prope/pibic_junior.php. Acesso em 10 de novembro de 2012.

Escola tem acesso a palestras e cursos para os professores e pode pleitear a obtenção de bolsas de estudos para os alunos; e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com a realização de palestras e cursos para alunos e professores. Outras parcerias são realizadas com o Centro do Adolescente Ativo e a comunidade, com a realização oficinas artesanais.

O envolvimento da Escola com vários projetos possibilita a aquisição de verbas e recursos para manutenção e sustentação dos mesmos. A Escola Delta está sempre envolvida com projetos locais, federais e aqueles implantados pela SEE/MG como a **Formação Inicial para o Trabalho (FIT)** e **Aprofundamento de Estudos** destinados aos alunos do EM, o **Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS - Juventude)**, **Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG)** e o **Programa Escola de Tempo Integral (PROETI)** para os alunos do EF. Os alunos participam também das **Olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa e História**, e em projetos desenvolvidos pela SRE/SJDR, como o **Soletrando**, o **Calculando** e a **Gincana da Matemática**. Os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) foram diluídos quando a Escola deixou de pertencer ao grupo inicial do PER.

1.3.3 Avaliação da Aprendizagem Escolar

O processo da avaliação da aprendizagem na Escola Delta é organizado bimestralmente. Considera-se um aluno com bom aproveitamento aquele que obtém, pelo menos, 60% da pontuação destinada às avaliações, em cada bimestre. São atribuídos 100 pontos durante o período letivo, distribuídos igualmente em cada bimestre – máximo de 25 pontos, portanto, em cada uma dessas etapas de estudo. Dos pontos bimestrais, 70% são destinados às avaliações (prova escrita) e 30% para as atividades diversificadas - trabalho de pesquisa, desenvolvido individualmente e/ou em grupo. A critério do professor são também avaliados a participação e o comprometimento dos alunos em atividades de sala de aula e tarefas domiciliares. Conforme previsto no Regimento Escolar (2010, p. 44) “Nenhuma avaliação a que for submetido o aluno poderá ter valor superior a 50% (cinquenta por cento) do total dos pontos do bimestre”.

Para os alunos que não alcançarem 60% dos pontos necessários é ministrado o reensino – recuperação paralela, denominada pela Resolução SEE nº 521/2004 como **Estudos Orientados** paralelamente ao período letivo cursado. Por meio deles, visa-se levar o aluno à obtenção do mínimo de pontos considerados

como satisfatório, caracterizando dessa forma a relação entre domínio da aprendizagem do conteúdo de acordo com a pontuação obtida pelo aluno. Ao final do ano letivo, o aluno que, após os **Estudos Orientados Presenciais**⁴¹ e os **Estudos Independentes** – estratégias de recuperação da aprendizagem também previstas na mesma Resolução –, não alcançou pelo menos 60 pontos em cada disciplina, é considerado reprovado. Em todas as etapas do processo de recuperação da aprendizagem do aluno terá prevalência a maior nota alcançada. Nos casos de reprovação em até duas disciplinas⁴² o aluno prossegue para o ano de escolaridade posterior devendo cursar paralelamente as disciplinas nas quais foi reprovado – progressão parcial de acordo com a precitada Resolução. Para os anos iniciais do EF os resultados do desempenho do aluno são registrados em conceitos: A (Excelente) – alcançou com êxito os objetivos de estudo; B (Bom) – alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo; e C (Regular) – alcançou parcialmente os objetivos de estudo. A recuperação da aprendizagem deve ocorrer paralelamente e continuamente durante o período letivo.

1.3.4 Indicadores de Rendimento

Os indicadores de rendimento escolar correspondem às informações referentes ao aproveitamento e a frequência dos alunos. Por meio destes dados é possível ter acesso às taxas de aprovação, reprovação e abandono. Estes indicadores têm expressiva implicação sobre o IDEB, por ser a taxa média de aprovação um dos constituintes do cálculo deste índice.

A distorção idade/ano de escolaridade compreende os alunos que se encontram matriculados em ano de escolaridade que não corresponde adequadamente à sua idade⁴³ e é decorrente de reprovações e/ou evasão escolar.

Tendo em vista a relevância destes dados como resultantes da PPE, os principais indicadores de rendimento escolar da Escola Delta são apresentados a

⁴¹ A partir de 2013, a Resolução SEE nº 2197 de 26 de outubro de 2012, no seu Artigo 78 altera o processo de recuperação da aprendizagem, eliminando a etapa referente aos estudos orientados presenciais, após o período letivo.

⁴² Número alterado pela Resolução SEE nº 2197/2012, podendo o aluno ser reprovado em até três disciplinas.

⁴³ No Brasil considera-se a idade de seis anos como a adequada para o ingresso no EF, com duração de 9 anos. Em Minas Gerais, esta faixa etária já é considerada desde 2004, sendo matriculadas as crianças com seis anos completos ou a completar até 31 de março do ano de ingresso no primeiro ano do EF.

seguir, permitindo-se, a partir da relação entre eles, uma aproximação das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas da instituição.

1.3.4.1 Distorção Idade/ano de escolaridade

Na tabela 7 a seguir é apresentada a taxa de distorção do período entre 2007 a 2011, indicando que nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar da organização em ciclos com regime de progressão continuada a Escola possui 3,9% de seus alunos com distorção idade/ano de escolaridade. Nos anos finais, a taxa de distorção é bem superior, e se apresenta estável em todos os anos, com pequena oscilação. Houve um pequeno decréscimo entre os anos de 2009 e 2011, mesmo com a implantação do PAV. É importante ressaltar que os anos finais do EF, na Escola Delta são organizados em anos de escolaridade com regime de progressão parcial, exceto no caso do PAV, para o qual o regime é de progressão continuada.

Tabela 7 – Distorção Idade/ano de escolaridade - Escola Delta – 2007 a 2011

Taxa de distorção idade/ano de escolaridade – 2007 a 2010 – %					
Ano de Escolaridade	2007	2008	2009	2010	2011
1º/5º ano do EF	11,0	8,2	8,5	4,7	3,9
6º/9º ano do EF	27,7	24,2	25,6	25,9	25,0
Total EF	23,1	18,5	19,6	18,8	17,4
EM	50,3	46,4	47,1	46,6	45,5

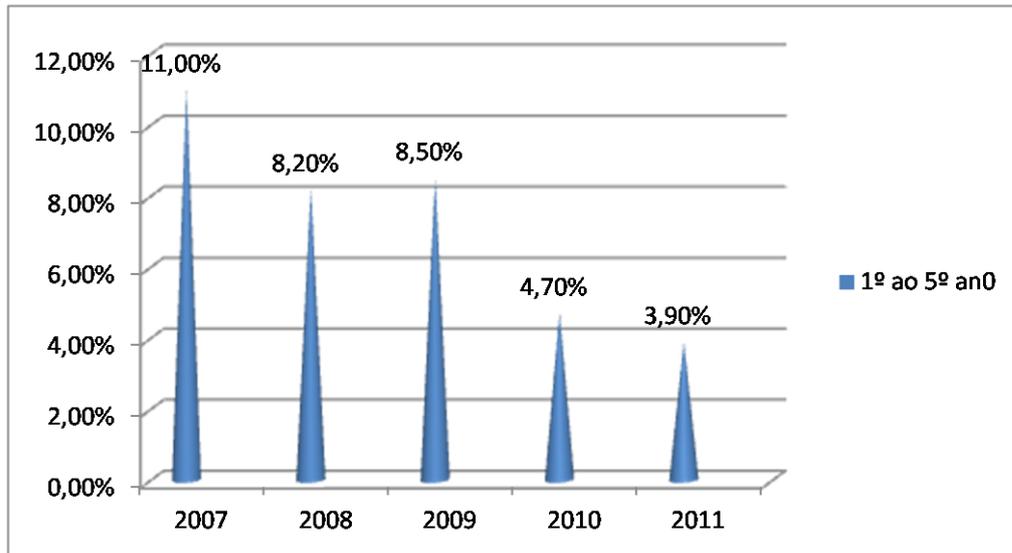
Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> e Censo Escolar 2011 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Observa-se ainda, pela Tabela 7, que o EM, também com regime de progressão parcial, apresenta uma distorção com índice alarmante, tendo praticamente metade de seus alunos em distorção idade/ano de escolaridade.

Em 2011, a taxa total de distorção do EF na Escola Delta foi de 17,4% e, no EM, 45,5%. Nos dois casos não foram alcançadas as metas de respectivamente, 8,98% e 43,13%. Nota-se, portanto, que em relação ao EF, a Escola Delta necessita dispensar grande esforço para mudar o quadro que se apresenta, já que a taxa atual de distorção encontra-se em um patamar em torno de 50% superior a da meta prevista.

Os gráficos de 3 a 6 mostram a distorção idade/ano de escolaridade do EF e do EM na Escola Delta e sua evolução antes e depois da implantação do PAV.

Gráfico 3 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF/Anos Iniciais Escola Delta – 2007 a 2011

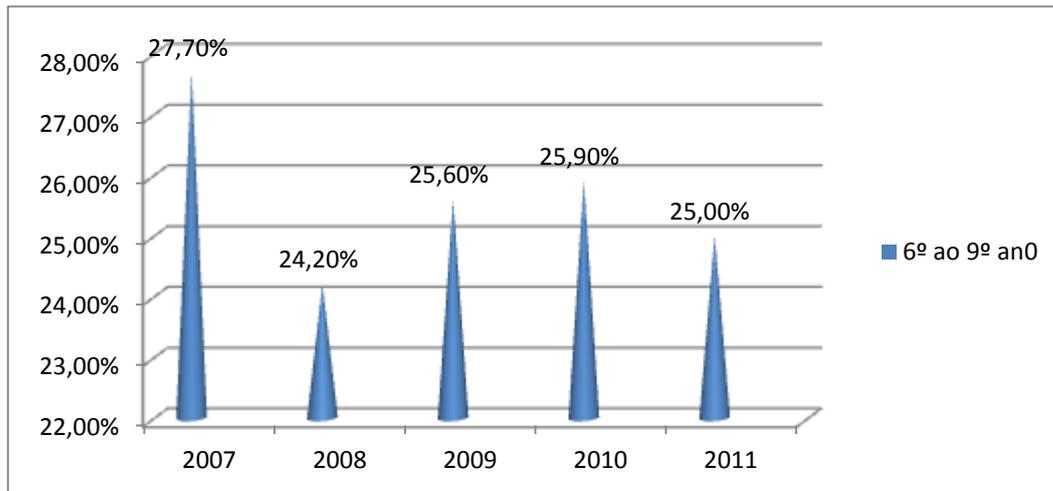


Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
e Censo Escolar 2011 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Os dados apresentados mostram uma queda importante no índice de distorção nos anos iniciais, principalmente, entre os anos de 2009 a 2011, que neste caso, não está associada a implementação do PAV, uma vez que não houve na Escola Delta a implantação de turmas de aceleração do 1º ao 5º ano do EF. Tal redução pode ser resultado do regime de progressão continuada, com a proposta de agrupamento⁴⁴ prevista no artigo 13 da Resolução 1086/2008, que previa a intervenção pedagógica para os alunos do 3º e 5º anos que ao término do ano letivo ainda apresentassem defasagens de aprendizagem, evitando dessa forma, a reprovação ao final de cada ciclo.

⁴⁴ “§ 1º Ao final de cada ciclo, a Equipe Pedagógica da Escola deverá proceder ao agrupamento dos alunos que não conseguiram consolidar as capacidades previstas para que seu atendimento diferenciado aconteça pelo tempo que for necessário”.
“§ 2º Vencidas as dificuldades, os alunos serão integrados às turmas correspondentes à idade/ano de escolaridade”. Transcrito da Resolução SEE nº 1086/2008.

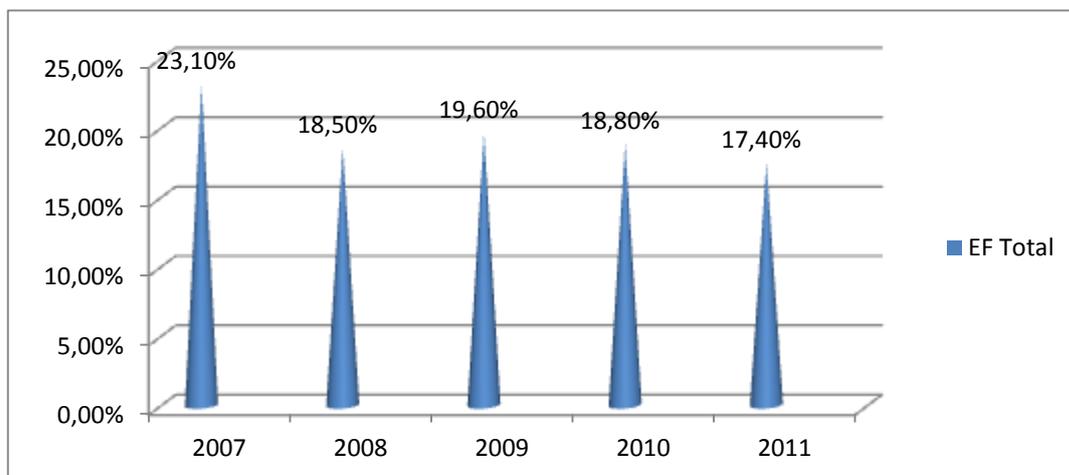
Gráfico 4 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF/Anos Finais Escola Delta – 2007 a 2011



Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
e Censo Escolar 2011 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Os anos finais do EF apresentam resultados pouco animadores. De 2009 – ano de implantação do PAV na escola – para 2010, conforme se observa no gráfico 3, a distorção cresceu em 0,30%, e apresentou um decréscimo de 0,90% deste ano para 2011. É uma queda pouco representativa considerando que no ano de 2008 houve uma redução de 3,50% em relação a 2007, enquanto em 2011, o terceiro ano de implementação do projeto na escola, verifica-se um decréscimo de apenas 2,70% em relação ao primeiro ano da série apresentada.

Gráfico 5 – Distorção Idade/ano de escolaridade EF – 1º ao 9º ano Escola Delta – 2007 a 2011

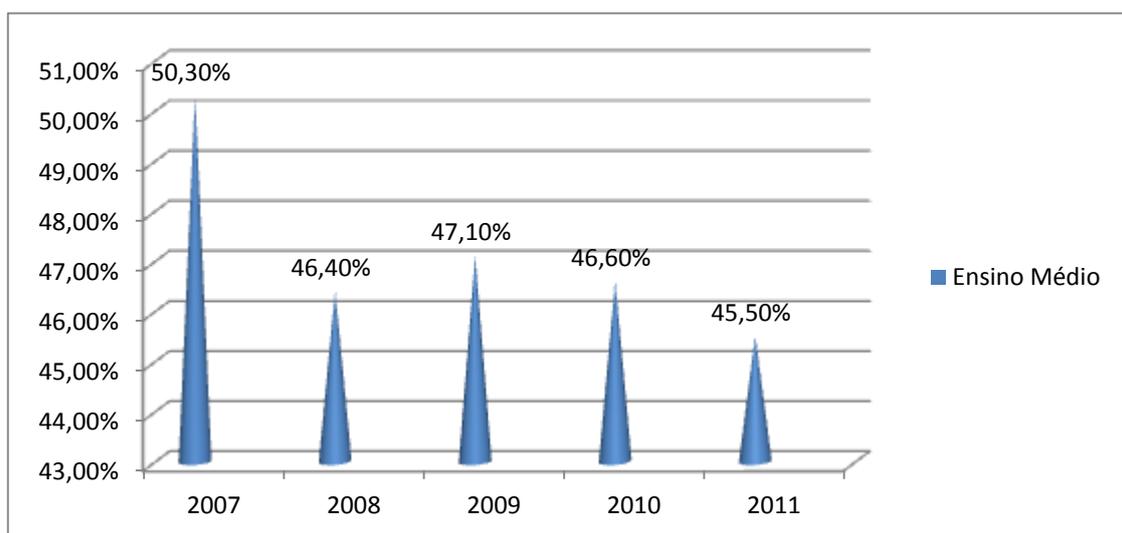


Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
e Censo Escolar 2011 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Em função da alta taxa de distorção dos anos finais do EF, a regularidade do fluxo escolar do EF como um todo fica, portanto, comprometida. Pode-se perceber que, conforme apresenta o gráfico 5, a queda de 2,20% entre os anos de 2009 a 2011 se deve mais à redução da distorção dos anos iniciais, que apresentou entre estes anos uma queda superior a 50%, enquanto nos anos finais esta diferença correspondeu a pouco mais que 2%. A partir da verificação dos dados apontados pode-se concluir que nem a progressão parcial e nem o PAV têm sido estratégias eficazes para a redução da taxa de distorção do EF na Escola Delta.

Com relação ao EM verifica-se uma taxa de distorção alta que sinaliza a necessidade de se empreender esforços para a melhoria da qualidade do ensino nesta etapa da educação básica, também na Escola Delta. De acordo com o gráfico 6, em 2007, mais de 50% dos alunos apresentavam distorção em relação ao ano de escolaridade em que estavam matriculados. Deste ano, até 2011, apesar do decréscimo observado, não representa uma evolução significativa, uma vez que, do universo de alunos matriculados no EM nessa escola, em 2011, menos de 60% encontram-se matriculados em ano de escolaridade adequado à sua idade.

Gráfico 6 – Distorção Idade/ano de escolaridade Ensino Médio Escola Delta – 2007 a 2011



Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

e Censo Escolar 2011 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Os dados apresentados permitem inferir que a implementação do PAV, na Escola Delta, assim como ocorre no estado, também não tem produzido efeitos significativos sobre o problema da distorção/idade ano de escolaridade.

1.3.4.2 Aprovação, Reprovação, Abandono Escolar

No que se refere à aprovação, reprovação e abandono escolar, os dados mostram, conforme a Tabela 8, a seguir, que a reprovação, no período de 2007 a 2011, tem maior incidência nos anos finais do EF e no Ensino Médio, justificando as taxas de distorção apresentadas anteriormente na tabela 7.

Tabela 8 – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar – Escola Delta – 2007 a 2011

	Aprovação - %				Reprovação - %				Abandono - %			
	1º/5º ano EF	6º/9º ano EF	Total EF	EM	1º/5º ano EF	6º/9º ano EF	Total EF	EM	1º/5º ano EF	6º/9º ano EF	Total EF	EM
	2007	88,6	72,9	77,1	63,4	11,4	26,9	22,7	22,7	0,0	0,2	0,2
2008	98,6	70,1	80,7	67,2	1,4	29,7	19,2	16,7	0,0	0,2	0,1	16,1
2009	99,6	68,5	79,8	63,8	0,4	31,3	20,0	27,6	0,0	0,2	0,2	8,6
2010	100	64,6	76,5	64,7	0,0	35,2	23,4	25,8	0,0	0,2	0,1	9,5
2011	100	64,4	77,2	62,9	0,0	35,6	22,8	21,8	0,0	0,0	0,0	15,3

Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Os dados mostram como tem sido alto o índice de reprovação, especialmente nos anos finais do EF, sendo inclusive superior ao do EM. Importa esclarecer que o aumento da taxa de reprovação observada no ano de 2009, de 10.9% em relação a 2008, não está associado ao ingresso dos alunos do projeto, uma vez que o PAV foi implantado na Escola Delta no ano de 2009.

1.3.5 Indicadores de Desempenho

A Escola Delta participa das avaliações estaduais do Programa de

Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)⁴⁵, PROALFA e PROEB, sendo estes últimos os principais, pois integram o processo de responsabilização que inclui o prêmio por produtividade⁴⁶ de acordo com o resultado obtido e metas alcançadas em cada escola.

1.3.5.1 O PROALFA

Nas tabelas 9 e 10, a série histórica da avaliação do PROALFA – 2009 a 2011 – mostra os resultados obtidos pela Escola Delta, comparados aos resultados da SRE/SJDR e estado, e a distribuição em percentual dos alunos nos padrões de desempenho.

Tabela 9 – Metas e Resultados PROALFA – Escola/SRE/Estado – 2009/2011

	PROALFA					
	METAS ⁴⁷			RESULTADO OBSERVADO		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
ESCOLA DELTA	522,06	548,96	587,1	547,0	564,96	615,5
SRE/SJDR				589,9	628,9	641,92
ESTADO				551,6	589,8	603,8

Fonte: SEE/MG – SAE/DAVE e Resultados PROALFA 2009/2010/2011. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces>. Acesso em 10/11/2012

Analisando comparativamente os resultados do PROALFA, estes indicam a superação das metas pela Escola na série apresentada. Entretanto, os dados mostram também que seu desempenho foi inferior que a SRE em todos os anos, bem como do estado, nos anos de 2009 e 2010. Mesmo sendo observada uma

⁴⁵ O PAAE realiza três tipos de avaliações internas nos diferentes momentos do ano letivo. A avaliação Diagnóstica visa a verificação dos conhecimentos prévios do aluno; a Contínua verifica o que e como o aluno aprende; e a Avaliação da Aprendizagem anual é aplicada ao final do ano letivo com o objetivo de verificar se todos os alunos aprenderam os tópicos/habilidades do CBC. Disponível em:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=323385&id_pai=23967&area=atributo. Acesso em 8 de novembro de 2012.

⁴⁶ O prêmio por produtividade faz parte do Acordo de Resultados assinado pela instituição e é pago a todos os servidores que tenham trabalhado pelo menos 25% dos dias no ano anterior que ocorreu a avaliação institucional. A porcentagem correspondente ao resultado final obtido pela escola é calculada sobre a remuneração do servidor. O prêmio é concedido uma vez por ano, em geral no 2º semestre do ano subsequente. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.geraes.mg.gov.br/acordo-de-resultados/premioprodutividade/comoecalculado>.

⁴⁷ Dados fornecidos pela SEE/MG

elevação importante em 2011 (50,55), os resultados da instituição se mantiveram abaixo da média da SRE a qual pertence.

Tabela 10 – PROALFA/Padrões de Desempenho – Escola Delta – 2009 a 2011

Padrões de Desempenho - %			
	Baixo	Intermediário	Recomendado
2009	6,8	15,3	78,0
2010	6,7	10,0	83,3
2011	0,0	4,2	95,8

Fonte: PROALFA 2009/2010/2011. Disponível em:
<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces>. Acesso em 10/11/2012

Com um resultado de nível de proficiência acima de 500, a Escola encontra-se nos três anos da série no padrão de desempenho recomendado. Observa-se, pela tabela, que em 2011 nenhum aluno apresentou baixo desempenho, e a Escola ainda conseguiu elevar o número de alunos no padrão recomendado para 95,8%.

1.3.5.2 O PROEB

No que se refere aos resultados do PROEB, tanto o do 9º ano do EF quanto do 3º ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a Escola Delta apresentou proficiência superior a do estado e SRE/SJDR, em todos os anos, apesar de não ter conseguido atingir suas próprias metas, para o 3º ano do EM nos mesmos anos e, para o 9º ano só as atingiu no ano de 2009.

A tabela 11 mostra na série histórica da avaliação do PROEB – 2009 a 2011 –, os resultados obtidos pela Escola Delta no 5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM comparados aos resultados da SRE/SJDR e estado.

Tabela 11 – Metas e Resultados PROEB Escola/SRE/Estado – 2009/2010/2011

		PROEB							
		METAS ⁴⁸		RESULTADO OBSERVADO					
		Língua Port.	Matemática	Língua Port.			Matemática		
		Escola Delta	Escola Delta	Escola Delta	SRE/SJDR	Estado	Escola Delta	SRE/SJDR	Estado
2009	5º EF	226,23	242,41	222,9	229,3	213,8	237,7	243,8	226,2
	9º EF	281,18	302,39	286,5	261,7	252,1	306,7	276,9	261,4
	3º EM	299,96	337,51	296,54	288,05	274,81	319,5	308,27	283,96
2010	5º EF	224,88	239,67	232,6	233,2	217,1	253,1	257,9	235,1
	9º EF	289,40	308,69	285,9	267,4	255,7	303,8	285,5	268,9
	3º EM	300,74	322,50	306,09	295,5	282,25	326,31	311,85	290,64
2011	5º EF	236,06	258,05	243,6	228,2	214,4	274,6	252,1	232,9
	9º EF	287,8	306,7	281,5	264,4	253,9	300,6	282,5	264,0
	3º EM	309,47	330,69	306,97	286,97	271,45	329,71	307,15	284,77

Fonte: SIMAVE – 2009/2011. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultadosescala>. Acesso em 23/02/2013 e SEE/MG - SAE/DAVE

Em comparação à proficiência média da SRE/SJDR, percebe-se que os resultados da Escola foram inferiores no 5º ano do EF, nos anos de 2009 e 2010, tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática. Em 2011, a proficiência média deste ano de escolaridade supera as metas projetadas, ultrapassando também a média da SRE/SJDR e do estado. No entanto, diferentemente dessa série e do 3º ano do EM, que apresentou ano a ano um sensível crescimento na proficiência média, o 9º ano do EF tem apresentado pequeno declínio, em ambas as disciplinas avaliadas, em todos os anos da série histórica apresentada. Ainda que na avaliação o 9º ano tenha apresentado queda na proficiência média, a Escola se encontra nos três anos e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no padrão de desempenho recomendado.

⁴⁸ Dados fornecidos pela SEE/MG

1.3.5.3 O SAEB/Prova Brasil

As tabelas 12 e 13 mostram comparativamente os resultados da Prova Brasil do 5º e 9º ano do EF, no período de 2005 a 2011.

Tabela 12 – Prova Brasil – 5º ano EF – Brasil/Estado/Município/Escola – 2005 a 2011

		Brasil	Estado	Município	Escola
2005	L. Portuguesa	172,91	182,13	198,84	205,5
	Matemática	179,98	190,48	205,9	215,25
2007	L. Portuguesa	171,40	179,87	194,18	203,74
	Matemática	189,14	199,65	214,13	226,2
2009	L. Portuguesa	179,58	199,57	212,4	222,44
	Matemática	199,52	224,35	238,0	248,34
2011	L. Portuguesa	190,6	205,6	219,6	278,7
	Matemática	209,6	227,0	244,4	300,2

INEP – Prova Brasil – Resultados – 2012. Disponível em:

<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>

Tabela 13 – Prova Brasil – 9º ano EF – Brasil/Estado/Município/Escola – 2005 a 2011

		Brasil	Estado	Município	Escola
2005	L. Portuguesa	222,63	225,31	246,49	252,79
	Matemática	237,46	243,0	269,63	278,41
2007	L. Portuguesa	228,93	237,24	254,93	262,76
	Matemática	240,56	252,6	276,46	293,82
2009	L. Portuguesa	236,96	249,95	268,64	285,46
	Matemática	240,29	257,54	282,01	310,93
2011	L. Portuguesa	243,0	253,3	254,8	278,7
	Matemática	250,6	263,3	285,1	300,2

INEP – Prova Brasil – Resultados – 2012. Disponível em:

<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>

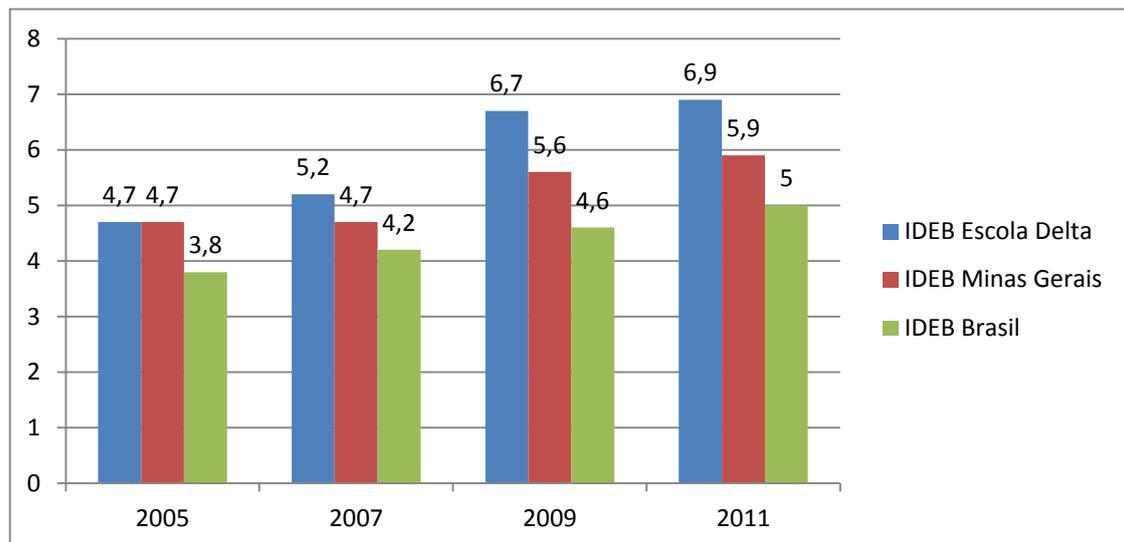
De acordo com os dados das tabelas 12 e 13, em todos os anos do período avaliado a Escola apresenta, na Língua Portuguesa e na Matemática, nas duas etapas do EF, resultados superiores aos nacionais, ao do estado e ao do município. No entanto, no ano de 2011, a instituição apresentou queda no desempenho dos alunos, nas duas disciplinas avaliadas, que combinada com a taxa

de aprovação também decrescente naquele ano, teve como consequência um IDEB igual a 3,1, também abaixo da meta projetada para aquele ano e do índice alcançado em 2009.

1.3.5.4 O IDEB

Os gráficos 7 e 8 mostram os índices de qualidade da educação do EF na Escola Delta. Conforme pode ser observado, a Escola vem apresentando, nos anos iniciais, em avaliações realizadas entre 2005 e 2011, um IDEB superior ao do Brasil e de Minas Gerais, tendo inclusive ultrapassado as metas projetadas para esses anos.

Gráfico 7 – IDEB Anos Iniciais EF Escola Delta/Minas Gerais/Brasil – 2005/2011



Fonte: INEP/IDEB – 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>
O IDEB, Estadual e Nacional, se refere ao total das dependências administrativas – estadual, municipal e privada.

Como observado no Gráfico 7, a Escola Delta apresentou desempenho superior à média Estadual e Nacional nos anos iniciais do EF, superando as metas projetadas, respectivamente, a partir de 2007 – 4,8, 5,1 e 5,5 –, e superando ainda, em 2011, a meta projetada para o Brasil (6,0), a ser atingida até 2021, conforme nota-se também no gráfico 8.

Gráfico 8 – IDEB Metas e Resultados Anos Iniciais EF – 2007/2011 Escola Delta

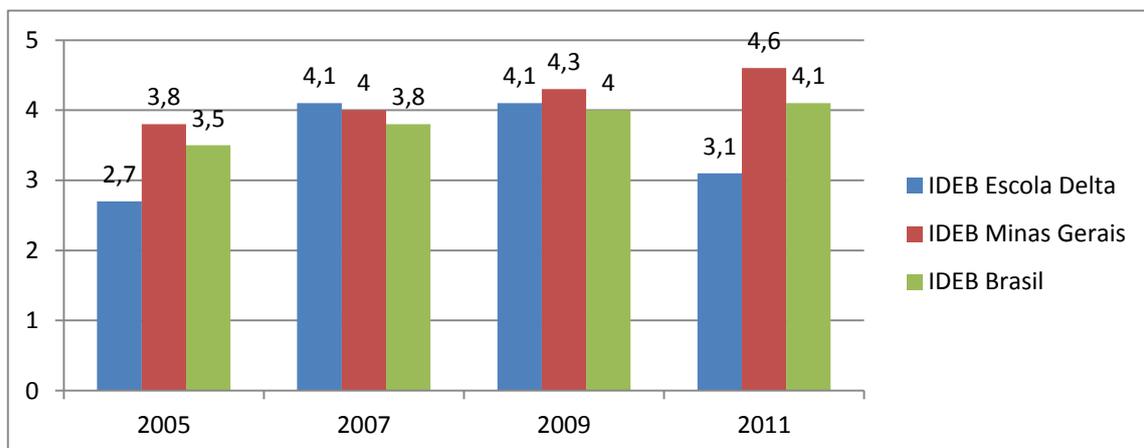


Fonte: INEP/IDEB – 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Estes bons resultados podem estar relacionados com as ações de intervenção pedagógica, intensificadas a partir da implantação do PIP – ATC, no qual constam as estratégias de trabalho a serem executadas, com definição de metas, período de realização e responsáveis pela execução, acompanhamento e avaliação das ações.

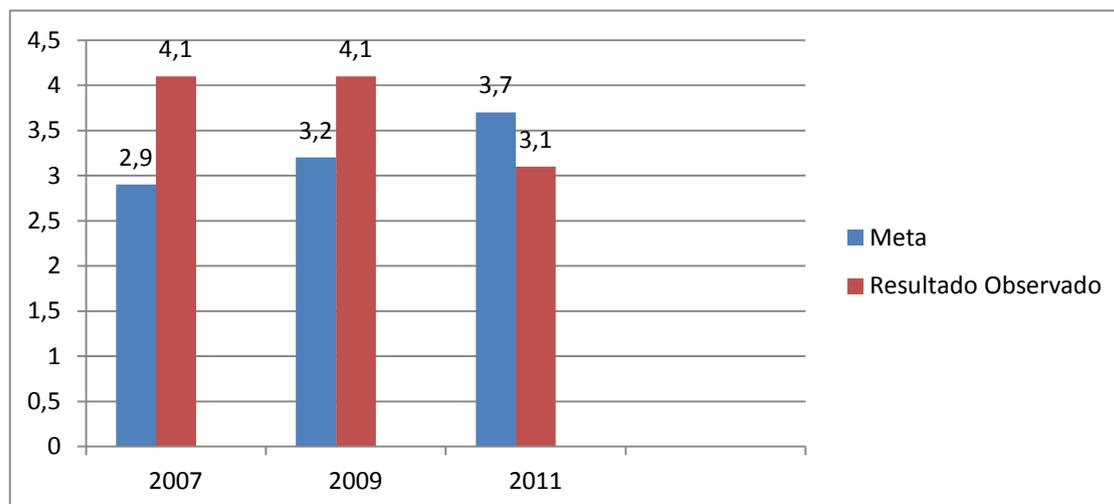
Quanto aos anos finais do EF, os índices não são tão animadores, conforme podem ser confirmados nos gráficos 9 e 10. Em 2007 e 2009 o IDEB da Escola Delta manteve-se estável e em 2011 além de não ter alcançado a meta prevista apresentou uma queda expressiva.

Gráfico 9 – IDEB Anos Finais do EF Escola Delta/Minas Gerais/Brasil – 2005/2011



Fonte: INEP/IDEB – 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. O IDEB, Estadual e Nacional, se refere ao total das dependências administrativas – estadual, municipal e privada.

Gráfico 10 – IDEB Metas e Resultados Anos Finais do EF – 2007/2011 Escola Delta



Fonte: INEP/IDEB – 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Considerando-se que a meta nacional dos anos finais do EF, projetada para ser alcançada até 2021, é 5,5, o resultado da Escola requer maior observância da gestão escolar no que concerne à aprendizagem dos alunos deste segmento do EF, bem como o estabelecimento de estratégias e ações coletivas para correção do fluxo escolar, tendo em vista que o IDEB resulta da combinação do desempenho e da taxa de aprovação.

1.3.6 O PAV na Escola Delta

O PAV foi implantado na Escola, em 2009, sendo organizadas quatro turmas, duas do 1º período e duas do 2º. Em 2010 três turmas foram organizadas, sendo uma do 1º período e duas do 2º; em 2011, apenas uma turma do 2º período foi formada. Conforme relatado pela inspetora da Escola, apesar de ter havido demanda para mais uma turma do 2º período, que seria toda constituída por alunos do 9º ano, esta não foi formada sob a justificativa de que, sendo os interessados alunos que estavam cursando o último ano do EF, não havia “o que acelerar”. A turma não foi formada, mas firmou-se um compromisso com a direção da Escola e EEB responsável por esta turma de que, mesmo não estando os alunos inseridos no projeto, seria realizado um trabalho diferenciado visando a não reprovação, tendo em vista que a maioria desses estudantes já havia sido reprovada pelo menos duas vezes. No entanto, ao final do ano letivo, dos 32 alunos da turma, 22 foram reprovados, 8 transferidos e apenas dois foram aprovados. Em 2012, todos os

alunos com defasagem distorção idade/ano de escolaridade, inclusive os que cursariam o 9º ano, foram incluídos no PAV, formando-se duas turmas de 2º - uma no turno da manhã e a outra no turno da tarde - e uma de 1º período – também no turno da tarde, totalizando 83 alunos matriculados.

A tabela mostra o número de alunos matriculados no projeto, desde a sua implantação na Escola Delta no período de 2009 a 2011.

Tabela 14 – Matrícula e Movimentação dos alunos do PAV na Escola Delta – 2009 a 2011

1º período							2º período					
Ano	Mat. Inicial	Mat. Final	Aprov.	Repr.	Evad.	Transf.	Mat. Inicial	Mat. Final	Aprov.	Repr.	Evad.	Transf.
2009	41	35	35	03	01	02	58	54	49	05	02	02
2010	26	20	20	00	01	05	51	43	43	00	02	06
2011	00	00	00	00	00	00	26	25	24	01*	00	01

Fonte: Livro de Matrícula e Livro de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta

Os dados mostram que, no período, nove alunos foram reprovados, contrariando a Resolução 1033/2008, que dispõe sobre o regime de progressão continuada no projeto. Analisando os documentos pesquisados, foi constatado que apenas três dessas reprovações foram consequentes da infrequência, motivo legalmente aceitável para a reprovação no PAV. No entanto, os alunos reprovados por infrequência têm o direito de ser reclassificados⁴⁹ caso apresentem durante o período letivo cursado um desempenho satisfatório, conforme dispõe o Parecer CEE nº 1158, de 11 de dezembro de 1998. Em consulta às pastas individuais foi constatado que esses alunos, em função da infrequência, não apresentaram um desempenho considerado satisfatório pela equipe pedagógica da Escola, sendo, portanto, mantidos como reprovados.

Os dados da tabela mostram também que a evasão não é um problema do PAV na Escola Delta, uma vez que, durante os três anos da série, apenas quatro alunos evadiram. No mesmo período, foram dezesseis os alunos transferidos. Não foi possível confirmar se estas transferências se deram voluntária ou involuntariamente, considerando ser um dos recursos utilizados pela gestão em

⁴⁹ A reclassificação é um processo de avaliação ao qual o aluno é submetido para reposicionamento na série, período, etapa ou ciclo.

casos de indisciplina que extrapolem os procedimentos regimentais da Escola. Nos documentos escolares dos alunos não é exigido o registro do motivo da transferência.

A indisciplina, um problema comum em turmas do PAV, não parece ser um grande obstáculo às ações na Escola Delta. De acordo com o diretor da Escola, no início da implantação do projeto um dos motivos da resistência dos professores estava relacionado à falta de disciplina dos alunos; tal queixa, hoje, não é mais comum entre os professores. Nas palavras do diretor: “Eu tenho problema de indisciplina em outras turmas regulares e no PAV não” (E1, 2012).

No ano de 2012, conforme pesquisa em diários de classe, e até a data da pesquisa, dos 31 alunos do 1º período, oito foram transferidos e no 2º período, dos 52 matriculados inicialmente, seis foram transferidos e um evadiu. É interessante observar que o índice de transferência é significativamente maior, em todos os anos, do que a evasão – que, em geral, é uma situação mais comum nas turmas do PAV. Quanto à infrequência em 2012, no 1º período, nove alunos acumularam de 10 a 22 faltas e nas duas turmas do 2º período, dez alunos apresentaram de 15 a 29 faltas até o momento em que os dados foram coletados. Esses números demonstram um acompanhamento mais efetivo do que nos anos anteriores, confirmando o relato do diretor sobre a ausência de infrequência e evasão na Escola.

Não tem evasão no PAV não. São alunos muito frequentes, muito frequentes. Eu sigo rigorosamente a lei. Cinco consecutivas ou dez alternadas, a família é comunicada e também o conselho tutelar, eu tenho uma parceria boa com o conselho que ajuda muito também (E1, 2012).

As salas de aula das turmas do PAV, tanto no turno da manhã quanto da tarde, são amplas, e equipadas com os mesmos recursos disponíveis para as turmas do ensino regular. Duas das turmas, uma do turno da manhã (2º período) e o 1º período – do turno da tarde –, estão estrategicamente localizadas perto da sala da direção. Isso ocorre, principalmente, pelas necessidades de acompanhamento do 1º período, constituído por alunos considerados mais agitados, pois dessa maneira se torna mais fácil a intervenção direta do diretor em casos em que extrapolem e tumultuem os momentos das aulas, sem a intervenção considerada adequada dos professores. Nesses casos, e não somente com as turmas do projeto, o diretor entra

na sala e conversa com os alunos sobre valores, respeito ao professor e aos colegas, compromisso com os estudos e sobre as regras da Escola. Este tipo de conversa tem efeitos positivos sobre os procedimentos e atitudes de grande parte dos estudantes.

O quadro docente do PAV é composto por treze professores que trabalham nas três turmas. Destes, nove são efetivos por concurso público, quatro efetivados pela Lei Complementar nº 100/2007 e apenas um designado. Todos os professores que atuam no PAV são habilitados no conteúdo que ministram e todos são professores com maior número de aulas no ensino regular que complementam o seu cargo com aulas do projeto. Nenhum desses professores tem seu cargo completo no PAV.

Para atribuição das turmas são seguidos os critérios complementares⁵⁰, que não diferem dos de outras escolas; geralmente são elaborados de forma a privilegiar o professor, mais do que para atender à conveniência pedagógica. Devido ao fato de os professores melhores classificados dentro dos critérios complementares preferirem atuar no ensino regular, o diretor busca, por meio do convencimento, destinar as turmas do projeto àqueles que julga ter o melhor perfil para este trabalho; no entanto, não consegue fazer com que todo o quadro seja composto por professores com o perfil considerado adequado ao projeto, pela gestão, sendo também destinados ao PAV professores que apresentam muitas dificuldades no desempenho de seu trabalho.

Segundo o diretor, existe uma rotatividade grande de professores na escola, tanto nas turmas do PAV quanto nas do ensino regular, em função de afastamentos para tratamento de saúde, férias-prêmio e outros afastamentos legais, o que dificulta muito o trabalho diante da morosidade do processo de designação de substitutos. Quanto ao absenteísmo de professores, este é outro problema incomum na Escola Delta. Os casos em que professores faltam são situações isoladas e eventuais, sendo o profissional faltoso advertido oralmente pelo diretor. Uma característica forte observada no diretor é o seu compromisso com a assiduidade e

⁵⁰ A Resolução SEE/MG nº 2253 de 09 de janeiro de 2013 define que cabe às escolas da rede estadual, estabelecerem os critérios complementares para atribuição de turmas, aulas, funções e turnos aos servidores efetivos e efetivados, observado o disposto nesta resolução e a conveniência pedagógica. Estes critérios são aprovados pelo Colegiado Escolar e devem ser amplamente divulgados na comunidade escolar. Os critérios complementares podem ser estabelecidos por critérios tais como: perfil; maior nota na Avaliação de Desempenho Individual (ADI); maior tempo de exercício na função e outros. Geralmente prevalece o maior tempo de exercício na função e/ou na escola, como critério principal.

pontualidade – a própria e dos demais servidores da Escola, em especial dos professores.

A organização pedagógica do PAV não ocorre de maneira diferenciada do ensino regular. Os livros didáticos do projeto não são utilizados pelos professores e alunos; o material adotado é composto por apostilas e livros didáticos utilizados nas turmas regulares. No 1º período são utilizados os livros do 6º e 7º anos e no 2º período os do 8º e 9º ano, prevalecendo o maior uso dos livros referentes aos últimos anos de cada período, ou seja, os adotados no 7º e no 9º ano.

No documento do projeto (2009b), é orientado que o formulário específico de registro e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos do PAV, por disciplina, seja utilizado pelo professor, no entanto, esse foi também substituído pela ficha individual tradicional utilizada no ensino regular, na qual constam o resultado do aproveitamento, sem comentários sobre a aprendizagem e o número de faltas, nome das disciplinas e carga horária curricular cumprida.

O resultado do aproveitamento dos alunos, mesmo considerando o regime de progressão continuada, é registrado por meio de notas. Para que os alunos alcancem o mínimo exigido para serem aprovados (60 pontos – mesma pontuação exigida para os alunos do ensino regular), os professores utilizam várias avaliações, até que aqueles com mais dificuldades obtenham pelo menos o mínimo necessário. Este procedimento difere do regular, onde os alunos são avaliados dentro do que determinam as normas regimentais. Em alguns casos – uma minoria – é necessário o arredondamento da nota para chegar aos 60 pontos. O processo de recuperação da aprendizagem, assim como no regular, segue as normas da Resolução 521/2004, que define para a instituição os seguintes procedimentos: estudos orientados paralelamente ao longo do ano letivo; estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo, para os alunos que não apresentaram domínio suficiente das aprendizagens básicas previstas para o período; e estudos independentes realizados no período de férias escolares, com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo subsequente.

A aprendizagem dos alunos do PAV apresenta, conforme resultados observados nas avaliações realizadas pela Escola, desenvolvimento positivo, considerando-se o número de médias bimestrais abaixo de 60%. Isso pode ser visto na tabela a seguir, construída a partir da pesquisa em diários de classe de língua portuguesa e matemática, referente às três turmas do PAV.

Tabela 15 – Número de médias abaixo de 60% das turmas do PAV no primeiro e segundo bimestres de 2012

	1º Período A		2º Período A		2º Período B	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
	Bimestre	Bimestre	Bimestre	Bimestre	Bimestre	Bimestre
Língua Portuguesa	03	02	02	02	02	00
Matemática	05	05	00	04	00	00

Fonte: Diários de Classe – Língua Portuguesa e Matemática

Observa-se que, de acordo com as avaliações realizadas pela Escola, os alunos do PAV não apresentam indicadores de dificuldades graves de aprendizagem, estando o maior problema concentrado na disciplina de matemática e no 1º período. Todavia os resultados dos alunos do projeto, nos anos de 2009 a 2011, avaliados pelo PROEB, indicam uma distância significativa se comparados aos resultados dos alunos do ensino regular. A tabela 16 mostra essa distância.

Tabela 16 – Resultados Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF da Escola Delta no PROEB – Ensino Regular e PROEB – PAV – 2009/2010⁵¹

	2009		2010	
	2º Período	9º ano	2º Período	9º ano
Língua Portuguesa	255,6	286,5	240,6	285,9
Matemática	154,0	306,7	270,1	303,8

Fonte: Equipe de Análise de Dados - CAP/CAED/UFJF - 05/05/10 - 16/06/11 - 15/03/12

Os dados indicam que a aprendizagem no PAV está mesmo aquém da aprendizagem verificada no ensino regular, evidenciando que o projeto, na Escola Delta, não tem alcançado o objetivo de elevar a proficiência média dos alunos, requerendo da Escola uma análise mais aprofundada da proposta pedagógica desenvolvida nas turmas do PAV.

⁵¹ Em 2011 os alunos do PAV da Escola Delta não participaram da avaliação do PROEB.

Importa destacar que o Projeto Político Pedagógico da Escola e o PIP, importantes documentos guia e referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não contemplam ações específicas para o PAV. Este projeto não aparece como foco das ações de intervenção pedagógica previstas pela Escola – as ações estão previstas no PIP como forma de atendimento generalizado das dificuldades de aprendizagem dos alunos. No Regimento Escolar, o PAV não aparece no Capítulo destinado à Organização do Ensino, como o ensino regular; o projeto é contemplado no final do documento, juntamente com os demais projetos complementares desenvolvidos pela Escola.

A vista do contexto observado, no próximo capítulo serão retomados, analisados e discutidos os dados obtidos na pesquisa, o envolvimento dos atores da política e as ações desenvolvidas pela gestão da unidade escolar pesquisada na direção da implementação do PAV. Para o desenvolvimento da análise que se propõe, serão consideradas argumentações com base em discussões de autores sobre a temática pesquisada, com o objetivo de atribuir maior consistência ao tratamento dos dados obtidos, visando à confirmação ou a refutação das questões apontadas.

2 O PAV E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA

Este capítulo constitui a análise fundamentada do caso apresentado, com base em referenciais teóricos e nos resultados a partir dos dados verificados, com o objetivo principal de analisar a efetividade da implementação do PAV na Escola Delta, no período de 2009 a 2012. Partindo da questão central da pesquisa, a análise que se propõe tem como foco específico as ações adotadas pelo gestor da Escola Delta na condução da implementação desse projeto, e traz algumas reflexões acerca das formas de intervenção da gestão frente aos movimentos de resistência à implementação do projeto, ocorridos no interior da Escola.

Além de investigar a relação da gestão escolar com a referida política, destacam-se, ainda, como objetivos específicos da pesquisa a análise da efetividade do monitoramento da implementação do PAV nas unidades escolares pertencentes à SRE de São João del-Rei pelos analistas educacionais e inspetores escolares desta instituição. A partir dos resultados das observações, no capítulo final deste documento é apresentado um Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido nesta escola e nas demais instituições pertencentes à SRE de São João del-Rei.

Como aporte para análise das ações da gestão, orientadas para a implementação do PAV na escola pesquisada, foram ainda retomados, sob uma perspectiva comparativa, os pressupostos do projeto emanados da SEE/MG, observando-se os procedimentos propostos para a gestão em relação à implementação da política em questão e o que efetivamente se concretiza com vistas a analisar as questões anteriormente apontadas, quais sejam: o PAV não tem atingido seus objetivos em função da inadequação de sua implementação em decorrência de ter sido uma política implantada de “cima para baixo”, da dificuldade de aceitação do regime de progressão continuada, da ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar e do desconhecimento dos documentos estruturadores do projeto pelos profissionais que nele atuam diretamente.

Importantes informações sobre o projeto em questão e a unidade pesquisada foram apresentadas no capítulo 1, que sinalizam para o modelo de gestão adotado na Escola Delta, tendo em vista procedimentos, atitudes, rotina e cultura escolar que traduzem a peculiaridade dessa escola e sua cultura organizacional, com implicações diretas na qualidade da implementação da proposta. Quanto a tais peculiaridades institucionais, relembra Lück (2009) que,

Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que ressignifica as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas (LÜCK, 2009, p. 116).

Organizado em seis seções, este capítulo está estruturado em duas categorias de análise, que partem justamente desta realidade complexa e particular da escola, no que tange ao PAV e aos modos como dele se apropria a instituição. Por um lado, algumas reflexões associadas ao currículo proposto, ensinado, aprendido e oculto, que permeiam quaisquer implementações são delineadas; por outro, são observadas as contradições da política proposta, por meio dos mecanismos que a colocam em funcionamento.

A primeira seção descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa. A segunda discute, com base em referenciais teóricos, as multifaces do currículo vivenciado na Escola Delta. A terceira aborda a funcionalidade do PAV para a aprendizagem dos alunos e o processo de reintegração nas turmas do ensino regular. Considerando os efeitos da resistência docente com relação ao regime de progressão continuada e seus desdobramentos sobre a aprendizagem, este tema será também discutido nesta seção. A quarta seção desenvolve uma análise da relação da SRE com o PAV, destacando as ações desta instituição e como o trabalho dos ANEs e IEs é articulado junto às escolas na direção da implementação do projeto. A quinta seção é dedicada à gestão da implementação do PAV no contexto escolar, com maior ênfase na atuação pedagógica do diretor escolar e seu posicionamento frente às diversas possibilidades de influências e interpretações na implementação do projeto, no interior da referida unidade escolar. Ao longo da discussão, são apontadas as contradições da política estudada, desde o proposto no texto à execução no contexto da prática; por fim, a sexta seção apresenta a análise conclusiva da discussão, apontando a confirmação ou a refutação das questões iniciais da pesquisa.

A intenção é de que a análise dos resultados da pesquisa forneça subsídios para a proposição de um plano de ação a ser implementado na Escola pesquisada e nas demais escolas pertencentes à SRE/SJDR, com o objetivo de melhorar a atuação da gestão da implementação do PAV. Na sexta e última seção,

portanto, será desenvolvida uma discussão a respeito do que foi observado e as constatações possibilitadas pela pesquisa, com vistas à elaboração do plano de intervenção, que será descrito e detalhado no capítulo 3 desta dissertação. Os dados da pesquisa estão apresentados e discutidos em cada seção, paralelamente ao desenvolvimento da análise fundamentada nos referenciais teóricos selecionados.

2.1 Percurso Metodológico da Pesquisa

A pesquisa realizada é um estudo de caso, pautado na realização de observações em uma única escola – ou seja, na análise de uma situação específica.

De acordo com Yin (2001, p. 32), tal tipo de estudo se constitui em uma “(...) investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”; afirma, ainda, que esta estratégia “contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21). O estudo de caso permite maior aproximação aos atores pesquisados e ao seu contexto de atuação, na perspectiva de compreender processos organizacionais e institucionais que envolvam procedimentos individuais e coletivos dos sujeitos, em um contexto específico de atuação.

Considerando-se a gama de instrumentos de pesquisa possíveis a um estudo de caso, foram utilizadas entrevistas⁵², pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação não participante, grupo focal e aplicação de questionários. As entrevistas foram feitas a partir de roteiros semiestruturados, pois, desta forma, partimos de perguntas, planejadas *a priori*, prevendo a inserção de outras que são formuladas no ato em função do que pode surgir ao longo das conversas, estabelecendo-se um diálogo de forma a promover o acesso a um maior número de dados necessários à pesquisa, que por meio da aplicação de questionário tenderiam a ser mais restritos. Além de facilitar a análise das respostas mediadas pelo contato direto com o sujeito da pesquisa, as entrevistas podem refutar ou confirmar as

⁵² Os roteiros de entrevistas, questionários e observação não participante constam como apêndices desta dissertação.

questões inicialmente apontadas, possibilitando, ainda, observar expressões, movimentos e interjeições dos respondentes durante a entrevista, que não são possíveis observar com a aplicação de questionários. De acordo com Duarte (2004),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (p. 215).

Afirma ainda, a autora que, quando bem realizadas, as entrevistas permitem ao pesquisador obter informações sobre os modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade, possibilitando descrever e compreender a lógica que preside nas relações estabelecidas no interior do grupo investigado, algo mais difícil de se realizar com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

Na escola, foram entrevistados o diretor e as especialistas da educação básica (EEB), responsáveis pelo PAV e quatro professores que atuam no projeto, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. O critério para seleção dos professores entrevistados considerou aqueles que ministram a Língua Portuguesa e Matemática. Essa escolha foi intencional tendo em vista o maior número de aulas concentrado nestas disciplinas – 7 e 6 respectivamente – e, portanto, os professores dessas disciplinas têm maior contato com os alunos. Os outros dois foram selecionados considerando-se a atuação do mesmo professor em pelo menos duas turmas do projeto. Foram entrevistadas quatro EEB. Além das duas responsáveis pelo PAV, foram ainda entrevistadas a EEB, que atualmente não trabalha diretamente com o projeto, mas foi responsável por seu acompanhamento à época de sua implantação, e uma segunda profissional com esse cargo, que atua com o ensino médio noturno – a primeira porque tinha importantes informações sobre o processo de implementação do PAV na Escola em 2009, e a segunda pela necessidade de conhecer o cenário da integração dos alunos egressos do projeto no ensino médio regular e como se efetiva o processo de aprendizagem desses alunos.

Na SRE/SJDR foram entrevistadas a diretora educacional e uma coordenadora regional do PAV. Participaram da entrevista, ainda, quatro inspetoras escolares e cinco analistas educacionais, considerando que são esses os

profissionais que trabalham diretamente com o PAV, no âmbito regional, por meio das visitas às escolas.

A inspetora e o analista da escola foram necessariamente entrevistados; outros membros da equipe foram selecionados considerando o interesse de cada um como participante da pesquisa. No caso dos analistas educacionais, foram ainda priorizados aqueles responsáveis pelo PIP – CBC, habilitados nos conteúdos de língua portuguesa e matemática, que atendem a um maior número de escolas, fazendo intervenções com os professores nas referidas disciplinas. O objetivo da realização da entrevista com os profissionais da SRE/SJDR parte da necessidade de investigar a efetividade do monitoramento da implementação do PAV nas unidades escolares pertencentes à SRE de São João del-Rei pelos analistas educacionais e inspetores escolares desta instituição.

Com base na afirmativa de Yin (2001, p. 33), de que o estudo de caso não deve ser confundido com a pesquisa qualitativa, e no argumento, também trazido pelo autor, de que esta estratégia pode ser baseada em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas (YIN, 2001, p. 34), foram utilizados, ainda, questionários, aplicados aos alunos do PAV e aos pais e/ou responsáveis. A elaboração das questões respondidas foi intencionalmente direcionada à obtenção de informações que traduzissem as expectativas e perspectivas com relação ao PAV destes dois grupos pesquisados (pais e alunos).

A aplicação dos questionários foi realizada pela própria autora, e abrangeu, no caso dos alunos, três turmas do PAV - uma de 1º período e duas de 2º período. O questionário para os pais foi entregue aos alunos, que levaram o documento para casa com o compromisso de explicar aos responsáveis seus objetivos; os estudantes assumiram a responsabilidade de devolver os instrumentos preenchidos na semana seguinte. Menos de 50% respondeu aos questionários, como pode ser observado na tabela 17 que mostra o número de pais e alunos respondentes em cada turma do PAV.

Tabela 17 – Pais e alunos respondentes por turma – PAV

	Total alunos	Total pai/mãe/responsável	Alunos respondentes	Pais respondentes
1º período A	23	23	19	13
2º período A	23	23	23	11
2º período B	22	22	19	9

Elaboração própria baseada no resultado da aplicação dos questionários

Após a aplicação dos questionários, alguns alunos manifestaram o desejo de falar sobre a percepção que tinham em relação à Escola. A ansiedade por falar, às vezes, dificultava o entendimento. Para uma melhor organização e para garantir que todos tivessem oportunidade de expressar seus sentimentos, foi proposto um grupo focal, pois como bem afirma Backes (2011):

O grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente (BACKES, 2011, p. 439).

A realização do grupo focal foi de incontestável relevância para a complementação das informações obtidas nos questionários, possibilitando maior aprofundamento da percepção dos alunos sobre o projeto e melhor interpretação dos resultados e alcance dos objetivos propostos que somente com a aplicação dos questionários não seria possível.

Foram indicados por eles os alunos que representariam a turma e responderiam as questões⁵³. Foram selecionados 8 alunos do 2º período A, e apenas 4 do 2º período B se manifestaram como voluntários para responder às questões. Precederam, à realização do grupo, algumas discussões e debates sobre política pública, compromisso escolar, organização do projeto e relações interpessoais.

As entrevistas na Escola e na SRE/SJDR e a aplicação dos questionários foram realizadas no mês de outubro. A observação não participante, ou observação

⁵³ O roteiro das questões elencadas para o grupo focal consta como adendo desta dissertação (APÊNDICE 1).

direta conforme define Yin (2001) – outro recurso também utilizado na pesquisa – aconteceu durante os meses de agosto, outubro e novembro, sendo uma semana em cada mês. Nesta fase, a autora atuou como observadora passiva, pois não participou ativamente no campo de investigação. Afirma Yin (2001, p. 115) que em uma observação direta “encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso”. Assim, a observação direta teve como foco os procedimentos dos atores pesquisados, a rotina escolar e o espaço físico da Escola, com o objetivo de verificar se as salas de aula onde funcionam as turmas do PAV são adequadas; se os alunos participam de atividades nos diferentes espaços escolares; procedimentos e atitudes dos alunos do projeto na relação com os demais alunos durante o recreio. A pesquisa documental foi realizada durante o período da observação, tendo sido analisados documentos escolares diversos, entre fichas individuais dos alunos, diários de classe (frequência, aproveitamento e conteúdos ministrados), Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, PIP, livros de resultados finais e livros de matrícula.

Informações sobre o desempenho escolar e demais indicadores educacionais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa foram obtidas por meio de dados já coletados⁵⁴, como resultados do PROALFA, PROEB, SAEB, IDEB, Censo Escolar e SIMADE. Estas fontes foram acessadas na própria escola, na SRE de São João del-Rei, SEE/MG e em sites oficiais do governo federal e estadual.

A pesquisa bibliográfica teve como objeto de estudo as teorias sobre modelos de gestão escolar, com enfoque na liderança pedagógica, além de obras que abordam as diversas faces do currículo e sua função no contexto escolar, buscando-se relacionar teoria e prática com vistas à compreensão da performance curricular adotada na implementação do PAV, considerando ser a proposta curricular, em toda sua dimensão, o ponto central da organização do projeto.

⁵⁴ Tais dados puderam ser obtidos na própria escola, na SRE/SJDR, no portal oficial do governo do estado (www.mg.gov.br/), da SEE/MG (<https://www.educacao.mg.gov.br/>) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (www.inep.gov.br/)

2.2 Performance curricular do PAV

As inúmeras discussões no campo do currículo apontam e dão visibilidade às necessidades educacionais prementes, tais como, a transformação do espaço escolar, este considerado toda a dimensão de seu processo como uma instituição de ensino e aprendizagem, em um ambiente propício ao alcance de resultados educacionais formativos; o ensino convergente com expectativas do público que a frequenta associado ao atendimento das demandas que emanam do contexto social, econômico e político; e a efetiva inserção social; e buscam elucidar questões de ordem social, política, cultural e econômica, indissociáveis das discussões curriculares que estão focadas na construção de propostas curriculares que atendam ao tão diverso e desigual contexto social brasileiro. Se, por um lado, o currículo inspira um processo educacional com vista à equidade, por outro, ele representa mais uma ferramenta que contribui para a perpetuação da estratificação social. Parte daí, portanto, a importância de destacar, em uma perspectiva analítica, a organização curricular do PAV, bem como analisar a forma pela qual os professores a concebem e a transformam em prática nas salas de aula.

Para o PAV é proposto o desenvolvimento de uma proposta curricular e metodológica própria, com materiais didáticos específicos para atender às características dos alunos, conforme descrito no capítulo 1. Dois Guias⁵⁵ foram elaborados, a partir da experiência do primeiro ano de implantação do projeto, como principais referenciais para direcionamento da prática docente: o **Guia de Organização Curricular** e o **Guia de Orientação aos Professores**. O primeiro explicita os conteúdos básicos que os alunos devem aprender em cada período do projeto. É dividido por áreas de conhecimento, apresentando sinteticamente as habilidades e competências consideradas indispensáveis a serem consolidadas pelos alunos para conclusão do EF e continuidade dos estudos. O **Guia de Orientação aos Professores** corresponde ao planejamento a ser executado pelo professor. Ambos trazem de forma detalhada os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, inclusive com metodologia e explicações sobre como integrar os itens

⁵⁵ Todos os Guias de orientação aos professores (por disciplina), bem como o Guia de Organização Curricular, encontram-se disponíveis em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104678&tipo=ob&cp=000000&cb=

da matriz curricular do PAV com as atividades que propiciem o desenvolvimento deste trabalho, organizar os alunos em sala de aula para o desenvolvimento das atividades, iniciar a abordagem dos conteúdos, avaliar e aferir o aproveitamento do aluno, entre outras sugestões que, visam a subsidiar a prática docente. Tais documentos, de certa forma, disponibilizam para os professores um planejamento pronto da rotina de seu trabalho, embora se enfatize, ao se referir ao **Guia de Organização Curricular**, que este não é um documento fechado, devendo ser complementado e enriquecido com a experiência dos educadores responsáveis pela implementação das ações em sala de aula (MINAS GERAIS, 2009c, p. 2).

Toda a matriz curricular do PAV está baseada nos Conteúdos Básicos Comuns, e para auxiliar o trabalho do professor encontram-se disponíveis, no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), os cadernos dos CBC de cada disciplina, bem como o roteiro de atividades que orientam o planejamento docente. No entanto, ao serem perguntados sobre o conhecimento e o hábito de acessar este ambiente virtual, somente um dos professores entrevistados disse que, às vezes, procura acessá-lo, reconhecendo no ambiente um recurso muito válido para auxiliar o trabalho do professor. Os demais, embora reconheçam a importância do CRV, não o utilizam.

Embora o objetivo da proposta curricular do PAV seja estabelecer relações entre a aprendizagem escolar e a vivência, valorizando a aprendizagem do aluno com vistas ao resgate de sua autoestima, conforme prevê os documentos estruturadores do projeto, percebe-se pelas entrevistas que não há na prática dos professores uma atuação nesta mesma perspectiva.

Os professores entrevistados afirmaram que trabalham com os alunos do projeto a mesma proposta curricular do ensino regular, porém com alguns ajustes, “pois não dá pra trabalhar igual trabalha no regular. No PAV não dá pra exigir muito”. (E6, 2012). Esta afirmativa foi recorrente também na entrevista com os outros três entrevistados, sempre retomando o discurso de que “para os alunos do projeto tem que ser o básico, pois eles não dão conta igual aos alunos do regular” (E9, 2012).

Pelas respostas torna-se possível inferir que, além da resistência à proposta - que pode estar associada ao fato de ter sido implantada de “cima para baixo” -, parece haver um equívoco no entendimento do significado do que seja ensinar o básico que, para esses professores corresponde à minimização dos conteúdos e não ao fundamental, ou seja, a seleção dos conteúdos que constituem

a base da aprendizagem dos alunos. Este básico é entendido por alguns professores como atividades de pouca complexidade acadêmica - assistir a um filme; realizar trabalhos manuais; entre outras atividades semelhantes, desconectados de um objetivo pedagógico. É o que se comprova na fala de um dos professores entrevistados: “Pro PAV não dá pra exigir muito, eles não dão conta, tem que ser o básico mesmo. O problema é quando chega no ensino médio” (E6, 2012). Outro professor ratifica. “No PAV é só o básico, leitura e escrita. Eu comecei um trabalho bom com eles; história contextualizada. Usava muitos vídeos, até que eles começaram a fazer bagunça e aí não deu mais” (E8, 2012). Em contrapartida verificam-se nos relatos dos alunos falas que evidenciam que os alunos esperam mais do que lhes é oferecido e demonstram interesse por aprender. De acordo com os alunos⁵⁶ ao fazerem referência à prática dos professores: “Eles não explicam as coisas pra gente direito” (aluno 1); “Não tem trabalho na biblioteca”. “De vez em quando a gente vai pra sala de informática, mas também tem uns aqui da sala que não leva as coisas a sério e o professor fica com raiva. Aí fica brincando e atrapalha a aula” (aluno 5); “O professor tem que dar aulas melhores pra gente aprender. No projeto é ruim por isto. Eles ficam passando muito filme e não ensina nada pra gente” (aluno 8). Nota-se, portanto, que há também uma baixa perspectiva do professor em relação aos alunos do PAV, estabelecendo preconceitos quanto às capacidades deles para aprender.

No que consiste aos documentos oficiais do projeto, incluindo aqueles que trazem a proposta para o trabalho docente, pôde-se verificar por meio das entrevistas que os profissionais da Escola Delta já ouviram falar deles, mas não os conhecem – exceção feita à EEB responsável pela coordenação do projeto na época da implantação. Segundo ela, os professores foram informados sobre o material, mas estes não foram disponibilizados para a Escola, que seguindo as instruções da SEE/MG teriam que acessar o site desta instituição para impressão do material. Afirma ainda esta EEB que não houve um estudo aprofundado destes documentos e “inclusive as fichas de acompanhamento nunca foram usadas”. O mesmo foi percebido na entrevista realizada com as EEBs responsáveis pelo projeto, que afirmaram conhecer o Guia de Acompanhamento do EEB, porém não o utilizam na sua prática com o PAV.

⁵⁶ Alunos participantes do grupo focal – turma do 2º período do PAV do turno da manhã.

É importante destacar que este Guia, assim como os Guias para o professor, trazem de forma detalhada o planejamento das ações a serem desempenhadas pelo EEB junto ao projeto. Segundo elas, o tempo de disponibilização para atendimento à dinâmica do PAV é insuficiente, devido ao grande número de turmas do ensino regular, que exigem maior atenção, dificultando um trabalho mais efetivo com o projeto. As EEBs argumentam que o tempo reduzido para atendimento ao PAV é um fator que compromete a realização de um bom trabalho, por isto entendem que deveria ter um EEB capacitado, exclusivamente, para o PAV, podendo assim realmente atender as necessidades do projeto. Ao definir o que acha do projeto, afirma uma das EEBs responsáveis pelo acompanhamento do PAV na escola que “é um projeto que tinha tudo pra dar certo, mas ainda o vejo muito parecido com o regular. Alguma coisa caminha, mas seguir o que tem definido para o PAV; nós estamos caminhando errado” (E2, 2012).

Aqueles que dizem conhecer a proposta curricular do PAV relatam que tanto o projeto em si quanto sua proposta curricular, por ser específica, exclui e rotula os alunos, pois destaca ainda mais as diferenças e as dificuldades dos estudantes, contradizendo sua propositura de elevação da autoestima do grupo discente. Assim, o “currículo” do PAV é compreendido pelos professores como um instrumento que reforça a desigualdade, entretanto, as reprovações sucessivas e a constatação da defasagem da aprendizagem do público alvo do projeto sinalizam que a proposta comumente desenvolvida nas escolas não tem sido tão eficaz no atendimento das dificuldades que os alunos apresentam.

Os professores entrevistados questionam o currículo do PAV, na medida em que, para eles, tal proposta curricular não garante aos alunos a mesma aprendizagem daqueles do ensino regular. Com isto saem prejudicados do projeto e, quando voltam para as turmas do ensino regular, não conseguem acompanhar e continuam excluídos. Reside aí, porém, uma contradição, observada na fala de um dos professores entrevistados em sua tentativa de justificar porque adotou o currículo do ensino regular em detrimento do currículo proposto do projeto: “O problema é que eles não têm as condições necessárias para aprender como os alunos do regular. Eles já estão cansados de ver certos conteúdos porque já foram reprovados” (E9). Percebe-se, então, que o professor reconhece que o currículo tradicionalmente desenvolvido pela Escola, ou seja, o ministrado no ensino regular, também não é o adequado para estes alunos; ele, no entanto, opta por implementá-

lo nas turmas do PAV, acreditando que assim está garantindo maior possibilidade do sucesso desses estudantes no ensino médio.

Este contexto de implementação curricular do PAV faz remeter à teoria de Forquin (1993) sobre as diversas faces do currículo – o oficial, o real e o efetivamente aprendido. Embora a face oficial do currículo seja a mais visível na escola, como afirma o autor, e represente a seleção de “conhecimentos considerados necessários, úteis ou funcionais a determinada realidade e momento histórico”, a prática do currículo real evidencia a distância entre o currículo proposto e o ensinado pelo professor, em que uma nova seleção de conteúdos é realizada, tendo em vista o que o professor julga ser importante e necessário que o aluno aprenda. Assim acontece com a implementação da proposta curricular do projeto: os relatos deixam claro que existe de fato uma rejeição do currículo proposto, sendo este substituído por outro, criado pelo professor, seja com a utilização da mesma proposta do ensino regular, seja com uma proposta própria e individual.

A mesma resistência à proposta curricular do projeto pôde ser confirmada nas demais escolas pertencentes à SRE/SJDR, por meio das entrevistas realizadas com os IE e ANE, que trabalham *in loco* nas escolas que implementam o projeto. Dos dez profissionais entrevistados, todos afirmaram que o currículo do PAV não é implementado, sendo a proposta do ensino regular também aplicada nas turmas do projeto.

Há que se considerar que, durante as entrevistas, uma EEB e dois professores questionaram esta organização curricular, que segundo eles foi imposta pelo estado, enfatizando que o currículo do PAV deveria ter sido construído por eles, profissionais que conhecem a realidade e a necessidade do projeto. Neste sentido, Macedo (2006), na discussão sobre o currículo de fato ou prescrito, aborda as relações entre uma política estatal e as instituições educacionais, e realça que existem, nelas, mecanismos pelos quais são controladas as ações da escola, inclusive definindo formas pedagógicas para que tais ações funcionem.

Conforme a autora, “o papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas” (2006, p. 103). No entanto, parece que os professores do PAV não percebem que ao desconsiderar o currículo proposto, a partir de seu julgamento quanto a sua ineficácia, e criar sua própria proposta curricular, já estão construindo um currículo

para o projeto, que também não é neutro; pois ainda que não definido de forma coletiva, discutida e anunciada de forma explícita, esta construção se faz pela cultura escolar, pelas concepções e valores coletivos e individuais que sustentam as ações pedagógicas da escola, evidenciando a existência de seu currículo oculto, que embora não tão visível quanto o currículo prescrito, tem o poder de atuar de forma marcante e decisória na vida dos alunos.

Young (2000, *apud* Macedo, 2006) defende que “a noção de currículo como prática desloca o foco para a ação coletiva dos sujeitos, de modo que as práticas dos professores tornam-se importantes ao desafiarem as concepções hegemônicas sobre conhecimento”; salienta, no entanto, que se trata de uma “ênfase enganadora” (p. 103). Complementa Macedo (2006) que, na maioria das discussões sobre currículo, “os documentos curriculares escritos, são desconsiderados, entendendo-os como produto da mente de legisladores sem real influência no dia-a-dia do currículo, ou os tratam como o oficial a ser subvertido pela ação dos sujeitos” (p. 103).

É nesta subversão que se apresenta, pelas formas explícitas e implícitas, o currículo oculto do PAV, como, por exemplo, se observa na fala do diretor, quando afirma não chamar as turmas do PAV pelo nome do projeto:

Hoje, aqui na Escola, eu até não gosto dessa titulação do PAV. Eu acho que é um pouquinho discriminatória. Eu digo, por exemplo, que o PAV 2 são os meus meninos do 9º ano e o PAV 1 são os meus meninos do 7º ano. Então pra mim, esses meninos estão no 9º ano, se preparando para ir para o ensino médio no ano que vem (E1, 2012).

Foi observado que de fato a maioria, na Escola, se refere ao PAV como 7º ou 9º ano, dependendo do período do projeto, 1º ou 2º período, respectivamente. Vale destacar que a referência tanto do 7º quanto do 9º ano atribuída às turmas do PAV vem acompanhada de uma indicação de acordo com a organização⁵⁷ das turmas da Escola, classificando-as como A, B, C, (...); e as turmas do projeto são sempre atribuídas as últimas letras da série de classificação definida pela Escola.

O diretor justifica que não utilizam o nome PAV porque já foi criado um estigma de que os alunos do projeto são os alunos com dificuldades de

⁵⁷ O critério para enturmação dos alunos é a idade, e geralmente nas últimas turmas estão enturmados os alunos com histórico de reprovações, com distorção idade/ano de escolaridade e defasagem da aprendizagem.

aprendizagem, mais difíceis de trabalhar, “que não querem nada”, e outros termos pejorativos que disse ter abolido do vocabulário da Escola. Os termos que o diretor preferiu evitar repetir na entrevista são, provavelmente, os que apontam uma das professoras entrevistadas: “os meninos do PAV são muito discriminados. Na sala dos professores são tratados como PAVilhão, PAVorosos”. Isso permite inferir que a rejeição não se limita apenas a uma política implantada pelo governo, mas a um movimento discriminatório que alcança os próprios alunos. Tal atitude pode estar relacionada ao fato de que estes estudantes, simbolicamente, denunciam um fracasso, que não é deles, mas da Escola, que não conseguiu cumprir sua função de ensinar, e que ano a ano se ampara na reprovação que justifica como consequência da incapacidade dos alunos. O PAV, portanto, põe em evidência as limitações da Escola, que continua sem conseguir ensinar, e não mais podendo, neste caso, contar com a reprovação.

Percebe-se, pela entrevista, uma relação paternalista do diretor, e ao mesmo tempo discriminatória, pois opta por adotar outro nome para as turmas do projeto, tratando-as da mesma forma que tratam os alunos do ensino regular. Em sua ação, ele acredita estar respeitando e valorizando os alunos ao não se referir a eles como participantes do projeto. Entretanto, tal postura da gestão parece reforçar a segregação e funcionar no sentido de uma rotulação ainda maior destes alunos, pois a negação do projeto repercute sobre eles de forma mais perversa, evidenciando o *status* de inferioridade e exclusão atribuído aos alunos que frequentam o PAV.

Não obstante, foi perceptível pelas entrevistas, com os professores e EEBs, que o *status* de inferioridade não é exclusivo dos alunos do projeto. Esta discriminação atinge também os professores que atuam no PAV, o que pode ser também uma das justificativas da resistência de alguns desses profissionais em atuar nessas turmas. Uma professora relatou a discriminação que sofreu ao chegar na Escola e pedir para trabalhar no projeto, sendo alvo de deboches seguidos de uma desvalorização do seu trabalho. Na época, e diante de sua escolha, recebeu dos colegas o irônico título de “professora paviana”, “miss PAV” (E6, 2012), sendo necessária a intervenção do diretor para sanar o problema. Segundo a mesma professora:

(...) a escolha de turmas é questão de *status*, isto tem aqui também, o professor que pode escolher e escolhe as primeiras turmas é que são considerados “os bons”, os melhores, aí eu escolho o PAV; porque na verdade eu é que escolhi o PAV. Depois virou obrigação, o diretor fala que eu tenho perfil, então vou pro PAV, todos os anos, mas eu gosto (E6, 2012).

Young discute a existência de uma forte hierarquização da relação entre professores e alunos, que parece presente na situação narrada e vivenciada pela educadora. Para o autor, os professores beneficiários de alguns privilégios são também aqueles que ensinam para grupos de alunos mais dotados e relativamente homogêneos, mas é também neste contexto de prestígio, “para onde vão os melhores alunos e onde se transmitem os saberes dotados da mais forte legitimidade acadêmica, que a resistência às inovações são mais fortes”. (1971, p. 92, *apud* Forquin, 1993). De fato, foi possível observar, no cotidiano escolar, a hierarquização e estratificação docente, na qual dois grupos são estabelecidos: de um lado, os professores contratados, efetivados e/ou concursados com pouco tempo de exercício na Escola; e, do outro, os professores mais antigos, considerados mais experientes e, portanto, com maior prestígio. Estes com postura, em geral, fortemente tradicional e conservadora, considerando-se as poucas exceções, são os que dominam e ditam a proposta pedagógica da Escola, e é também neste grupo que as políticas educacionais e propostas pedagógicas inovadoras mais encontram resistência.

2.2.1 A Matriz Curricular

Delimitando a discussão curricular, considerando-se a seleção de disciplinas que compõem o currículo escolar, vale trazer para análise e discussão a matriz curricular do PAV e a distribuição de seus componentes curriculares, tendo em vista suas especificidades. Com relação aos critérios de seleção dos conteúdos que compõem um currículo, Young (1971, *apud* Forquin, 1993) defende a existência da lógica de uma relação de poder, e aponta, como um dos critérios que julga atribuir *status* a determinados conhecimentos, a associação destes com a avaliação formal.

Conforme apresentado no capítulo 1 desta dissertação, dentre os nove componentes da matriz curricular do projeto, distribuídos entre vinte e cinco aulas a serem ministradas semanalmente, quatorze destas são destinadas ao ensino da

Língua Portuguesa e da Matemática. Conforme se observa na Tabela 18, as aulas previstas para estes componentes curriculares são em número significativamente maior em relação às outras sete que compõem a matriz curricular.

Tabela 18 – Número de aulas dos componentes curriculares da Matriz Curricular do PAV – 1º e 2º períodos

	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Anuais	Aulas Anuais
	1º Período	2º Período	1º Período	2º Período
Língua Portuguesa	07	07	280	280
Matemática	07	06	280	240
Ciências	03	02	120	80
Geografia	02	02	80	80
História	02	02	80	80
Educação Física	02	02	80	80
Inglês		02		80
Arte	01	01	40	40
Ensino Religioso	01	01	40	40
Total	25	25	1000	1000

Elaboração da autora

Fonte: Matriz Curricular do PAV – SEE/MG

Conforme a apresentação das disciplinas acima, a Língua Portuguesa e a Matemática ocupam mais de 50% da matriz curricular do PAV. Não se trata, entretanto, de contestar a importância destes conhecimentos para uma atuação efetiva no contexto social contemporâneo requerente de habilidades e competências nas diversas áreas das linguagens, nem tampouco omitir o reconhecimento das dificuldades de aprendizagens básicas de letramento, muitas vezes, observadas nos alunos do projeto, que além da defasagem da idade em relação ao ano de escolaridade que estudam, também apresentam uma aprendizagem defasada, como consequência de sucessivas reprovações e mesmo assim, sem a consolidação dessas capacidades básicas.

De acordo com o Documento Base do PAV, o foco da proposta curricular é o letramento, vindo justificar o número de aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa, objetivando:

propiciar ao aluno a produção do conhecimento próprio, com ênfase na autonomia e independência intelectual; instrumentalizá-lo para compreender os acontecimentos e as relações sociais, de forma reflexiva e crítica; capacitá-lo a interpretar a realidade para nela intervir; habilitá-lo para conviver ativamente com os contínuos avanços científicos e tecnológicos, bem como possibilitar o seu trânsito pelos conteúdos científicos, de forma ativa e participativa. (Minas Gerais, 2009a, p. 8).

Para uma atuação efetiva na sociedade, se pretende mudanças de realidades não desejáveis, impera a necessidade de sujeitos capazes de inferir, discernir, argumentar, elaborar, colaborar e, portanto, intervir criticamente no contexto social, conforme aludem os pressupostos pedagógicos da proposta apresentada; mas não caberia então, às áreas das ciências da natureza e humanas, por excelência, igual corresponsabilidade pela promoção dessas capacidades? Não estaria esta sobreposição da Língua Portuguesa e da Matemática em relação às demais, tal como denuncia Young (1971), associada à avaliação formal, tendo em vista serem estas as disciplinas, avaliadas tanto pelo SAEB/Prova Brasil quanto pelo PROEB?

No que tange à metodologia proposta pelo projeto, está previsto um trabalho interdisciplinar. Seu Documento Base define que:

Todos os conteúdos serão trabalhados de maneira interdisciplinar, com ênfase na leitura, interpretação e produção de textos, com foco no letramento, utilizando-se de diferentes portadores de textos, quer nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2009a, p. 10), (...)

A leitura diária em sala de aula em todos os conteúdos curriculares é de vital importância para o sucesso do aluno no domínio do uso da língua. Da mesma forma, deve-se priorizar a escrita em todas as disciplinas, garantindo-se que o aluno escreva, diariamente, pelo menos um pequeno texto de produção própria, além de dar a ele variadas atividades de expressão oral (MINAS GERAIS, 2009a, p. 10).

Diante desta perspectiva de proposta pedagógica, novamente, importa indagar sobre a necessidade de se estabelecer um maior número de aulas para determinadas disciplinas, já que um trabalho que contemple efetivamente a interdisciplinaridade, com os objetivos claramente definidos sobre o que se pretende

alcançar, não necessariamente deva se pautar na quantidade, mas na qualidade do processo do ensino dos conteúdos. Para Sampaio,

Se é específico da escola o trabalho de conhecimento, é no currículo que se deve buscar a direção central da intervenção sobre o processo ensino-aprendizagem; partindo da seleção cuidadosa de conteúdos de ensino do currículo do ensino fundamental, o desafio é elaborar uma proposta suficientemente abrangente e favorável à reinserção e continuidade dos alunos no processo de aprendizagem (2000, p. 63).

Nesse sentido, uma distribuição mais equitativa das disciplinas, além de atender a proposta do trabalho interdisciplinar de forma mais efetiva, estaria contribuindo para redução da exclusividade da responsabilidade imputada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática pelos resultados da aprendizagem dos alunos. O fato de estas duas disciplinas ocuparem maior espaço na matriz curricular do projeto acaba exigindo mais destes professores, considerando-se ainda serem estas avaliadas pelos sistemas de avaliação externa. Por outro lado, aqueles que ministram disciplinas com menor número de aulas justificam o pouco tempo que têm nessas turmas como um entrave na realização de um bom trabalho, como afirma outro professor entrevistado:

Eu só tenho duas aulas no PAV, não dá pra fazer nada. Meu maior número de aulas é no regular, aí eu dou mais atenção lá. O Estado tinha que garantir que professor do PAV só ficasse com aulas do PAV, com tempo pra pesquisar, buscar novidades, mas com este pouco tempo não dá (E9, 2012).

Tal relato evidencia que a forma pela qual estão distribuídos os componentes curriculares reduz ainda mais o compromisso de alguns professores com a aprendizagem dos alunos do projeto. Esta maior responsabilidade atribuída aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, em especial à primeira, tendo em vista o valor dado pela política, ao letramento, foco da proposta curricular, parece ter sido também uma preocupação da SEE/MG, que organizou, em 2010, uma capacitação para todos os professores do PAV. Foram realizadas oficinas de todas as disciplinas, dando-se especial ênfase à leitura em todas as áreas do currículo – “Ler e Escrever em todas as áreas” –, com a intenção de envolver os professores de

disciplinas variadas na proposta de trabalho com a leitura e a escrita. Todavia, foi mais uma ação pontual que não teve continuidade; o professor continua trabalhando individualmente com a especificidade do conteúdo que ministra; a matriz curricular do PAV continua com a mesma distribuição dos componentes curriculares; e os professores de Língua Portuguesa e Matemática continuam com a maior responsabilidade pela aprendizagem dos alunos do projeto.

2.2.2 O material didático

Os livros didáticos – dois livros contendo as disciplinas da matriz curricular do PAV - foram elaborados especificamente para o projeto, com abordagem interdisciplinar dos conteúdos⁵⁸. Além desse material, focado nas atividades dos alunos, são disponibilizados, para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, dois livros para o professor, e guias de organização dos conteúdos e orientação metodológica para a prática docente. No entanto, por mais que se verbalize a neutralidade de concepções pessoais na ação profissional, ela não se concretiza na prática.

A forma pela qual os professores interpretam e traduzem a proposta curricular do PAV no momento de sua implementação sinaliza que este processo não é caracterizado apenas por uma luta de poder na qual de um lado está aquele que a formula e, do outro, aquele que irá colocá-la em prática. Políticas públicas não são impermeáveis; compreende-se, com Ball (2007, *apud* MAINARDES & MARCONDES, 2009), que elas são influenciadas e modificadas no contexto da prática. Portanto, na absorção das ideologias, interesses, propósitos e concepções – próprios da subjetividade dos diversos atores –, se recriam e ganham novo formato. Assim, um novo currículo do PAV é implementado na Escola Delta.

Como diria Forquin (1993), as diferentes práticas pedagógicas podem ocorrer em detrimento do cumprimento efetivo de um currículo proposto, já que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e

⁵⁸ Conforme descrito na seção 1.1.2 do capítulo 1.

requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários⁵⁹ fazem-se necessários (BALL *apud* MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305).

Esta abordagem sobre a execução da política no contexto da prática permite a compreensão do posicionamento dos professores do PAV na resistência ao uso dos livros didáticos do projeto, que justificam a decisão, pela sua inadequação à necessidade dos alunos. Por meio da observação direta e pelas entrevistas na Escola Delta, foi possível confirmar que os professores não utilizam os livros didáticos específicos do PAV. Estes são substituídos pelos livros do ensino regular. Para o 1º período são utilizados os livros do 6º e 7º anos e para o 2º período os livros do 8º e 9º, trabalhando com um livro a cada semestre. Nas entrevistas todos relataram que os livros do PAV são inadequados, com justificativas variadas, seja por apresentar propostas direcionadas a outras regiões, pelos textos densos, pela presença de “palavrões”, entre outras.

O posicionamento da EEB que atuou no PAV à época de sua implantação não difere dos professores. Segundo ela, “os livros do PAV estavam muito fora da realidade aqui. [...] O livro foi baseado nos problemas vividos naquela região⁶⁰. Teve textos que foram até criticados” (E4, 2012).

O livros foram distribuídos apenas no primeiro ano de implantação do projeto nas escolas da SRE/SJDR e o número foi insuficiente para todos os alunos, sendo necessário nos anos posteriores fazer remanejamento para escolas que estavam iniciando a implementação. Este foi também um problema citado pelos professores. “Teve turma que nem recebeu os livros” (E6, 2012).

A coordenadora regional do PAV confirmou que os livros didáticos foram disponibilizados para as escolas somente em 2009 e foram insuficientes. Nos anos posteriores não houve reposição. Mas, segundo ela, parece que a falta dos livros não era um problema para as escolas, pois os professores avaliaram de forma negativa este material didático, alegando que os textos eram muito acima da capacidade de compreensão dos alunos, e mesmo as escolas que receberam não usaram (ANE1).

⁵⁹ Denominação atribuída por Riseborough (1992) ao nível de associação entre a política e a cultura da escola. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. Elaboração: Jefferson Mainardes – PPGE/UEPG.

⁶⁰ A EEB se refere à região Norte do estado, onde foi inicialmente implantado o PAV.

Vale ressaltar que o julgamento quanto à inadequação dos livros didáticos do PAV e a decisão por não utilizá-los, substituindo-os pelos livros do ensino regular, partiu da decisão coletiva dos professores que atuavam no projeto no ano de sua implantação na Escola – conforme informado pela EEB responsável pelas turmas do PAV e sua coordenação em nível local juntamente com o diretor da escola – tornando-se desde então, um procedimento incorporado pela Escola.

Na aplicação dos questionários aos alunos ficou também evidente o desconhecimento sobre a existência de livros específicos do projeto, percebido, por exemplo, pelo estranhamento à questão referente a percepção que têm sobre estes livros, com o seguinte enunciado: “O PAV tem 2 livros didáticos específicos, sendo um englobando a Língua Portuguesa e a Matemática e o outro de Temas englobando Geografia, História, Inglês, Ciências e Artes”. Após explicação sobre o material didático do projeto, foi por eles revelado que nunca tiveram acesso a estes livros e, portanto, não havia como saber se eram bons ou ruins. Esta revelação indica que não houve uma tentativa de utilização dos livros para obtenção de algum retorno dos alunos que pudesse ratificar a decisão dos professores e, nem mesmo a capacitação realizada em 2010 – objetivando motivar a prática docente dos professores com oficinas pedagógicas de trabalho interdisciplinar com a utilização dos livros do projeto – foi suficiente para envolver os professores nesta perspectiva pedagógica.

A opinião dos professores em relação ao livro didático do PAV é legitimada pela direção da escola e pelas demais EEBs, podendo esta afirmativa ser confirmada nas entrevistas com estes profissionais. Contudo, a inaceitação dos livros didáticos do projeto não é uma característica peculiar à Escola Delta, conforme foi constatado nas entrevistas realizadas com os profissionais da SRE. Cada um deles atende a um setor com cerca de quatro a seis escolas, e dentre estas, uma ou mais implementam o PAV. Foi unânime o relato de que os professores não utilizam os livros específicos, substituindo-os por aqueles do ensino regular, e em poucos casos implementam proposta curricular elaboradas por eles próprios.

2.2.3 O trabalho Interdisciplinar

Quanto ao trabalho interdisciplinar, os quatro professores entrevistados confirmaram não haver o planejamento coletivo do PAV e nem o trabalho focado na interdisciplinaridade. Em alguns momentos, discutem-se questões associadas aos

alunos participantes do projeto – em que são abordadas questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, falta de compromisso – mas, não há o costume de se reunirem, somente os professores do PAV, para discussões mais específicas.

As reuniões pedagógicas são realizadas com todos os professores, semanalmente, com discussão orientada para os trabalhos regulares da Escola. Algumas atividades são desenvolvidas em conjunto, mas são projetos pontuais e não uma prática docente estabelecida na escola. A justificativa é que existe muita demanda proveniente do curso regular, o que dificulta o planejamento coletivo e a realização de um trabalho efetivamente interdisciplinar. Foi possível observar que os professores trabalham individualmente, cada qual desenvolvendo seu trabalho de acordo com sua concepção pedagógica e experiência.

É importante destacar que o trabalho interdisciplinar não é uma prática docente efetiva mesmo na atuação com o ensino regular, apesar de constar no PPE:

Sempre que possível, ou mesmo através da elaboração de projetos de trabalho, a equipe pedagógica e os professores desenvolvem projetos interdisciplinares, disponibilizando ao educando a possibilidade de vivenciar a pesquisa, a investigação e a reflexão (PPE da escola, 2010, p. 8).

No PIP (2012), como uma das ações de intervenção na dificuldade dos alunos, dos anos finais do EF e do EM para assimilar o conteúdo, está previsto “Buscar interação entre os conteúdos através de trabalhos interdisciplinares”. Entretanto, uma minoria dos professores realiza atividades que privilegiam a interdisciplinaridade, sendo este um aspecto da prática pedagógica da Escola que pode estar relacionado a uma dificuldade dos professores, embora não revelada de forma explícita, de se trabalhar nesta perspectiva, podendo ser este o motivo da resistência na utilização dos livros didáticos do projeto, uma vez que tal material está estruturado didaticamente a partir de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Vale destacar que, apesar das críticas e resistência explícita ao currículo proposto, não foi identificada no PIP qualquer ação que contemple a reestruturação curricular do PAV, na direção de uma proposta coletiva a ser desenvolvida no projeto.

2.2.4 O processo de avaliação do projeto

A avaliação, uma das dimensões mais expressivas do currículo do PAV, é prevista no Documento Base do projeto como uma ação contínua em que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. No processo avaliativo, o professor deve considerar, além dos conteúdos curriculares, as habilidades e atitudes básicas para o exercício da cidadania. Para tanto, precisa utilizar instrumentos variados e adequados, com vistas a perceber as dificuldades dos alunos, oferecendo meios para recuperação da aprendizagem. Entretanto, a avaliação, da forma como é adotada na Escola Delta com o público do PAV, é descaracterizada pela meritocracia, na medida em que muitos professores possuem uma visão de avaliação contrária ao que se propõe, sendo esta concebida como um instrumento que realça e legitima o poder na relação professor/aluno, classificando os alunos como aprovados e reprovados. No projeto é instituído o regime de progressão continuada, cujo texto legal não prevê a reprovação, exceto quando comprovada infrequência superior a 25% da carga horária letiva.

É notório, pelas entrevistas com os professores e EEBs da Escola, como suas dificuldades em avaliar, no âmbito do projeto, estão associadas à progressão continuada, que limita seu poder de reprovar por meio da avaliação. Tal percepção se confirma nas palavras de um professor entrevistado:

A EEB pede mais atividades para os alunos, mas eu não faço. Pra quê? Eles já vão passar mesmo. Dou as atividades que tem que dar; mais eu não dou. Eu faço as atividades e eles nem vêm fazer e no final tem que aprovar todo mundo, e ainda tem que dar nota, mas eles vão passar de qualquer jeito (E9, 2012).

Outra professora afirma que também não aplica tantas provas como no regular – pelo mesmo motivo apontado pelo seu colega –, porém sempre desenvolve muitas atividades na sala de aula. “Lá eu não dou duas provas não, porque eu vou dar tanta prova pra quê, no final vão passar. Mas eu dou muitas atividades, dou atividade todo dia, o compromisso deles é somar 1 ponto todo dia” (E6, 2012). Mesmo não tendo conhecimento claro do processo avaliativo que adota, a professora, de certa forma, trabalha na perspectiva de avaliação contínua, aproximando-se da proposta de avaliação para o projeto.

Não foi constatado um processo de avaliação instituído coletivamente no âmbito do projeto. Consta no Regimento Escolar, na seção dedicada ao PAV, apenas uma definição superficial da avaliação a ser desenvolvida no projeto. Na implementação da proposta, cada qual avalia à sua maneira, conforme sua própria concepção. Percebe-se, ainda, que por mais que a avaliação seja tema recorrente de discussão no âmbito acadêmico e educacional, não fica evidente na Escola uma prática de avaliação orientada para promoção de uma aprendizagem concreta, com foco no sucesso do aluno, com vistas a recuperar não somente a aprendizagem defasada desses alunos, mas também sua autoestima, comprometida em consequência das inúmeras reprovações que marcam sua trajetória escolar.

HANUM (2010), a partir de observações da prática de avaliação realizada por professores em turmas de aceleração no estado de Goiás, afirma que a avaliação proposta para estes alunos também não se concretizou na prática. Ela explica que:

As propostas de avaliação qualitativa provocam muita resistência do professor, pela falta de conhecimento, seja pela desconfiança de sua eficácia, seja porque é uma forma de trabalho que envolve muito tempo, muitos critérios a analisar. Os professores não têm esse tempo disponível e, no limite, não se motivam a se envolver num trabalho mais atento do progresso dos alunos (p. 90).

Há uma contradição inerente ao distanciamento de um processo avaliativo efetivamente eficaz, considerando-se um contexto educacional em que nunca antes foi tão discutida e praticada a avaliação, tendo-se em vista a política de avaliação em larga escala – nacional, estadual e internacional, como por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁶¹) –, além daquelas implementadas pelo órgão regional ao qual a Escola integra. Os alunos do PAV são também avaliados pelo PROEB com o mesmo tipo de testes que os alunos do ensino regular; seus resultados, porém, não são considerados no resultado final da Escola.

⁶¹ O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para mais detalhes consultar o link <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

O Ofício nº 154/2012 expedido pela SEE/MG a todas as escolas da rede estadual, determina que o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)⁶², que até então era destinado aos alunos do EM, seja estendido, no ano de 2012, para todos os anos de escolaridade do EF – anos finais –, inclusive para as turmas do PAV. Foi aplicado o mesmo tipo de prova, com os mesmos itens e critérios. Aos alunos do 1º período do projeto foi aplicada a avaliação do 7º ano e para o 2º período, a do 9º ano⁶³. Embora seja uma avaliação diagnóstica importante, os professores, com exceção de um, disseram não ter tido conhecimento dos resultados, e não foram a eles apresentados nenhuma análise comparativa dos resultados do PAV e do ensino regular. Vale destacar que, por outro lado, não houve por parte dos professores a iniciativa de ter acesso a tais resultados, mesmo sendo este um importante diagnóstico para orientação de sua prática pedagógica no PAV. O professor que disse ter tomado conhecimento dos resultados, afirmou não ter analisado os resultados comparativamente com o ensino regular, mas acredita que o resultado do projeto não foi bom. Também merece destaque o relato dos professores de que nunca tiveram conhecimento dos resultados dos alunos do PAV no PROEB, pois estes não são como os do ensino regular, divulgados pela SEE/MG.

A avaliação interna do PAV, assim como no ensino regular, ocorre bimestralmente, com a finalidade de atribuir uma nota como resultado do aproveitamento do aluno. A recuperação da aprendizagem acontece como o previsto legalmente também para o ensino regular, incluindo estudos orientados paralelos ao período letivo bimestral (processo chamado na Escola de “reensino”), estudos orientados ao final do ano letivo e estudos independentes na última semana de férias, que antecede ao período letivo subsequente.

⁶² O PAAE realiza três tipos de avaliações internas nos diferentes momentos do ano letivo. A avaliação Diagnóstica visa a verificação dos conhecimentos prévios do aluno; a Contínua verifica o que e como o aluno aprende e a Avaliação da Aprendizagem anual é aplicada ao final do ano letivo com o objetivo de verificar se todos os alunos aprenderam os tópicos/habilidades do CBC. Disponível em:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=323385&id_pai=23967&area=atributo. Acessado em 8 de novembro de 2012.

⁶³ Uma observação importante é o fato de que no SIMADE, o 1º período do PAV que corresponde ao 6º e 7º anos e o 2º período ao 8º e 9º, são denominados como 6º e 8º anos respectivamente, e isto pode ser o motivo pelo qual os alunos do 2º período não participam da Prova Brasil/SAEB, já que esta é aplicada aos alunos do 3º, 5º e 9º ano do EF.

A avaliação diagnóstica bimestral, proposta para as turmas do PAV conforme prevê seu Documento Base, também não é realizada. Tal afirmativa tem fundamento nas respostas de todos os professores entrevistados, que relataram não realizar este diagnóstico, dificultando, portanto, o processo dialético de ação-reflexão-ação da prática docente, próprio da avaliação diagnóstica, contínua e qualitativa. É nesta perspectiva, de avaliação contínua e processual, que o ensino como processo possibilita o conhecimento, combinando formas e procedimentos para sua apropriação. Ele somente será efetivo se resultar em aprendizagem e for regulado pelas necessidades indicadas pelos alunos, partindo daí a compreensão de avaliação como processo contínuo de diagnóstico, para acompanhamento e apoio aos alunos e replanejamento do ensino (SAMPAIO, 2000).

Assim sendo, uma avaliação que não atenda aos objetivos pedagógicos legítimos, que não realiza a função de levar à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte de quem avalia quanto de quem é avaliado, constitui-se apenas em ação escolar burocrática, comprometendo de maneira decisiva o processo de ensino e de aprendizagem, tema este que será abordado na próxima seção.

2.3 O processo de aprendizagem no cotidiano do PAV

Para iniciar a discussão sobre a efetivação da aprendizagem nas turmas do PAV, importa retomar uma questão importante que consiste na participação dos alunos do projeto na avaliação do PROEB, e a que fins destinam seus resultados. A corrida pelo alcance das metas de desempenho escolar, além do caráter de responsabilização que representa esse processo avaliativo – que envolve também uma premiação por produtividade –, induz as escolas a dispensar maior investimento pedagógico, em especial, com as turmas avaliadas – 5º e 9º ano do EF e o 3º ano do EM. Os alunos do 2º período do PAV, correspondente à conclusão do EF – ou seja, ao 9º ano – são avaliados como os alunos do ensino regular, com iguais testes e metodologia, porém os resultados não implicam no resultado geral da escola, já que para este fim eles são desconsiderados.

O fato de os alunos do projeto serem avaliados da mesma forma que os alunos do ensino regular revela uma contradição da política, considerando a especificidade que prevê metodologias e abordagem pedagógica e curricular

diferenciadas do regular, e ainda alimenta práticas docentes que insistem na realização de um trabalho no PAV idêntico ao ensino regular. Os resultados desta avaliação não são divulgados para as escolas e, embora conste no Documento Base do projeto que “estas avaliações permitirão à SEE validar a metodologia do projeto Acelerar para Vencer e proceder a eventuais correções de rumos e aprimoramento de suas ações” (2009, p. 12), constatou-se pela pesquisa que não há um retorno destes resultados para as escolas; os professores não têm conhecimento destes resultados de modo que possam fazer algum tipo de inferência sobre a eficácia ou ineficácia das práticas docentes desenvolvidas no projeto, como é observado quando se trata da ação docente no ensino regular.

A divulgação, pela SEE, de que os resultados do PAV não são incluídos no cálculo do resultado final da escola, incita uma preocupação: como estaria esta informação sendo traduzida pelos professores e diretores das unidades escolares que implementam esse projeto? Nesse sentido, uma indagação emerge com indubitável relevância para o sucesso da política no que consiste à aprendizagem, tendo em vista que os principais objetivos do PAV são elevar a proficiência média dos alunos e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade: elevar a proficiência média dos alunos é de fato uma prioridade? Existe de fato a preocupação com a melhoria da aprendizagem dos alunos do PAV? Qual seria o motivo pelo qual não se considera os resultados desses alunos no resultado geral da escola? Estaria este motivo associado a uma baixa expectativa da aprendizagem, dos alunos do projeto, relacionada ao trabalho docente para o qual os professores não estão suficientemente capacitados, ou à previsão de um menor investimento pedagógico dos professores em razão do regime de progressão continuada?

Em torno dessa discussão, vale considerar o destaque de SAMPAIO (2000) sobre a importância de se entender o significado de classes de aceleração pois, segundo a autora, a clareza desse entendimento é que possibilitará uma intervenção pedagógica coerente e necessária nessas turmas, e nesse sentido reforça:

Só explicitando o que se entende por classes de aceleração será possível delimitar as dimensões da intervenção pedagógica que se faz necessária. Essa denominação pode trazer equívocos ou diferentes entendimentos. Se, na origem, na intenção de algumas das políticas implantadas, o pretendido foi simplesmente acelerar

para descongestionar o fluxo dos alunos por série, atingindo assim redução dos índices de fracasso e economia de recursos, em seu desdobramento esse projeto revelou muito maior complexidade (SAMPAIO, 2000, p. 61)

A tabela a seguir mostra comparativamente os resultados do PAV e do ensino regular na avaliação do PROEB, referentes aos anos de 2008⁶⁴ a 2011, indicando que o desempenho dos alunos do projeto se apresenta significativamente inferior ao do ensino regular, com uma diferença que se amplia nitidamente na sequência de cada ano.

Tabela 19 - Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF do conjunto das SRE no PROEB Ensino Regular e PROEB – PAV – 2008 a 2011

Aluno	Matemática				Língua Portuguesa			
	2º Período – Aceleração II 9º ano				2º Período – Aceleração II 9º ano			
	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
PAV	220,51	219,2	224,0	219,3	221,35	211,8	210,9	209,3
ER	255,81	261,4	268,9	264,0	250,16	252,1	255,7	253,9

Fonte: Equipe de Análise de Dados - CAP/CAED/UFJF - 05/05/10 - 16/06/11 - 15/03/12 - PROEB Ensino Regular 2008/2009/2010/2011 e PROEB PAV 2008/2009/2010/2011

Analisando comparativamente os resultados da SRE de São João del-Rei, observa-se que o mesmo processo ocorre, e com índice ainda mais preocupante, tendo-se em vista uma diferença ainda maior entre a proficiência do PAV e do ensino regular, como mostra a tabela 20 a seguir:

⁶⁴ Os resultados do PAV referentes ao ano de 2008 correspondem às 12 regionais do norte de Minas incluindo também as regionais da Metropolitana A, B e C, uma vez que somente em 2009 o Programa foi estendido às demais SRE de Minas Gerais. Disponível em: terra.sistti.com.br/projetos/.../Estudo%20DAPE%202010_. Acesso em 13 de setembro de 2012.

Tabela 20 – Proficiência Média dos alunos do PAV e alunos do ensino regular dos anos finais do EF SRE de São João del-Rei no PROEB Ensino Regular e PROEB – PAV – 2009 a 2011

Aluno	Matemática			Língua Portuguesa		
	2º Período – Aceleração II 9º ano			2º Período – Aceleração II 9º ano		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
PAV	154,0	232,0	226,3	221,7	215,9	208,6
ER	276,9	285,5	282,5	261,7	267,4	264,4

Fonte: PROEB Ensino Regular 2009/2010/2011 e PROEB PAV 2009/2010/2011

Além da distorção idade/ano de escolaridade, os alunos do projeto apresentam também defasagem de aprendizagem, permitindo-se inferir a partir dos dados observados que o objetivo do PAV, de elevar a proficiência média dos alunos, não tem sido alcançado.

Sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos do PAV, merecem destaque os questionamentos levantados pela equipe pedagógica e diretores escolares sobre a possibilidade de implantação de uma política de aceleração também no EM, já que os alunos, quando reintegrados ao ensino regular, em especial nesse segmento apresentam sérias dificuldades que impedem seu percurso escolar normal. Geralmente, muitos deles evadem ou são reprovados. Este questionamento é muito comum nas respostas das pessoas entrevistadas, com um entendimento unânime acerca dos problemas no desempenho dos estudantes, tanto pelos entrevistados da Escola Delta quanto pelos profissionais da SRE/SJDR. É o caso da analista educacional do PIP/CBC, quando questionada se o PAV tem atingido seus objetivos: “a palavra aceleração tem resultados bons, eles conseguem corrigir a defasagem da idade, a aprendizagem não. A aprendizagem é fraca”, diz ela (ANE5, 2012). Com relação às dificuldades desses alunos egressos do PAV e matriculados no EM, afirma ainda a ANE entrevistada:

Então até como experiência própria tá... eu tive alunos do primeiro ano, eu tive alunos que vieram do PAV. Os alunos chegam com a mesma defasagem, muita dificuldade. O PAV é até um projeto muito bacana, o sucesso do projeto tá na correção da idade, na aprendizagem não. E os professores reclamam sim (ANE5, 2012).

A mesma percepção pode ser observada na resposta do professor da Escola DELTA, ao responder se o projeto estava alcançando seus objetivos:

O objetivo de resolver o problema da distorção sim, mas os alunos não estão aprendendo como deveriam. Eu dou aula no ensino médio, num primeiro ano que é todo dos alunos que vieram do PAV. Eles não dão conta, não aprendem nada. Tem uns que já sabem que não dão conta e não fazem nada (E9, 2012).

Esta é também uma preocupação dos alunos conforme relataram no grupo focal: “A aprendizagem é péssima” (aluno 7); “Os alunos do ano passado, metade da turma já desistiu no primeiro ano” (aluno 8); “Seria bom que tivesse um PAV no ensino médio porque a gente não dá conta do ensino regular. Tem colegas que vão pro ensino médio, mas não aguentam e saem” (aluna 3); “A gente não vai dar conta do ensino médio, tem um monte de gente aqui que vai parar” (aluna 4).

Todos os professores entrevistados afirmaram que o ingresso dos alunos no ensino médio não pode ser desconsiderado, e por isso é importante trabalhar nesta perspectiva que, segundo eles, o currículo proposto para o PAV não atende. Em função disso, trabalham com a mesma proposta do ensino regular e com o mesmo objetivo. Os dados evidenciam que a proposta adotada pelos professores não atinge os objetivos esperados. Ainda que os alunos, em 2012, tenham apresentado até a data da pesquisa⁶⁵, na avaliação interna, resultados considerados positivos, tal aprendizagem contradiz a realidade quando estes alunos são reintegrados ao ensino regular, conforme se verifica nas tabelas 21, 22, 23, 24 e 25 que mostram a trajetória escolar dos alunos matriculados no PAV nos anos 2009, 2010 e 2011. Cada um dos quadros mostra a matrícula inicial dos alunos e respectiva movimentação durante cada ano da série apresentada. Para verificação da trajetória dos alunos foi consultada a situação de cada aluno, desde sua matrícula inicial no projeto até sua última classificação no ano de escolaridade em 2012.

⁶⁵ Resultados referentes ao 1º e 2º bimestre de 2012, observados no mês de agosto, conforme descrito na Seção 1.3.6 do Capítulo 1.

Tabela 21 – Trajetória escolar dos alunos do 1º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2009 e respectiva movimentação até 2012

2009	1º período (6º e 7º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	41	35	03	01	02
2010	8º ano (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	13	02 ⁶⁶	08	--	03
	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	22	18	--	03	01
2011	9º ano (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	01	--	01	--	--
	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	09	07	--	02	--
	1º ano EM (ensino regular)				
Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.	
	18	04	11	03	--
2012	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	18	02	13	03	--
	2º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	04	01	01	02	--
	2º período (8º e 9º ano)				
Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.	
	01	01	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora com base nos Livros de Resultados Finais Arquivo Escola Delta. **Legenda:** Matr. – Matriculados; Apr. – Aprovados; Rep. – Reprovados; Ev. – Evadidos; Tr. – Transferidos.

Observa-se, pela Tabela, que dos 41 alunos matriculados no 1º período do PAV, em 2009, apenas 04 conseguiram ingressar no 2º ano do Ensino Médio em 2012, e somente 01 foi aprovado no 2º ano. Interessante notar que os alunos, ao

⁶⁶ De acordo com orientações da SEE/MG, as turmas do PAV poderiam ser completadas com alunos que apresentassem 01 ano de distorção idade/ano de escolaridade.

ingressarem no ensino regular, têm possibilidades mínimas de serem aprovados e concluírem seus estudos com uma trajetória regular, como se percebe em 2010.

Dos 13 alunos reintegrados ao 8º ano do ensino regular, apenas 02 foram aprovados e 8 foram reprovados, sendo estes novamente matriculados no PAV, em 2011. Neste ano o único aluno reintegrado ao 9º ano foi também reprovado. Somente conseguiram ingressar no 1º ano os 18 alunos que cursaram no ano anterior o 2º período do PAV; destes, 11 foram reprovados e 04 aprovados, dos quais apenas 01 concluiu o 2º ano do ensino médio em 2012.

A Tabela 22 a seguir mostra a trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV da Escola Delta matriculados em 2009 e respectiva movimentação até 2012.

Tabela 22 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2009 e respectiva movimentação até 2012

2009	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	58	49	05*	02	02
2010	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	02	01	--	--	01
	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	49	20	25	02	02
2011	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	26	11	06	09	--
	2º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	20	09	05	05	01
2012	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	06	01	04	01	--
	2º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	16	04	04	08	--
	3º ano EM (ensino regular)				
Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.	
	09	05	02	02	--

* 02 reprovados por infrequência. Elaboração da autora.

Fonte: Elaboração da autora com base nos Livros de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta.

Legenda: Matr. – Matriculados; Apr. – Aprovados; Rep. – Reprovados; Ev. – Evadidos; Tr. – Transferidos.

A tabela 22 mostra que, dos 58 alunos matriculados nas duas turmas do 2º período do PAV, em 2009, apenas 05 conseguiram concluir o ensino médio sem reprovações. Observa-se, ainda que, mesmo com o regime de progressão continuada no projeto, 03 alunos foram reprovados, contrariando sua norma legal, que permite a reprovação apenas quando se tratar de alunos com frequência inferior a 75% no período letivo.

Tabela 23 – Trajetória escolar dos alunos do 1º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2010 e respectiva movimentação até 2012

2010	1º período (6º e 7º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	26	20	--	01	05
2011	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	08	08	--	--	--
	8º ano EF (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	11	--	08	--	03
	EJA EF (3º período/9º ano)				
Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.	
01	01	--	--	--	
2012	2º período (8º e 9º ano)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	08	08	--	--	--
	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
09	--	08	--	01	

Fonte: Elaboração da autora com base nos Livros de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta.
Legenda: Matr. – Matriculados; Apr. – Aprovados; Rep. – Reprovados; Ev. – Evadidos; Tr. – Transferidos.

Em 2010, dos 26 alunos que iniciaram o PAV no 1º período, 09 ingressaram em 2012 no ensino médio, porém nenhum deles foi aprovado, conforme verificado na Tabela 23. É possível observar ainda que, dos 11 alunos reintegrados ao ensino regular (8º ano) em 2011, nenhum foi aprovado. Os reprovados foram 8, configurando novamente a distorção idade/ano de escolaridade, retornando, portanto, ao PAV – 2º período, em 2012.

Tabela 24 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2010 e respectiva movimentação até 2012

2010	2º período (8º e 9º)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	51	43	--	02	06
2011	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	43	13	21	08	01
2012	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	21	04	10	07	--
	2º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	13	05	06	02	--

Fonte: Elaboração da autora com base nos Livros de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta. **Legenda:** Matr. – Matriculados; Apr. – Aprovados; Rep. – Reprovados; Ev. – Evadidos; Tr. – Transferidos.

Conforme observado na Tabela 24, dos 51 alunos matriculados no 2º período do PAV, apenas 05 concluíram o 2º ano do ensino médio. Em 2011, dos 43 matriculados no 1º ano do ensino médio, 21 foram reprovados, sendo matriculados no mesmo ano de escolaridade em 2012; destes, apenas 04 foram aprovados.

Tabela 25 – Trajetória escolar dos alunos do 2º período do PAV⁶⁷ – Aceleração II da Escola Delta, matriculados em 2011 e respectiva movimentação até 2012

2011	2º período (8º e 9º)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	26	24	01*	--	01
2012	1º ano EM (ensino regular)				
	Matr.	Apr.	Rep.	Ev.	Tr.
	24	03	18	01	02

*Reprovado por infrequência. Fonte: Elaboração da autora com base nos Livros de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta. **Legenda:** Matr. – Matriculados; Apr. – Aprovados; Rep. – Reprovados; Ev. – Evadidos; Tr. – Transferidos.

⁶⁷ Não houve número de alunos suficiente para organização de turma de 1º período em 2011.

Em 2011, foram matriculados 26 alunos no 2º período do projeto; dos 24 matriculados no 1º ano do ensino médio em 2012, apenas 03 foram aprovados.

Tem-se, neste cenário apresentado pelas Tabelas 21 a 25, a evidência de que a aprendizagem dos alunos não tem se efetivado, como se comprova no momento de sua reintegração no ensino regular, onde são novamente reprovados tão logo retornam às turmas de ano de escolaridade adequado à sua idade, comprometendo não somente a redução da distorção no EF como também interferindo e dificultando o fluxo regular no EM. Apesar da dificuldade dos alunos e a exclusão destes alunos pela aprendizagem comprometida serem do conhecimento de todos os professores, EEBs e diretor escolar, não há na Escola nenhum plano de ação pedagógica que contemple esta realidade. A atitude da equipe da Escola, frente a este problema, é de conformismo, como se tal processo fosse natural, uma vez que a progressão continuada é compreendida como uma estratégia que facilita ao aluno passar de um ano para o outro sem a necessidade de consolidação da aprendizagem.

De acordo com os dados do Inep – 2010, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade na rede estadual de ensino de Minas Gerais, nos anos finais do EF, em 2007 – dois anos antes da implantação do PAV em toda a sua rede de escolas – , correspondeu a 31,8%, apresentando queda pouco significativa em 2010, com taxa correspondente a 30,1%. No EM a distorção, com taxa de 38,5% em 2007, chegou a 34,3% em 2010.

Na Escola Delta, a taxa de distorção do ensino médio, embora tenha apresentado redução entre os anos de 2007 a 2010, é ainda alta, uma vez que quase 50% dos alunos desta etapa de ensino apresentam defasagem de escolarização em relação à sua idade. Nos anos finais do EF, contraditoriamente, a distorção aumentou a partir da implantação do projeto, podendo este aumento estar relacionado com o alto índice de reprovação promovido pela Escola neste mesmo período, conforme indica a Tabela 26:

Tabela 26 – Taxa de distorção idade/ano de escolaridade e reprovação – Escola Delta – 2007 a 2010

Ano	Distorção Idade/ano de escolaridade %		Reprovação %	
	EF – Anos Finais	EM	EF – Anos Finais	EM
2007	27,7	50,3	26,9	22,7
2008	24,2	46,4	29,7	16,7
2009	25,6	47,1	31,3	27,6
2010	25,9	46,6	35,2	25,8

Elaboração da autora Fonte: INEP – Indicadores Educacionais – 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Os referidos indicadores mostram que tanto a melhoria da aprendizagem quanto a redução da distorção não tem sido alcançadas, confirmando, portanto, a questão inicial desta pesquisa, de que o PAV não tem alcançado seus objetivos, tendo em vista seu objetivo geral de elevar a proficiência média dos alunos do EF, reduzindo a distorção idade/ano de escolaridade. Percebe-se que a elevação da taxa de distorção está diretamente proporcional ao aumento da reprovação a cada ano da série apresentada. Uma das interferências prováveis capaz de provocar os efeitos verificados na aprendizagem dos alunos, conforme constatado pelas entrevistas, provavelmente, está relacionada ao regime de progressão continuada.

Percebe-se pelos relatos dos professores que a progressão continuada tem se colocado como um obstáculo para o trabalho deles comprometendo a aprendizagem dos alunos e apontam para a necessidade de estarem melhor preparados para que possam trabalhar de forma efetiva com esta proposta. De fato, percebe-se, independente da progressão continuada, uma carência de formação docente que prepare o professor para atuar eficazmente com o aluno real e não aquele irreal que é a base da inspiração dos programas de formação de professores. Todavia, PARO apresenta outra justificativa para a prática da reprovação, e consequente rejeição à progressão continuada. De acordo com o autor, por não ter consciência de que o fracasso escolar resulta de todo um conjunto de determinações, internas e externas à escola e que requerem políticas sociais mais amplas, os professores assimilam uma crença, difundida tanto pela mídia quanto pelo discurso oficial, de que o fracasso escolar se deve a má formação e incompetência docente. Em função disto, como uma forma de contrapor a este reducionismo e baixo autoconceito dos professores, que resulta, com maior

possibilidade, da prática escolar autoritária que também vivenciaram, reprovam os alunos, atribuindo a eles a culpa pelo fracasso escolar, tendo a reprovação não só como uma evidência de que não aprendem porque não se esforçam, ou pelas condições econômicas e culturais mínimas que possuem, mas também como um recurso necessário para puni-los, de modo que se corrijam e estudem mais. (PARO, 2000).

Tal rejeição à progressão continuada com associação direta a uma cultura de reprovação também na Escola Delta, pode ser ratificada pelo grande número de alunos reprovados, em especial, nos anos finais do EF, conforme se verifica na tabela 27.

Tabela 27 – Número de alunos reprovados – 6º ao 9º ano EF/Escola Delta – 2008/2011

Ano	Total de alunos	Alunos reprovados	Alunos aprovados com progressão parcial	Alunos Aprovados, Evadidos e Transferidos	Total de alunos reprovados considerando a progressão parcial
2008	519	135	137	247	272
2009	482	133	98	251	231
2010	503	132	85	286	217
2011	477	155	74	248	229

Elaboração da autora. Fonte: Livro de Resultados Finais. Arquivo Escola Delta

Os números são alarmantes. Considerando-se que o número para organização das turmas de anos finais do EF é 35, isto significa que a cada ano, a escola reprovou em média quatro turmas e, ainda, considerando a classificação das escolas no estado de Minas Gerais⁶⁸, que tem como referência o número de alunos matriculados, sendo de pequeno porte (até 400 alunos), médio porte (401 a 999 alunos) e grande porte (acima de 1000 alunos), tem-se por ano um total de alunos reprovados, que só no EF corresponde a uma escola de pequeno porte. Outro ponto a ser considerado se refere ao número de alunos que foram aprovados em função da estratégia de progressão parcial normatizada pelas Resoluções emanadas da SEE/MG, já comentadas na introdução desta dissertação. Pode-se observar pelos dados, que sem esta determinação legal o número de reprovados seria ainda, muito

⁶⁸ Fonte: Dados das Escolas: Cadastro Escolar (17/junho/2011) - SEEMG/SI/SIE/Dir. de Informações Educacionais.

maior. Todavia, Mainardes (1998), ao discutir sobre a implantação da promoção automática em alguns estados brasileiros – dentre estes, Minas Gerais, chama a atenção sobre a implantação de políticas pelas vias legais. Para ele,

Qualquer mudança educativa não se consolida apenas através de atos legais. As leis, por elas mesmas, não mudam a realidade e nem transformam a instituição. As políticas decretadas, decididas de forma vertical, sem prévia e ampla discussão com os agentes que as dinamizarão no cotidiano da escola, dificilmente conseguem efetivar-se (MAINARDES, 1998, p. 26)

Estes indicadores dão visibilidade ao grande desafio que urge superação, requerendo dos gestores de todos os níveis do sistema educacional, políticas orientadas para a reversão deste cenário de exclusão consequente de práticas escolares que ainda trabalham na perspectiva da reprovação como instrumento de promoção da aprendizagem, e não percebem a perversidade desta prática, como bem define Ribeiro, sobre os efeitos da reprovação. Para este autor “a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (1991, p.15).

Além disto, afirma Mainardes que:

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito, estímulo à evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema) (MAINARDES, 1998, P. 17).

Faz-se imprescindível ressaltar que é neste contexto, que se espera a efetiva implementação do PAV, com um grau considerável de qualidade; um contexto em que toda a organização educacional, não se encontra devidamente propícia para a execução de práticas que visem o rompimento de procedimentos excludentes, arraigados, que não favorecem a expectativa de sucesso dos alunos. Neste sentido é apontado também por Hanum (2012) o que pôde ser constatado na sua pesquisa sobre a implementação da proposta de aceleração da aprendizagem no município de Rio Verde – GO, que ao contrário do que é amplamente propagado pelos formuladores das políticas, segundo a autora, a forma como têm sido

implantadas as propostas de classes de aceleração nas escolas, promovem na realidade uma dupla exclusão; primeiro, pela reprovação provocando a defasagem idade/série e segundo, pelo isolamento destas turmas dentro da escola que pela inadequação ao processo permite que o fracasso escolar persista após os alunos terem passado pela aceleração.

Considerando-se que políticas isoladas não são autossuficientes para garantir resultados exitosos, muito menos, a implementação destas, pode ocorrer de forma efetiva sem que todos os atores envolvidos trabalhem de forma cooperativa. Assim sendo a seção seguinte consiste na análise da atuação dos atores da SRE/SJDR, junto às escolas, na implementação do PAV.

2.4 Uma análise da relação da SRE com o PAV

O Guia dos supervisores pedagógicos, analistas educacionais e inspetores escolares traz as competências específicas destes profissionais no acompanhamento e avaliação do PAV. Das dez competências propostas, duas merecem destaque, tendo em vista sua relevância no processo de implementação do projeto. São elas:

Avaliar o desenvolvimento do Projeto.
Reunir com os Supervisores Pedagógicos pelo menos 1 (uma) vez por mês, ou sempre que se fizer necessário, e manter a equipe do Órgão Central informada do progresso ou dificuldades ao longo do processo (MINAS GERAIS, 2009b, p. 3-4).

O acompanhamento do PAV pelos analistas educacionais e inspetores escolares ocorre nas visitas *in loco*, momentos em que conversam com os EEBs sobre o desempenho e a frequência dos alunos. A verificação da frequência, com consulta nos diários de classe, é realizada bimestralmente, com repasse, ao diretor, das orientações sobre os procedimentos a serem seguidos; e o desempenho dos alunos é acompanhado também bimestralmente, por meio dos registros em diários de classe dos professores, sendo observados e analisados os conteúdos e atividades ministradas nas turmas. Ao final do primeiro semestre é realizada, pelo Serviço de Inspeção Escolar, a recontagem dos alunos para uma nova reenturmação, tendo-se em vista a evasão que é comum neste projeto. Entretanto,

este acompanhamento não é uma prioridade, conforme relatado pela Diretora Educacional da SRE/SJDR, que acompanha o trabalho desses profissionais. Ela afirma que não existe uma proposta de ação da SRE, especificamente para o PAV:

Na verdade ainda não temos um trabalho de acompanhamento do jeito mesmo que precisa, não tem um planejamento específico para o PAV, mas temos planos para o ano que vem. Por exemplo, a ADR, por questões financeiras, eu vou falar a verdade, optou por não estender ao PAV, porque na verdade o regular é que pesa na avaliação do sistema, e a ADR na época foi pensada pela superintendente por causa das metas (E1, 2012).

Este relato confirma os efeitos da avaliação externa sobre o trabalho dos profissionais da SRE e sobre as escolas, especialmente porque, apesar dos alunos do PAV participarem desta avaliação, seus resultados não incidem sobre o resultado final das escolas.

Portanto, é preciso considerar que o foco da atenção também dos profissionais da SRE é o ensino regular, para o qual são destinadas com maior dedicação as ações de intervenção pedagógica, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos. “Excesso de demanda administrativa”, “maior demanda do ensino regular” e “cumprimento de metas” aparecem nas entrevistas como justificativas dos ANE e IE pela pouca assistência dispensada ao PAV.

É importante destacar que, desde a implantação do projeto, não houve por parte da SRE/SJDR, um acompanhamento efetivo, e o uso de procedimentos diagnósticos – como, por exemplo, a ADR, que é destinada prioritariamente ao ensino regular, conforme afirma a DE –, impossibilitando uma avaliação do processo de implementação do PAV, capaz de identificar as dificuldades, os entraves e os progressos para o redirecionamento das ações da SEE, SRE e escolas que implementam o projeto.

A resistência das escolas, incluindo a Escola Delta, para a organização das turmas do PAV, é também um problema observado pelas afirmativas dos ANEs e IEs quanto à relutância dos diretores para organização das turmas de aceleração. Entretanto, esta constatação parece não ser uma realidade exclusiva das escolas estaduais que pertencem à SRE de São João del-Rei, considerando-se o Ofício Circular nº 5 da Superintendência de Educação Infantil e Fundamental da SEE/MG (2011, p. 1), que foi enviado para todas as SREs, orientando sobre a continuidade

do projeto, no qual fica explícita a obrigatoriedade dos diretores de implementarem o projeto: “A implementação deste projeto nas escolas não é pois, uma “opção” do (a) Diretor (a), mas um dever, tendo em vista as metas de redução de fluxo previstas e pactuadas entre Governo/SEE/SRE/escolas”.

É interessante observar que, antes da implantação do PAV, muitos diretores solicitavam autorização para organizar turmas com número menor de alunos, que apresentassem muitas defasagens de aprendizagem; o mesmo acontecia no caso de distorção de idade em relação à série que os alunos estavam cursando, sob a justificativa de que o trabalho com turmas homogêneas e número reduzido de alunos facilitaria a ação educativa, a partir de uma proposta pedagógica específica e condizente com as dificuldades diagnosticadas. O PAV apresenta as características dessa proposta, com a diferença de que as ações solicitadas pelos professores e diretores não contemplava a progressão continuada.

É importante também ressaltar a posição sempre contrária da SRE e SEE frente às propostas de homogeneização das turmas feitas pelas escolas, a partir de argumentos que se pautavam na orientação e defesa da enturmação heterogênea, justificando-a pela relevância do trabalho com as diversidades e a riqueza das possibilidades de aprendizagem na interação, a partir das diferentes experiências e características dos alunos, valendo-se do dinamismo da prática docente em sala de aula, com o desenvolvimento de diferentes metodologias que atendessem aos variados e peculiares tempos e modos de aprendizagem dos alunos.

O fato de a política ter sido implantada no modelo *top down*⁶⁹ pode ser outro fator que incorre na resistência observada na implementação desse projeto, tendo-se em vista a afirmativa de Condé ao discorrer sobre a complexidade da trajetória entre a formulação de uma política e a sua concretização:

o já conhecido *top/down*, relativamente comum e originário da burocracia, dos mecanismos e instâncias criados “por cima”, para serem implementados. Aqui os objetivos estão definidos *ex ante* e operam como pertencentes a instâncias “de fora”, muitas delas oriundas dos próprios formuladores de políticas. Nesse caso, o principal problema envolve o que é esperado por quem “determina” e a realidade local; o choque entre o “centro” e o “local” (CONDÉ, 2011, p. 15).

⁶⁹ Caráter da agenda política quando esta se manifesta de “cima para baixo”. Mais detalhes podem ser encontrados em “**Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**” (CONDÉ, 2011).

Contudo, afirmar que seja este o motivo da ineficácia da implementação do PAV nas escolas pode ser precipitado, já que podem ser observados muitos outros projetos, desenhados pela SEE/MG, que não contemplaram os atores escolares em sua fase de formulação - como, por exemplo, o Aprofundamento de Estudos, Formação Inicial para o Trabalho (FIT), o Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS – Juventude), o Programa Escola de Tempo Integral (PROETI), entre outros –, e que não foram, por isso, acometidos da mesma relutância na implementação.

No que compete à coordenação regional do projeto, o monitoramento das ações é realizado ao final do ano, quando é solicitado pela SEE um relatório do desenvolvimento do PAV nas escolas. No início de cada ano letivo, desde 2009, é encaminhada para essa Secretaria a relação nominal das escolas que implementarão o projeto, e o número de alunos e turmas de cada período.

Uma das incumbências da SRE é definida no Guia de Acompanhamento e Avaliação do PAV, e consiste na formação continuada, em serviço, dos dirigentes e supervisores pedagógicos, ao longo da implementação do projeto, sendo especialmente os coordenadores regionais os responsáveis pela docência das capacitações. Para tanto, tais coordenações seriam capacitados pela Equipe Central, a fim de que se apropriassem da metodologia e das técnicas necessárias ao manuseio do material didático e instrutivo dos professores, bem como da sistemática de acompanhamento e avaliação das turmas do PAV. Contudo, as capacitações promovidas pela SEE foram insuficientes, e não alcançaram a eficácia necessária para preparar adequadamente os coordenadores regionais nesta função.

A partir de 2012, os analistas educacionais do PIP – CBC iniciaram um trabalho de acompanhamento mais efetivo do trabalho do professor nas turmas do PAV, entrando em sala de aula, assistindo aulas e orientando o planejamento docente de acordo com as necessidades observadas. Além do repasse das capacitações promovidas pela SEE, conforme apresentado na seção 1.2.1, foi realizado por esta equipe, também nesse ano de 2012, um encontro com especialistas e professores que trabalham com o PAV, com o objetivo de apresentar propostas e trocar experiências, visando à promoção de um trabalho docente diferenciado, no âmbito do projeto.

Diante dos relatos dos profissionais da SRE/SJDR e da Escola Delta, percebe-se uma carência de formação adequada dos indivíduos que atuam na proposta, considerando-se suas funções e competências específicas em relação à implantação do PAV. Foi também apontada, pela maioria dos profissionais entrevistados na Escola – com exceção de dois professores –, a não percepção de uma assistência efetiva por parte da SRE/SJDR e SEE/MG no trabalho relacionado ao projeto. Este é, portanto, um importante indicador da necessidade de uma revisão das ações da SRE com vistas a um trabalho mais eficaz, orientado para a melhoria da implementação do PAV, na Escola Delta e demais escolas da regional de São João del-Rei.

2.5 A gestão pedagógica do PAV na Escola Delta

Atender e garantir os resultados educacionais pretendidos pela escola e a comunidade na qual se insere, requer, indubitavelmente, a articulação de atitudes, decisões e ações desenvolvidas no seu interior sendo este processo liderado pelo gestor escolar, sob uma perspectiva de cooperação e comprometimento coletivo, de modo a tornar a escola uma instituição aberta a comunidade, garantindo desta forma a legitimidade de seu Projeto Político Pedagógico. Nessa direção é necessário que o gestor escolar possua competências que o possibilite perceber e conceber a participação dos diversos segmentos escolares como uma importante ação estratégica para concretização da qualidade do processo educacional.

Para Lück:

a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009, p. 12).

No âmbito escolar, em especial, da escola pública, cabe ao gestor liderar com ética e competência as diversas dimensões de gestão na direção de fazer desta escola uma escola eficaz. Entre as dimensões que constituem o processo de gestão Lück (2009) destaca a gestão pedagógica como a centralidade do processo

educacional para a qual as demais devem convergir, por ser esta envolvida, diretamente com a aprendizagem e formação dos alunos que é o foco da escola.

A gestão pedagógica como foco da atuação do gestor escolar converge para uma escola eficaz; é o que comprova Polon (2009) a partir dos estudos realizados sobre as escolas participantes do projeto Geres⁷⁰. Por meio da pesquisa a autora pôde analisar e categorizar três perfis de liderança que estão associados à eficácia escolar; o perfil de liderança organizacional; o perfil de liderança relacional e o perfil de liderança pedagógica. O primeiro é caracterizado pelas ações da gestão associadas às questões mais burocráticas e administrativas da escola, direcionando o trabalho de forma a atender as demandas das instâncias superiores; dando suporte ao trabalho dos professores, controlando os resultados da escola, entre outros, relacionados à organização da escola. No segundo a relação da escola com a comunidade é uma característica da gestão que se sobressai. Há uma prioridade para o atendimento às famílias, articulando eventos como forma de trazer a comunidade para dentro da escola; e o terceiro – o perfil de liderança pedagógica –, que de acordo com Polon (2009) tende a produzir melhores efeitos nos resultados da escola que o organizacional e o relacional, pois a orientação do trabalho de gestão é o processo pedagógico da escola, preocupando-se e ocupando-se com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A liderança pedagógica do gestor escolar é uma perspectiva também considerada pelos textos oficiais do PAV como uma característica de gestão necessária à implementação do projeto de forma eficaz. É explícito nestes documentos que o diretor deve exercer o papel de liderança do processo pedagógico da escola, em especial na condução da implementação do PAV. No entanto, o que se percebe na prática não corresponde a este pressuposto. Não se verifica o provimento de condições para que a atuação do gestor seja efetivamente orientada para uma liderança pedagógica no processo de implementação do projeto, haja vista, a prática das capacitações promovidas tanto pela SEE/MG quanto pela SRE/SJDR que contradizem tal perspectiva, conforme pôde ser confirmado pelo diretor da escola pesquisada que relata não ter participado de qualquer capacitação pedagógica que o preparasse para o trabalho com o PAV. As capacitações para as

⁷⁰ Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – pesquisa realizada entre 2005 e 2009 em cinco grandes centros urbanos brasileiros – Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Salvador/BA, Campo Grande/MS, e Rio de Janeiro/RJ com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de alunos do ensino fundamental.

quais foi até então convocado, segundo o diretor, se limitaram ao repasse de orientações técnicas e ao acompanhamento do trabalho do professor e EEBs, entretanto, sem oferecer subsídios para um acompanhamento efetivo do processo.

A maioria dos diretores escolares são professores, no entanto, o afastamento da função de professor para atuar na direção representa para muitos deles o afastamento de sua função docente, sua função pedagógica. Esta visão parece não ser apenas dos próprios diretores. Conforme relatos dos profissionais da SRE/SJDR, as experiências sobre capacitações para os gestores, em sua maioria têm foco na gestão administrativa e financeira, e geralmente, as pedagógicas são direcionadas para os EEBs e professores. No que se refere ao pedagógico, aos gestores tem sido amplamente e insistentemente cobrado o alcance das metas definidas para as escolas, fazendo com que o papel do diretor seja marcado pela pressão por resultados, junto à equipe escolar. É o que revelam também os professores e EEBs da escola, nas entrevistas. No entanto, reconhecem estes profissionais, ressalvada, uma pequena exceção, que o diretor “cobra” mais é muito presente, sobretudo, com o provimento de recursos necessários ao trabalho docente e às questões disciplinares. Pôde-se perceber pela pesquisa, uma evidente preocupação do diretor com os índices de reprovação e resultados dos alunos, ficando também explícita a preocupação com o alcance das metas que a escola deve corresponder.

É importante destacar que uma das limitações para a eficácia da gestão pedagógica consiste nas inúmeras atribuições do gestor, que devido às exigências administrativas e burocráticas, tende a se concentrar em primeira ordem às outras dimensões da gestão em detrimento da gestão pedagógica, sendo assim o gestor acaba por delegar esta responsabilidade aos EEBs e professores. De acordo com Lück (2009) não se justifica delimitar para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica, uma vez que é o diretor o responsável pela liderança pedagógica da escola devendo exercê-la em regime de colaboração com esses profissionais. Na Escola Delta esta divisão é clara, uma vez que o diretor demonstra segurança e confiança em sua equipe de EEBs, e entende que são estes os responsáveis pelo acompanhamento do processo pedagógico da escola. Dessa forma, as EEBs assumem a dimensão pedagógica, acompanhando o trabalho do professor, atendendo às famílias quando o assunto se

refere ao desempenho dos alunos, coordenando reuniões; o diretor exerce o papel de coordenador geral do processo.

De acordo com as EEBs, o diretor apoia seu trabalho, o que facilita a relação delas com os professores. Entretanto, verifica-se pelos relatos dos professores que atuam no PAV que não percebem por parte das EEBs responsáveis pelo projeto, uma presença que realmente os auxiliem no desenvolvimento do trabalho com os alunos. De acordo com estes professores, na maioria das vezes, o acompanhamento pelas EEBs é mediado por preenchimento de quadros, em que são informados o desempenho dos alunos, porém nem sempre são apresentadas propostas de planejamento que ajude no seu trabalho. Outra evidência é a ausência de reuniões específicas com os professores do PAV para estudos, discussão e planejamento. Segundo os professores, não tem sido realizadas estas reuniões específicas; as EEBs confirmam que no início da implementação do projeto estas reuniões aconteciam, mas, atualmente, são realizadas com toda a equipe e nem sempre as discussões sobre o PAV são priorizadas.

No que se refere às competências específicas das EEBs na atuação do PAV fica evidente que estas não são cumpridas conforme prevê os documentos oficiais do projeto. Afirmam essas profissionais que nem sempre é possível assistir as aulas nas turmas do PAV e acompanhar o trabalho dos professores de forma mais efetiva, em função da maior demanda requerida pelo ensino regular, possibilitando inferir que o PAV não é também uma prioridade do trabalho das EEBs.

As dificuldades de implementação do PAV na escola são justificadas pelo diretor pela autonomia limitada para tomar algumas decisões, como por exemplo, definir quem vai atuar no projeto, tendo que contar com a boa vontade dos professores em aceitar trabalhar com as turmas do projeto; a falta de apoio pedagógico da SEE/MG e SRE/SJDR; falta de capacitação para os professores e para os diretores; e questiona o fato de a escola não ter um retorno do resultado dos alunos do PAV nas avaliações do PROEB, assim como têm do ensino regular, para que possam utilizar estes resultados para melhor intervir junto aos alunos. Afirma o diretor que não teve acesso aos resultados de nenhuma das avaliações do PROEB que os alunos do PAV participaram, e isto, segundo ele, demonstra um descuido da própria SEE/MG com o projeto.

Contudo, e ainda considerando os problemas relacionados à aprendizagem apontados na seção 2.3 deste capítulo, a proficiência média dos

alunos do PAV da Escola Delta se destaca em relação às demais escolas conforme mostram, as tabelas 28 e 29, os resultados da avaliação do PROEB das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática realizadas em 2009 e 2010.

Tabela 28 – Resultado PROEB – PAV/2º Período – 2009

ESCOLAS	LÍNGUA PORTUGUESA
ESCOLA A	217,4
ESCOLA B	190,2
ESCOLA C	231,7
ESCOLA D	207,6
ESCOLA E	187,6
ESCOLA F	229,9
ESCOLA G	190,0
ESCOLA H	220,6
ESCOLA DELTA	255,6
ESCOLA I	217,7
ESCOLA J	203,7
ESCOLA K	239,0
ESCOLA L	217,8
ESCOLA M	240,7
ESCOLA N	248,9
ESCOLA O	220,1
ESCOLA P	194,7
ESCOLA Q	209,8
ESCOLA R	226,9
ESCOLA S	218,6

Elaboração da autora. Fonte: Equipe de Análise de Dados - CAP/CAED/UFJF
- 05/05/10 - 16/06/11 - 15/03/12

Em 2009, somente os alunos da Escola Delta foram avaliados pelo PROEB na disciplina Matemática obtendo um resultado de proficiência média igual a 154,0.

Tabela 29 – Resultado PROEB – PAV/2º Período – 2010

ESCOLAS	LÍNGUA PORTUGUESA	ESCOLAS	MATEMÁTICA
ESCOLA A	198,8	ESCOLA A	206,1
ESCOLA B	238,6	ESCOLA B	254,8
ESCOLA C	206,6	ESCOLA C	245,0
ESCOLA D	193,2	ESCOLA D	190,8
ESCOLA E	196,8	ESCOLA E	213,13
ESCOLA F	225,9	ESCOLA F	247,0
ESCOLA G	185,4	ESCOLA G	208,2
ESCOLA H	206,0	ESCOLA H	222,5
ESCOLA I	205,8	ESCOLA I	205,9
ESCOLA J	195,0	ESCOLA J	231,1
ESCOLA K	226,9	ESCOLA K	240,7
EE DELTA	240,6	ESCOLA DELTA	270,1
ESCOLA L	239,1	ESCOLA L	250,9
ESCOLA M	214,0	ESCOLA M	231,2
ESCOLA N	215,2	ESCOLA N	228,0
ESCOLA O	207,8	ESCOLA O	209,5
ESCOLA P	208,9	ESCOLA P	220,2
ESCOLA Q	218,4	ESCOLA Q	238,0
ESCOLA R	222,7	ESCOLA R	246,5
ESCOLA S	230,1	ESCOLA S	239,8
ESCOLA T	199,1	ESCOLA T	205,6
ESCOLA U	224,1	ESCOLA U	250,0

Elaboração da autora

Fonte: Equipe de Análise de Dados - CAP/CAED/UFJF - 05/05/10 - 16/06/11 - 15/03/12

A análise comparativa destes resultados, nos dois anos consecutivos, permite inferir que apesar de uma implementação do PAV considerada, ainda inadequada, tendo em vista a identificação de um elenco de fatores que interferem

neste processo, a Escola Delta tem seu diferencial, a destacando como uma escola que apresenta os melhores resultados do projeto. Tal diferencial não se restringe apenas aos resultados do PROEB, mas também pelo baixo índice de evasão e infrequência e ainda pela ótima disciplina dos alunos do projeto. Vale ressaltar que estes indicadores são problemas que de forma recorrente são queixados pelas demais escolas da jurisdição sendo comumente considerados os dificultadores do trabalho com o projeto.

Um projeto educacional legítimo, cujo foco seja a garantia da aprendizagem de todos os alunos e, por conseguinte a satisfação de suas necessidades e anseios concebe o envolvimento destes principais atores, não apenas como beneficiários passivos ou como indicadores dos resultados das propostas e ações escolares, mas como protagonistas de um processo que se constrói no coletivo. Nessa perspectiva, é importante dar relevância às “vozes” dos alunos que muito têm a contribuir para a melhoria da implementação das ações pedagógicas da escola. Assim sendo, faz-se oportuno trazer para análise as manifestações dos alunos do PAV, observadas a partir dos questionários respondidos, com a intenção de se compreender como concebem o projeto no qual estão inseridos e como se efetiva a tríade relação aluno/PAV/escola; afinal ressalta Lück que:

Os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola (LÜCK, 2009, p. 21).

As palavras de Lück expressam os efeitos esperados como resultados de uma efetiva implementação do PAV, que se verifica também como uma expectativa dos alunos, constatada, segundo os dados obtidos pela pesquisa, apresentados a seguir, devendo a citada afirmativa associada ao retorno dos alunos, ser, ainda, objeto de reflexão dos professores, EEBs, diretor e demais profissionais que atuam em todas as escolas que implementam o projeto.

Quanto ao nível de satisfação em estar cursando o PAV, 46% estão satisfeitos, 34% estão muito satisfeitos; pouco satisfeitos representa 10% dos respondentes e os outros 10% afirmam não gostar de estar cursando o projeto. A maioria que compreende o PAV como um projeto que ajuda a recuperar o tempo perdido corresponde a 90%, enquanto 8% acreditam que o projeto ajuda a passar para o ano seguinte sem ter que estudar. 2% não respondeu a questão.

No que se refere à participação em projetos desenvolvidos pela escola, 15% afirmam participar de Gincana, Copa Recreio e Olimpíada da Matemática, enquanto 85% não participam. Destes, 40% afirmam não se interessar, 48% afirmam que não existem projetos para os alunos do PAV e 12% justificam que não têm tempo. Com relação à utilização dos diferentes espaços pedagógicos da escola, 92% dos alunos dizem frequentar a biblioteca, semanalmente, 3% frequentam quinzenalmente, também 3% dizem que raramente frequentam e 2% não respondeu. Quanto à realização de atividades na sala de informática, 73% afirmam que raramente acontece; de acordo com 18% dos respondentes, nunca acontece; 5% afirmam que são realizadas, semanalmente, enquanto 2% afirma que acontece, quinzenalmente, e também 2% não respondeu a questão.

Ao responder o que acham sobre o conteúdo ensinado, 15% afirmam que é ruim, 57% que é bom e 26% que é excelente. Não respondeu a questão 2%. Quanto ao seu nível de aprendizagem no projeto, 67% reconhecem como bom, 26% acham excelente, 5% avaliam como ruim e 2% não respondeu. Com relação ao nível de comprometimento com as atividades e tarefas escolares, 2% afirmam ser péssimo, 8% reconhecem como ruim. 62% acham que é bom e 26% consideram excelente. 2% não respondeu.

No que se refere à relação com os professores, 64% dos alunos afirmam ter uma boa relação com seus professores, 24% consideram esta relação excelente, 5% consideram ruim e também 5% consideram péssima. Não respondeu a questão 2% dos alunos.

Na questão “Você acha que o PAV é um bom projeto”, devendo justificar a resposta; 16% não acham que o PAV seja um bom projeto, e justificam que não é bom porque “os alunos passam sem saber”; “nem tudo que é proposto é aplicado em sala de aula”; “muitos alunos não têm compromisso”; “os professores só dão filme, não dão matéria”; “os professores não levam a sério e dão ponto não sabe de onde”; “os professores não ensinam absolutamente nada”; “os professores não cobram

muito”; “os professores deveriam fazer o PAV ficar bom”. Por outro lado, 84% consideram que o PAV é um bom projeto. Destes 69% justificam que o projeto é bom, pois “ajuda o aluno” e “recupera o tempo perdido”; e 31% apesar de achar o PAV um bom projeto, complementam: “mas não dá base para o ensino médio”; “é só para quem quer aprender”; “mas deveria ser mais rígido”; “mas deixa a desejar, pois nem tudo que é proposto é cumprido”; “mas tem professores mal humorados, não sabem dar aula, tratam os alunos com imaturidade”.

É interessante notar, no que consiste à satisfação de estar cursando o PAV, que a grande maioria demonstra que o fato de estar no projeto é importante, pois recupera o tempo que foi perdido em função das reprovações durante a trajetória escolar. O nível de aprendizagem é considerado por eles como boa, apesar de expressarem o anseio para que fosse melhor. O uso da biblioteca, semanalmente, conforme afirma a maioria dos alunos, evidencia uma atenção da escola ao foco do currículo proposto para o projeto, que é a leitura, no entanto, um importante recurso pedagógico – a tecnologia da informática – que pode ser também utilizado para esta finalidade, e que pode produzir significativos efeitos para a aprendizagem, tendo em vista a proximidade, a desenvoltura e gosto dos alunos pela informatização, parece não ser priorizado pelos professores, conforme afirmam 73% dos respondentes.

É possível inferir, pela interpretação das respostas dos alunos, que os problemas apontados no que se refere à implementação do PAV, está diretamente relacionado à implementação do currículo e pela mediação deste pelos professores. É importante destacar no que pese à relação dos alunos com os professores, esta é considerada boa, por uma parcela significativa dos alunos, e a maioria concebe o PAV como um bom projeto, no entanto, aqueles que afirmam que o PAV não é bom têm como justificativa, questões relacionadas à postura dos professores em sala de aula. Soma-se a estes, 31% que apesar de acharem o PAV um bom projeto, entendem que poderia ser melhor se houvesse maior compromisso dos professores e investimento na aprendizagem. Estas constatações permitem inferir que os alunos do PAV têm potencialidades e anseiam para que estas sejam reconhecidas, provocadas, estimuladas, pois não são descompromissados, talvez sim, desmotivados, pois faltam a eles mecanismos que promovam condições de expressar evidências de suas capacidades.

É possível que tal revelação esteja associada às dificuldades dos professores em estabelecer uma prática pedagógica de qualidade dentro de um regime de progressão continuada e ainda às baixas expectativas dos professores sobre as capacidades dos alunos. Assim sendo, para desmontagem deste cenário, reforça Lück que “professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses” (2009, p. 21). E é neste sentido que uma efetiva liderança pedagógica se faz relevante na gestão escolar, uma vez que, ao priorizar o processo pedagógico da escola, todas as ações são orientadas para a concretização de seu Projeto Político Pedagógico, com um olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica, focalizando em primeira ordem a aprendizagem dos alunos e visando assim, a superação dos desafios tais como os apontados pelos alunos do PAV.

Discutida a gestão pedagógica na Escola Delta constata-se de fato uma carência de maior liderança pedagógica, tendo em vista o que foi possível perceber nas ações da gestão da escola, que comparadas as características apontadas por Polon (2009)⁷¹, são sinalizadoras de uma gestão mais voltada para as dimensões administrativa e burocrática; organização da rotina escolar, provimento de condições de funcionamento das aulas, disponibilização de recursos e materiais necessários para as atividades escolares, entre outras, delineando, portanto, um perfil de liderança com forte tendência para o organizacional.

Passa-se então, à análise conclusiva deste capítulo, em que são retomadas as principais evidências da pesquisa, apontando a confirmação ou a refutação das questões iniciais da pesquisa consideradas como prováveis fatores que interferem na implementação do PAV.

⁷¹ De acordo com o que foi observado por Polon (2009), nas escolas participantes do projeto GERES, algumas tarefas de gestão, dependendo da frequência em que são realizadas e a priorização de algumas em detrimento de outras, permitem a identificação de características que categorizam os perfis de liderança de gestão: pedagógica, organizacional e relacional. Tarefas observadas: Acompanha a entrada e saída dos alunos; atende aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, materiais, equipamentos, etc.); assiste às aulas e orienta pedagogicamente os professores a partir delas; elabora relatórios, atas, mapas de notas, etc.; orienta a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação, etc; promove reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos com os professores; atende os pais; organiza festas e eventos na escola; orienta os professores na elaboração de deveres e outras produções acadêmicas; orienta os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados. Fonte Base Geres – Questionário do diretor, 2006.

2.6 Análise conclusiva

A discussão analítica dos resultados da pesquisa permite concluir que o PAV na Escola Delta não tem sido implementado de acordo com o que propõe seus documentos oficiais. O currículo proposto, que inclui o trabalho interdisciplinar, metodologia específica, prática docente e processo avaliativo coerentes com o regime de progressão continuada, não foi aderido pelos professores, que o substituíram pela proposta curricular do ensino regular. Nota-se pelas entrevistas, uma posição dos professores, apoiada pelo diretor da escola e EEBs, que contraria os pressupostos do projeto, em especial no que se refere à progressão continuada, e a responsabilizam pela falta de compromisso dos alunos, que segundo eles faz com que os alunos não estudem porque sabem que serão aprovados. Em função disso, evidencia-se no trabalho em sala de aula uma banalização curricular, fazendo com que os alunos ao serem reintegrados ao ensino regular sejam reprovados consecutivamente ou evadem implicando dessa forma, no aumento da taxa de distorção idade/ano de escolaridade, afunilando o ingresso no EM. Tal evidência vem confirmar a questão de que existe uma dificuldade de aceitação do regime de progressão continuada pelos professores.

Pôde-se ainda observar que a resistência dos professores com o regime de progressão continuada, não está associada apenas ao fato de como a concebem – como processo automático de aprovação – mas pela dificuldade de trabalhar pela aprendizagem em um processo de organização que não prevê a reprovação e, ainda, considerando o público do PAV, que na sua maioria, apresenta defasagem não só de idade, mas de aprendizagem. Ficou claro na pesquisa que os professores que atuam no projeto não foram preparados suficientemente para trabalhar com a proposta de progressão continuada. A efetividade da implementação desta proposta requer muito estudo e conhecimento teórico e prático, mas acima de tudo demanda reflexão sobre o processo de aprendizagem contínua e sua relação com a prática docente, com a seleção e ensino de conteúdos e com a proposta de avaliação na perspectiva de continuidade do processo da aprendizagem. Tal posição, conforme se verifica na fala dos professores e EEBs está também associada à forma pouco democrática pela qual a proposta foi formulada, cujo envolvimento dos atores escolares só foi contemplada no momento da implementação no contexto da prática, tendo como referência para seu trabalho uma proposta que julgam não ser

adequada à realidade dos alunos e escola, bem como seu planejamento diário preestabelecido pela SEE/MG, confirmando a questão de que a inadequação da implementação do PAV também está relacionada com o fato de ter sido uma política implantada de “cima para baixo”.

Há de se considerar que, apesar de uma rejeição explícita da proposta, relatam os professores entrevistados, que têm conhecimento da existência dos documentos oficiais do projeto, mas não conhecem todos e não participaram de nenhum momento específico para estudo deste material; isso significa que não conhecem suas competências para com o projeto conforme estão previstas nestes documentos. O mesmo ocorre entre as EEBs e o diretor da escola que, embora conheçam estes documentos ainda não fizeram um estudo aprofundado deste material, comprovando, portanto, uma das questões desta dissertação de que os profissionais que atuam diretamente no PAV desconhecem os documentos oficiais, que definem entre os pressupostos e diretrizes do projeto, as competências do diretor, do EEB e do professor.

Conclui-se, portanto, que não houve na Escola Delta uma apropriação da proposta do PAV, evidenciando que uma etapa importante da implementação desta política foi perdida – a reinterpretação crítica do texto legal. Todavia esta constatação não é exclusiva da escola pesquisada, pois o mesmo se observa na maioria das escolas pertencentes à regional de São João del-Rei, conforme verificasse nos relatos de inspetores escolares, analistas educacionais, coordenadora regional do projeto e diretora educacional que fizeram parte desta pesquisa.

No que tange às ações da gestão da escola na condução do PAV, quanto à resistência dos professores em relação ao projeto, o diretor conversa com os professores, ouve seus questionamentos e reivindicações e procura auxiliá-los nas dificuldades que apresentam, bem como valorizando o trabalho destes professores como forma de motivação para sua prática docente.

Uma característica forte observada na escola e que influencia positivamente na implementação do projeto é o controle da disciplina. As normas disciplinares e o acompanhamento da disciplina dos alunos, segundo os professores - mesmo aqueles que dizem não ter um apoio efetivo do diretor na sua prática com o projeto – sentem-se apoiados, uma vez que, é comum nas turmas do PAV um alto índice de indisciplina, porém, em função de uma atenção especial do diretor à organização disciplinar, esse não é considerado problema na escola pesquisada.

Para os professores este é um ponto positivo do diretor, que os auxilia muito neste sentido, facilitando o trabalho em sala de aula. Outro ponto positivo do diretor, destacado pelos professores e EEBs da escola se refere à disponibilização de recursos materiais para subsidiar o trabalho docente, incentivando o uso destes recursos para diversificação das atividades em sala de aula.

Foi possível constatar também que o diretor preocupa-se em atribuir as turmas do PAV aos professores que, na sua visão, apresentem um perfil mais adequado às características dos alunos, e assim o faz sempre que possível; para isto dialoga com os professores no sentido de convencê-los a assumir as aulas do projeto. Todavia, a rotatividade de professores e as normas legais que definem a organização dos cargos dos professores e os critérios de designação inviabilizam a constituição de um quadro docente para o PAV que atenda às suas especificidades e aos pressupostos do projeto, concorrendo para que um número significativo de professores que atuam no PAV não corresponda ao perfil pretendido pela gestão e nem a docência dos conteúdos por área de conhecimento, conforme propõe o Documento Base do projeto.

A escola tem estabelecida uma relação importante com as instituições locais, formando parcerias que trazem benefícios para os alunos, porém verifica-se a necessidade de extensão destes benefícios aos alunos do projeto.

Os depoimentos e observações do cotidiano escolar mostram que os professores nutrem uma baixa expectativa sobre as potencialidades dos alunos do PAV, no entanto, o que se comprova é que, ao contrário do que pensam, estes alunos se preocupam com a aprendizagem e não estão satisfeitos com a prática docente de uma parcela de professores que não demonstram compromisso com o processo de ensino/aprendizagem nessas turmas. Este estigma atribuído aos alunos do PAV impede que os professores vejam nestes alunos grandes parceiros para a melhoria da qualidade do projeto; e que para isso não é necessário mais que uma relação de respeito e valorização de suas capacidades.

As afirmativas dos professores, comprovadas pela afirmação do diretor de que há uma carência e necessidade de uma atuação mais voltada para a dimensão pedagógica da escola e, sobretudo com relação ao PAV, confirmam outra questão apontada nesta dissertação de que a ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar dificulta a implementação adequada do projeto.

Um aspecto observado que merece destaque se refere à frequência dos alunos. Como a evasão e a infrequência são problemas comumente observados no projeto, na maioria das escolas da jurisdição, a Escola Delta se sobressai pelo baixo índice de evasão e infrequência. Tais indicadores podem estar relacionados ao controle sistemático dos professores e EEBs e a atuação da gestão junto ao Conselho Escolar e as famílias dos alunos. Em contrapartida, o alto índice de reprovação observado na escola se apresenta como um problema grave que requer uma intervenção mais incisiva da gestão, da equipe pedagógica da escola e da SRE/SJDR, para evitar que turmas de aceleração da aprendizagem sejam anualmente constituídas.

A análise dos resultados da pesquisa indica a necessidade de um monitoramento e acompanhamento mais efetivo da implementação do PAV pela SRE/SJDR, uma vez que, percebe-se um atendimento direcionado principalmente para o ensino regular, em função da demanda por resultados e alcance de metas desta instituição, que está relacionada aos resultados obtidos pelas escolas da jurisdição, considerando-se ainda que, embora os alunos do PAV sejam avaliados, os resultados não incidem sobre o resultado final da escola.

As contradições também observadas na implementação do projeto em questão, das quais algumas têm origem na sua formulação, indicam a necessidade de uma articulação mais efetiva entre os setores da SEE/MG, em especial, as equipes de gestão de políticas públicas e a de administração de pessoal; e tendo em vista a importância da coerência das propostas com a realidade do contexto no qual serão executadas, a participação de atores escolares no momento da formulação consiste em um diferencial a ser considerado para uma implementação efetiva e qualitativa das políticas educacionais. Outra evidência da pesquisa é o despreparo dos professores, EEBs e diretor para a implementação do PAV. As capacitações, das quais participaram não foram suficientemente eficazes para promover um trabalho coerente com os princípios de inclusão e equidade educacional prescritos em seus documentos oficiais.

No que diz respeito ao conhecimento dos pais sobre o PAV, a maioria, ou seja, 97% foram comunicados que o seu/sua filho (a) foi matriculado (a) no projeto e afirmam saber o motivo da matrícula nesse projeto. Afirmam ainda 97% dos pais que percebem mudança em seus filhos depois de matriculados no PAV e confirmam que eles têm estudado mais. Quanto ao comprometimento dos filhos com as atividades

escolares, 90% avaliam como bom e no que se refere a melhoria da aprendizagem, esta é avaliada como boa por 64% dos respondentes enquanto 36% consideram excelente.

Quanto à participação dos pais na vida escolar de seus filhos e envolvimento com a escola, 67% dos respondentes afirmam que vão à escola para participar de reuniões de pais, 21% vão sempre à escola para participar das reuniões de pais, para resolver algum problema sobre os filhos e quando a escola realiza algum evento festivo. Para resolver algum problema relacionado aos filhos e para as reuniões de pais são 6% que vão à escola e outros 6% só vão à escola quando precisam resolver problema relacionado aos filhos. É possível perceber pelas respostas dos pais, um nível de satisfação considerável com os resultados que o PAV tem proporcionado a seus filhos, nota-se, entretanto, que a maioria vai à escola para participar das reuniões de pais, que geralmente, são realizadas bimestralmente, para apresentação dos resultados dos alunos; isto significa que durante um período de 200 dias letivos 67% dos pais vão à escola apenas quatro vezes. Esta evidência sinaliza para a necessidade de um maior investimento da gestão para melhor integração e interação das famílias com a escola, uma vez que esta relação constitui “um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional” (LÜCK, 2009, p. 78).

Diante das evidências expostas, pode-se concluir que o PAV não é ainda uma proposta institucionalizada na escola, funcionando apenas como mais um projeto imposto pela SEE/MG, uma vez que não é dada a opção para a escola em organizar turmas ou não, conforme pontua o diretor ao se referir sobre a forma pela qual teve conhecimento de que o PAV seria implementado na escola. As evidências permitem afirmar que o PAV não atingiu seus objetivos, pois não conseguiu reduzir a taxa de distorção idade/ano de escolaridade; não conseguiu garantir a aprendizagem necessária para a reintegração dos alunos no ensino regular e consequentemente não conseguiu garantir a inclusão e elevar a autoestima dos alunos.

Intencionando atender às necessidades evidenciadas pela pesquisa, para a melhoria da implementação do PAV na Escola Delta e nas demais escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR, é proposto um Plano de Ação Educacional contemplando ações que possibilitem o preenchimento das lacunas verificadas na

implementação do projeto. As ações previstas no PAE são descritas no capítulo 3 a seguir.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

Considerando-se a análise do contexto observado, orientada pelos objetivos propostos, este capítulo é, portanto, dedicado à proposição de ações de gestão, tendo como base a confirmação das questões inicialmente apontadas para este trabalho de pesquisa, quais sejam: o PAV não tem atingido seus objetivos em função da inadequação de sua implementação em decorrência de (1) ter sido uma política implantada de cima para baixo; (2) pela dificuldade de aceitação do regime de progressão continuada; (3) pela ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar; e (4) pelo desconhecimento dos documentos estruturadores do projeto pelos profissionais que nele atuam diretamente.

Conforme abordado na Introdução desta dissertação os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

- identificar e analisar as ações do gestor desta escola na condução da implementação do PAV, tendo em vista o alcance dos objetivos deste projeto;
- analisar as intervenções da gestão da unidade escolar, frente aos movimentos de resistência ao projeto, ocorridos em seu interior;
- analisar a efetividade do monitoramento da implementação do PAV nas unidades escolares pertencentes à SRE de São João del-Rei pelos analistas educacionais e inspetores escolares desta instituição;
- elaborar, a partir do resultado da pesquisa, um Plano de Ação Educacional, para ser desenvolvido nesta escola e demais escolas pertencentes à SRE de São João del-Rei.

No capítulo 1, o caso de gestão foi descrito, sendo apresentada a política estudada – o PAV –, com sua configuração organizacional, seus pressupostos e principais objetivos, destacando a atuação da SEE/MG, da SRE/SJDR e da Escola Delta na sua implementação. Tendo em vista as questões apontadas inicialmente neste trabalho e os objetivos a que se propõe, esta pesquisa é orientada para a investigação da efetividade da implementação do PAV na Escola Delta, atribuindo maior enfoque às ações do gestor desta instituição com vistas a identificar na prática como esta implementação é conduzida no contexto escolar.

No capítulo 2 os dados obtidos na pesquisa foram apresentados sendo estes analisados e discutidos com apoio teórico de autores cujas contribuições foram

cruciais para a conclusão da análise discursiva acerca das questões elencadas como possíveis dificultadores da implementação qualitativa do PAV na Escola Delta.

O Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado configura-se em uma proposta de ação a ser implementada pela SRE de São João del-Rei, que justifica por se constituir como a primeira instância de implementação de políticas públicas na abrangência regional, sendo, ainda, o órgão responsável pelos processos de divulgação, disseminação, monitoramento e avaliação junto às escolas a ela jurisdicionadas.

Na direção de uma implementação efetiva do PAV e coerência das propostas constantes de seus documentos oficiais, faz-se relevante considerar as contradições verificadas no texto da política em questão, as quais foram destacadas no decorrer do capítulo 2, e que se apresentam como inviáveis de implementação no contexto da prática. Parte daí a necessidade de incluir na proposta de ação ora elaborada, para a SEE/MG, em caráter de sugestão, algumas adequações nos textos legais que estruturam o projeto.

Com relação à Escola Delta, considerando-se a constatação da carência de ações específicas e imprescindíveis à melhoria da qualidade da implementação do PAV, propõe-se alguns procedimentos pedagógicos e organizacionais simples e exequíveis, de realização imediata, junto à equipe pedagógica da Escola, sob a liderança do gestor.

O papel determinante do professor, como o principal ator da implementação desta política, bem como a relevância atribuída à liderança do gestor escolar neste processo constituem o foco principal deste plano de intervenção. Nesta perspectiva, as ações propostas incidirão sobre estes atores escolares, sendo, portanto, o PAE elaborado contemplando duas etapas de implementação. A primeira destinada à formação de professores da Escola Delta, incluindo neste grupo, o diretor escolar e a segunda destinada a todos os gestores de escolas da regional de São João del-Rei, exceto aquelas que ministram apenas os anos iniciais do EF. Ainda considerando as competências inerentes ao EEB junto à equipe docente na implementação do PAV, a proposta de formação em serviço prevê também a inclusão destes profissionais.

Considerando-se importância da SRE/SJDR na implementação do PAV, os ANEs e IEs receberão um treinamento para prepará-los para atuar como

docentes nas duas capacitações, bem como para o acompanhamento mais efetivo do projeto.

Para melhor exposição da proposta de intervenção, este capítulo é apresentado em cinco seções quais sejam: Para a SEE/MG - Sugestão de ações para a adequação da proposta oficial do PAV; Proposta de ações pedagógicas de exequibilidade imediata a serem implementadas na Escola Delta; Proposta de Intervenção para a SRE/SJDR; Formação em serviço de professores e EEBs da Escola Delta; Formação em serviço de gestores escolares com foco na gestão pedagógica.

3.1 Para a SEE/MG - Sugestão de ações para a adequação da proposta oficial do PAV

De acordo com a pesquisa documental e a observação da prática escolar, bem como as informações obtidas por meio das entrevistas com os profissionais da Escola Delta e SRE/SJDR, tornou-se perceptível algumas contradições na estruturação da política que merecem revisão por seus formuladores – SEE/MG.

Primeiramente, vale destacar que as sugestões aqui apresentadas, levam em consideração, não somente o que está no texto da política, mas resulta também de uma avaliação pelos principais atores da implementação do PAV, que embora não formal, oferece indicadores importantes que, dada a atenção devida podem influenciar significativamente de forma positiva, a prática docente nas turmas do projeto e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de sua implementação e alcance dos resultados esperados que são apontados no Documento Base, quais sejam:

Melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas.

Gosto pelo estudo expresso no aumento da frequência às aulas e na redução da evasão.

Relacionamento positivo com o professor expresso na maior confiança, amizade e interação com o mesmo.

Participação ativa em sala de aula expressa nos questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado.

Desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros e nos comentários de leituras realizadas.

Transferência de energias excessivas para o estudo, expressa na redução da agressividade e da indisciplina.

Resgate da autoestima e da autoconfiança, expresso ao posicionar-se.

Elevação progressiva da taxa de alunos na idade/ano de escolaridade adequado (MINAS GERAIS, 2009a, p. 12-13).

Sendo assim, as propostas de adequação à organização estrutural do PAV, ora sugeridas consistem na revisão dos textos legais incluindo na resolução, publicada anualmente, que dispõe sobre a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais, normas específicas para o PAV, com definição clara dos critérios de indicação e designação de professores para atuar no projeto, incluindo nestes o perfil adequado⁷², bem como a inserção de dispositivo que permita a possibilidade de inclusão de diferentes conteúdos em um mesmo cargo⁷³, independentemente de ser o professor habilitado ou não em todos eles.

A dedicação exclusiva para os professores e EEBs que atuam no PAV, é também uma sugestão para a SEE/MG tendo em vista a constatação da necessidade de maior tempo para dedicação ao planejamento coletivo e estudos relacionados ao projeto, para uma melhor atuação dos professores, considerando-se ainda ter sido este um problema apontado pelos EEBs e professores durante as entrevistas; e, ainda, a reestruturação da Matriz Curricular do PAV, levando em consideração a proposta de um trabalho interdisciplinar e, ainda, o que foi observado pelas entrevistas, constatando que os professores com um número reduzido de aulas no PAV tendem a se envolver mais com o ensino regular, além de aumentar de forma desproporcional a responsabilidade dos professores com maior número de aulas pela aprendizagem dos alunos. Portanto, o que se propõe é uma distribuição mais equânime do número de aulas da matriz curricular do projeto conforme apresentada na tabela 30.

⁷² O Artigo 42 da Resolução SEE nº 2253 que define os critérios para designação de professores não contempla o perfil adequado para atuação nas turmas do PAV.

⁷³ No processo de designação, para a junção de componentes curriculares em um mesmo cargo é exigido que o professor seja habilitado para todos eles, ou que tenha autorização para lecionar todos eles (Artigos 45 e 51 da Resolução SEE nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013). Não se permite mesclar as duas situações. No caso de professor efetivo ou efetivado pela LC nº 100/2007, permite-se tal situação desde sejam atendidas as prioridades previstas no Artigo 17 da mesma Resolução. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5my7qhGTJrIJ:crv.educacao.mg.gov.br/SIS_TEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242_RESOL_U%C3%87%C3%83O%2520SEE%2520N%C2%BA%25202253,%2520DE%25209%2520DE%2520ANEIRO%2520DE%25202013..pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

Tabela 30 – Proposta de Organização da Matriz Curricular do PAV – 1º e 2º períodos

	Aulas Semanais	Aulas Semanais	Aulas Anuais	Aulas Anuais
	1º Período	2º Período	1º Período	2º Período
Língua Portuguesa	05	04	200	160
Matemática	04	04	160	160
Ciências	04	04	160	160
Geografia	04	03	160	120
História	04	04	160	160
Educação Física	02	02	80	80
Inglês		02		80
Arte	01	01	40	40
Ensino Religioso	01	01	40	40
Total	25 ⁷⁴	25	1000	1000

Fonte: Elaboração da autora

A divulgação e inclusão dos resultados dos alunos do PAV no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) no resultado final da Escola é uma possibilidade de melhoria da proficiência média dos alunos. Com a referida proposta pretende-se que por meio da política de avaliação do estado que implica responsabilização dos atores escolares, atrair maior investimento pedagógico nas turmas do projeto, tal qual é atribuído ao ensino regular, que consequentemente, poderá repercutir em melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os depoimentos do diretor, EEBs e professores entrevistados, bem como dos profissionais da SRE/SJDR refletem a ausência de sincronia entre o que está proposto no “texto político” para usar uma expressão de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas, com a realidade escolar indicando a necessidade de inclusão de representantes dos diversos setores da SEE/MG, em especial aqueles que formulam as normas legais a serem cumpridas pelas escolas; dos gestores escolares, analistas educacionais e inspetores escolares para discussão de políticas públicas educacionais a serem implantadas nas escolas da rede estadual de ensino;

⁷⁴ A Matriz curricular do PAV do ensino noturno tem, semanalmente, um total de 24 aulas, portanto, sugere-se para o ensino noturno, a mesma proposta da tabela 30, com exceção do número de aulas de educação física, com apenas 01 aula conforme prevê a Matriz original.

Esta sugestão se justifica pela constatação de que as legislações que definem normas para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais não viabilizam a execução de importantes proposições do projeto, em especial no que se refere ao perfil do professor e sua atuação por área de conhecimento, incorrendo como um dos fatores que interferem na efetividade da implementação do PAV. Outro ponto a ser considerado nesta proposição se refere aos benefícios advindos de uma política pública formulada com a participação dos atores responsáveis pela sua execução no contexto da prática, pois o fato de se prever, na sua formulação, a dinâmica do processo escolar, com todas as suas implicações; além de reduzir o desperdício de recursos públicos em decorrência de interrupção de propostas incompatíveis com a realidade escolar, ainda amplia a possibilidade de se alcançar resultados positivos, tendo em vista que a aceitação no contexto escolar tende a ocorrer com menor resistência.

3.2 Proposta de ações de exequibilidade imediata a serem implementadas na Escola Delta

De acordo com o que foi observado, durante a pesquisa, existe na Escola Delta uma carência de ações específicas e eficazes orientadas para a melhoria da implementação do PAV. Considerando-se a necessidade de se estabelecer na Escola, uma organização pedagógica que inclua efetivamente o projeto propõe-se a inclusão e execução de ações específicas para o PAV, no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Escola Delta. Pretende-se que as referidas ações abaixo relacionadas tragam subsídios para a capacitação dos professores, dessa forma serão identificados problemas e práticas exitosas que serão considerados na construção do currículo para o PAV.

A reorganização do tempo destinado às reuniões pedagógicas é necessária para viabilização de momentos para discussão coletiva sobre o PAV. No ano de 2013, nas reuniões pedagógicas que ocorrem mensalmente, com carga horária de 8 horas, propõe-se que 4 horas, sejam disponibilizadas para realização de um trabalho envolvendo os professores do PAV e professores do ensino regular, EF e EM, com foco nas defasagens de aprendizagem que os alunos egressos do projeto apresentam quando reintegrados ao ensino regular, em especial ao EM, com

vistas a reduzir o quadro de insucesso do projeto conforme denunciam as tabelas de 21 a 25.

Este momento de estudo específico tem como objetivo a elaboração de proposta de intervenção pedagógica para atendimento aos alunos egressos do PAV e fornecer subsídios pedagógicos para os professores que atuam no ensino regular para o desenvolvimento de ações orientadas para a melhoria do desempenho dos alunos que apresentem defasagem de aprendizagem.

Considerando-se a necessidade de articulação entre os professores e os conteúdos curriculares que ministram, esta proposta de ação contará com a participação da equipe do PIP/CBC composta por 8 professores habilitados para a docência nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês, Educação Física e Artes -, com o objetivo de discutir e contribuir para a reestruturação do trabalho do professor e na elaboração de um planejamento coletivo para implementação de sua prática docente tanto nas turmas do PAV, quanto nas turmas do ensino regular, nas quais estejam inseridos alunos egressos do projeto. Essa ação possibilita além da reflexão acerca do currículo e do processo de ensino e aprendizagem do PAV, a maior integração entre a SRE e a escola, e maior efetividade das ações dos profissionais da SRE na implementação do projeto.

O período necessário para o desenvolvimento desta ação será oportunamente definido pela equipe do PIP – CBC, porém o acompanhamento *in loco* que inclui o monitoramento e suporte das ações docentes será pauta contínua do trabalho desses profissionais da SRE/SJDR sendo prevista no seu cronograma anual, bem como no plano de ação anual da SRE.

Tendo em vista a evidência da necessidade de um trabalho coletivo da equipe que atua no PAV, propõe-se, ainda, a institucionalização de reuniões quinzenais dos professores e EEBs do projeto, para estudos do material do projeto; análise e discussão sobre o currículo proposto; avaliação na perspectiva da progressão continuada e definição de ações coletivas e coerentes com a especificidade do público, visando a um planejamento elaborado coletivamente e que contemple a proposta interdisciplinar dos conteúdos na direção da efetiva aprendizagem e elevação da autoestima dos alunos.

Considerando-se a importância da liderança pedagógica do gestor na implementação da PPE e no caso específico em questão, na implementação do PAV, é fundamental que em todas as reuniões pedagógicas estejam presentes e

efetivamente envolvidos o gestor escolar e as EEBs; a atuação do EEB na implementação do PAV conforme prevê os documentos oficiais deve ser mais efetiva, para tanto é necessário que não somente aquela que atua com o projeto, mas incluindo as demais EEBs, realizem discussões acerca de suas competências com o PAV e com o ensino regular, organizando a partir destes momentos de discussão um plano de ação pedagógica a ser executado de forma articulada por estas profissionais.

Alterar a dinâmica do trabalho docente com as turmas do PAV com vistas ao desenvolvimento de atividades criativas e instigantes para a aprendizagem é um dos pressupostos do projeto, partindo daí a proposta de reorganização dos espaços escolares para atender à demanda dos alunos do PAV, dinamizando as atividades escolares para além das salas de aula, envolvendo no planejamento dos professores a utilização de laboratórios, sala de informática, biblioteca, quadra esportiva, entre outros. Um dos pressupostos expressos no documento oficial do PAV é a promoção do estímulo e motivação do aluno por meio da divulgação dos resultados positivos observados nas turmas do projeto (Minas Gerais, 2009b); portanto, este pressuposto consiste também em uma proposta de ação para a Escola Delta. Para tanto esta unidade escolar deve prever mecanismos de divulgação e valorização das conquistas e realizações dos alunos, durante o projeto, bem como, após sua reintegração no ensino regular, com o objetivo de estimular aos alunos do projeto e de toda a escola; a ausência de um instrumento de avaliação institucionalizado pela escola, que possibilite o diagnóstico dos alunos, compromete o planejamento coerente do trabalho dos professores, portanto, para que o professor tenha uma referência para definir sua prática cotidiana e as intervenções necessárias propõe-se a instituição da avaliação diagnóstica dos alunos, bimestralmente.

Visando a ampliar o campo de perspectivas e a elevação da autoestima dos alunos do projeto é proposto o estabelecimento, o fortalecimento e o estreitamento de relação e parcerias com entidades, empresas e instituições locais, e famílias para favorecer a interação dos alunos e das atividades escolares com a comunidade local. Para uma avaliação e monitoramento contínuo do PAV, valorizando o protagonismo dos alunos a proposta inclui a criação de um conselho, composto pelo diretor, professores do projeto e do ensino regular, alunos do PAV e EEBs, com reuniões bimestrais. Sugere-se que os professores para compor o

conselho de avaliação do projeto, sejam indicados pela equipe pedagógica da escola.

3.3 Proposta de Intervenção para a SRE/SJDR

Esta proposta se justifica pela necessidade de capacitar a Equipe de ANE e IE da SRE/SJDR, já que são estes profissionais os responsáveis pelo acompanhamento da implementação do PAV nas escolas pertencentes à respectiva jurisdição.

Para atender a este objetivo, a proposta para a SRE/SJDR consiste no estabelecimento de momento sistemático de estudos dos documentos oficiais do PAV – destacando as competências neles previstas –, incluindo nestes estudos temas como gestão escolar, currículo, avaliação e aprendizagem, de forma a capacitar, além dos ANEs e IEs para um monitoramento mais efetivo da implementação do projeto, também os coordenadores regionais e os ANEs do PIP – CBC para participarem como docentes das capacitações de formação de professores, EEBs e gestores escolares.

A proposta prevê reuniões, quinzenalmente, na segunda-feira, que é o dia definido para reunião de toda a equipe. A instituição do momento de estudo específico do PAV tem previsão de início em setembro de 2013 e término em dezembro deste mesmo ano, com carga horária de 4 horas quinzenais, perfazendo um total de 32 horas. Além dos estudos propostos, estes profissionais ficarão responsáveis pela elaboração do material que será utilizado nas capacitações. Para dar sustentação à proposta e ratificar a necessidade de maior envolvimento da equipe da SRE/SJDR com o PAV, serão apresentados dados relevantes da pesquisa, que resultaram, portanto, na elaboração deste PAE, o qual será disponibilizado para os ANEs, constituindo em um referencial para o desenvolvimento do trabalho.

A ação da SRE/SJDR inclui a elaboração da Avaliação Diagnóstica Regional da Aceleração (ADRA), que será aplicada semestralmente nas turmas do PAV.

Esta proposta demanda recursos financeiros específicos para a reprodução das avaliações, cuja planilha de custos terá como base o número de

alunos referente ao ano de 2013. Para as demais ações não são necessários recursos, uma vez que se trata de um redimensionamento das ações já existentes na SRE e será realizada na própria sede e no período de trabalho dos ANEs e IEs.

3.4 Formação em serviço de professores e EEBs da Escola Delta

A necessidade de uma atuação docente mais coerente com a proposta do PAV é evidenciada pelos resultados da aprendizagem dos alunos, bem como pelos relatos dos entrevistados, os quais apontam que houve ineficácia das capacitações promovidas tanto pela SEE/MG quanto pela SRE/SJDR; seja pela pontualidade e descontinuidade, seja pela abordagem mais teórica que prática dos temas trabalhados, seja pela referência das capacitações incidirem especificamente sobre os pressupostos dos documentos oficiais em detrimento da realidade do cotidiano do projeto no contexto escolar, ou pela rotatividade de professores inviabilizando sua abrangência.

Além do que se expõe no parágrafo anterior, verificou-se, ainda durante a pesquisa, que as especificidades do PAV requerem dos atores que nele atuam – como seus próprios documentos destacam – uma mudança de postura de toda a equipe escolar, em especial, dos professores, no que se refere à concepção de currículo, ensino e aprendizagem e, sobretudo de avaliação. Todavia, os procedimentos adotados pela Escola Delta demonstram que especialmente, estas dimensões do projeto são as que mais se apresentam inoperantes; parte daí, portanto, a proposta de formação em serviço dos professores, incluindo o gestor da Escola e também a equipe de EEB, tendo em vista a constatação de uma atuação que não tem sido efetivada conforme propõe o seu Guia de acompanhamento e avaliação. Portanto, a proposta consiste em uma capacitação na modalidade presencial para os professores, EEBs incluindo o gestor da escola pesquisada abordando temas como currículo, progressão continuada, avaliação, aprendizagem significativa e interdisciplinaridade, com o objetivo de capacitar os professores para uma atuação mais efetiva e comprometida na implementação do PAV. Pretende-se, ainda, ser construído durante o período de capacitação, um currículo que contemple as especificidades do PAV.

Este curso será coordenado pela diretora educacional da SRE/SJDR, por ser ela a responsável pela coordenação pedagógica da regional. Os ANEs do PIP –

CBC participarão como docentes do curso com a participação dos coordenadores regionais do projeto, e os demais ANEs e IEs que, em momento específico, ficarão responsáveis pelo trabalho com as EEBs, para análise do Guia do EEB e o Guia de Acompanhamento e Avaliação do projeto, destacando as competências nele contidas e partindo destes documentos, traçar ações planejadas para subsídio do trabalho do professor.

O curso será realizado em momentos presenciais, no período de fevereiro a junho de 2014, com carga horária mensal de 8 horas⁷⁵. A proposta prevê que os encontros sejam realizados em um sábado de cada mês, considerando-se já ser esta uma prática da Escola, com respaldo na decisão coletiva dos professores e EEBs, uma vez que um número significativo do corpo docente possui dois cargos em escolas diferentes ou trabalham em dois turnos na Escola, dificultando o agrupamento de todos os professores em outro dia da semana. Tal proposta encontra respaldo também no Ofício GS Circular nº 1801 de 06 de março de 2013 da SEE/MG que orienta sobre a operacionalização do Artigo 10⁷⁶ da Resolução SEE nº 2253 de 09 de janeiro de 2013 que define o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse. O referido Ofício assim dispõe: “Caso haja consenso do pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários habituais de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo, com o planejamento prévio da direção”.

Até 2012, as reuniões pedagógicas da Escola pesquisada eram realizadas nas quartas-feiras, durante 2 horas, entre o término do turno da tarde e

⁷⁵ Dependendo da opção dos professores, os encontros poderão acontecer quinzenalmente com 4 horas. Neste caso o primeiro encontro acontecerá na segunda quinzena de fevereiro e o último na primeira quinzena de julho.

⁷⁶ Transcrito da Resolução SEE nº 2253/2013.

Art. 10 Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende:

I – 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência;

II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

§ 1º - As atividades extraclasse a que se refere o inciso II compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

§ 2º A carga horária semanal destinada a reuniões a que se refere a alínea “b” do inciso II poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês.

início do noturno – 17 às 19 horas. Verifica-se que, no ano de 2013, a equipe pedagógica optou pela realização das reuniões pedagógicas aos sábados, mensalmente, durante 8 horas e o restante da carga horária semanal, destinada ao planejamento, que continua sendo cumprida na Escola. Para evitar que os encontros previstos no curso proposto comprometam mais um sábado dos professores, EEBs e gestor escolar será encaminhada à direção da Escola uma proposta de inversão da utilização desta carga horária durante o período do curso, ou seja, que os encontros para capacitação, previstos para os sábados, quinzenal ou mensalmente, sejam considerados como reuniões pedagógicas coletivas conforme prevê a Resolução SEE nº 2253/2013 e o Ofício GS Circular SEE/MG nº 1801/2013⁷⁷.

Tendo em vista a especificidade da proposta e considerando-se a importância das reuniões pedagógicas coletivas para discussão da PPE como um todo, propõe-se que a carga horária restante seja redistribuída de forma a garantir, pelo menos 1 hora semanalmente, para as reuniões, com respaldo na alínea b do inciso II do Artigo 10 da precitada Resolução que flexibiliza este tempo quando afirma que das 4 horas semanais de atividades extraclasse a serem cumpridas na Escola ou em local definido pela direção, **até 2 horas** (grifo da autora) serão dedicadas às reuniões; destinando dessa forma, a carga horária de 1 hora restante para o planejamento dos professores.

O material para estudo integrará textos de autores que versam sobre os temas elencados, os CBCs para o EF, textos selecionados do material do Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE)⁷⁸ – Dicionário do Professor e do Programa de

⁷⁷ As orientações contidas neste Ofício resultam de discussão realizada na SEE/MG, no dia 27/05/2013, sob a coordenação da Secretária Adjunta de Educação, Profa. Maria Sueli de Oliveira Pires, com as entidades de classe que representam os profissionais da educação: Associação de Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG); Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG); Sindicato dos Profissionais de Especialistas em Educação do Ensino Público do Estado de Minas Gerais (SINDESPE-MG); Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público do Estado de Minas Gerais (SindPúblicos); Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG); e União Nacional dos Servidores Públicos (UNSP).

⁷⁸ O SIAPE foi implantado em 2001 como parte constitutiva da proposta educacional da SEE/MG – “Escola Sagarana”, e constituiu um dos três princípios articuladores da proposta – a formação em serviço. A formação previa encontros quinzenais simultaneamente em todas as escolas da rede estadual, para discussão coletiva dos cadernos de estudos chamados “Dicionário do Professor” onde cada um deles trazia um tema relacionado ao currículo e às ações pedagógicas da escola. O SIAPE surgiu a partir dos resultados observados no PROEB/2000.

Capacitação de Professores (PROCAP)⁷⁹, a Matriz Curricular do PAV, os documentos oficiais do projeto, incluindo os livros didáticos, o Guia do EEB e oficinas pedagógicas com estudo de casos reais, que envolvem situações da Escola pesquisada e das demais escolas da jurisdição que implementam o PAV. O Centro de Referência Virtual do Professor – CRV é também parte integrante dos recursos a serem utilizados na capacitação.

Os encontros serão realizados conforme cronograma descrito no quadro 5 a seguir e poderão acontecer, na própria escola ou na SRE/SJDR, uma vez que, ambas contam com os recursos materiais e físicos necessários e adequados à capacitação, ficando a definição do local de acordo com a opção dos participantes. A previsão é de que 78 profissionais, sendo 70⁸⁰ professores que atuam no EF – regular e PAV – e no EM, 4 EEBs e o diretor da Escola participem do curso.

⁷⁹ O PROCAP foi instituído em 2001, como uma ação da proposta educacional da SEE/MG – “Escola Sagarana” constituindo um curso de formação a distância com momentos presenciais, cujo trabalho se desenvolveu em torno dos conteúdos do currículo do EF e a prática pedagógica. Neste período estava em vigor a Resolução 06/2000 que implantou no EF o regime de progressão continuada, sendo os anos de escolaridade de todo o EF organizados em três ciclos: Básico – 1º, 2º e 3º anos; Intermediário – 4º ano, 5ª e 6ª séries; e o Avançado – 7ª e 8ª séries.

⁸⁰ Estão incluídos neste grupo os três vice-diretores que são também professores.

Quadro 5 – Cronograma dos encontros do curso de capacitação dos professores, EEBs e diretor da Escola pesquisada

Realização dos encontros	Ações	Responsáveis	Temas de Estudo
22/02/2014 – 8 horas	Estudo do Tema Selecionado; Realização de oficinas envolvendo atividades relacionadas ao tema estudado; planejamento coletivo; ensaio da elaboração do currículo do PAV.	ANE do PIP/CBC, coordenadores regionais do PAV, demais ANE e IE	Currículo Aprendizagem significativa Interdisciplinaridade Avaliação Progressão continuada
22/03/2014 – 8 horas	Estudo do Tema Selecionado; Realização de oficinas envolvendo atividades relacionadas ao tema estudado; planejamento coletivo; estudo de casos; elaboração do currículo do PAV.	ANE do PIP/CBC, coordenadores regionais do PAV, demais ANE e IE	
19/04/2014 – 8 horas	Estudo do Tema Selecionado; Realização de oficinas envolvendo atividades relacionadas ao tema estudado; planejamento coletivo; estudo de casos; elaboração do currículo do PAV.	ANE do PIP/CBC, coordenadores regionais do PAV, demais ANE e IE	
17/05/2014 – 8 horas	Estudo do Tema Selecionado; Realização de oficinas envolvendo atividades relacionadas ao tema	ANE do PIP/CBC, coordenadores regionais do PAV, demais ANE e IE	

	estudado; planejamento coletivo; estudo de casos; elaboração do currículo do PAV.		
21/06/2014 – 8 horas	Estudo do Tema Selecionado; Realização de oficinas envolvendo atividades relacionadas ao tema estudado; planejamento coletivo; estudo de casos; elaboração do currículo do PAV.	ANE do PIP/CBC, coordenadores regionais do PAV, demais ANE e IE	21/06/2014 – 8 horas

Elaboração da autora

A capacitação inclui, com o auxílio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SRE/SJDR, a criação de um ambiente virtual para que os demais professores da jurisdição possam participar da elaboração da proposta curricular do PAV, com sugestões e apresentação de experiências (positivas ou negativas) vivenciadas na sua atuação no projeto que subsidiarão as discussões e desenvolvimento do currículo.

Para a realização desta capacitação serão necessários recursos financeiros para compra de materiais de escrituração, reprodução do material textual e lanche para os participantes.

3.5 Formação em serviço de gestores escolares com foco na gestão pedagógica

A proposta de formação para gestores escolares faz-se necessária, uma vez que foi constatada pela pesquisa, uma carência de capacitação pedagógica para os gestores escolares, conforme afirmado pelo gestor da Escola pesquisada, durante a entrevista, sendo tal afirmativa recorrente nas entrevistas com os profissionais que nela atuam, bem como os profissionais da SRE/SJDR que

apontam para a necessidade de melhor preparo pedagógico dos gestores escolares para uma atuação mais efetiva na condução da implementação do PAV. Embora tenha se verificado uma atuação importante do gestor na organização geral da Escola pesquisada, foi possível perceber, um perfil de gestão com maior tendência para o organizacional. Parte daí, portanto, a justificativa desta proposta, que pretende oferecer à gestão um suporte teórico-prático que possibilite ampliar o perfil de gestão observado, visando à formação de uma liderança com foco na gestão escolar pedagógica, a partir da articulação das lideranças organizacional, relacional e pedagógica.

Assim, tendo como foco a dimensão pedagógica do trabalho do gestor escolar, esta proposta tem como objetivo capacitar os gestores das escolas pertencentes à SRE/SJDR para a implementação efetiva do PAV. Espera-se com esta capacitação que a gestão escolar, tanto da Escola pesquisada, quanto das demais escolas da regional, seja motivada e provocada a se situar no contexto escolar como a propulsora de ações orientadas para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos como consequência da melhoria da qualidade das práticas escolares.

A presente formação será estruturada por meio de um curso de capacitação a distância, com previsão também de momentos presenciais para todos os gestores das escolas da SRE/SJDR que oferecem os anos finais do EF e o EM, com vistas, como já enfatizado anteriormente, ao fortalecimento das diversas dimensões da gestão com foco na liderança pedagógica e a preparação para uma implementação adequada do PAV.

Os encontros presenciais acontecerão no prédio da SRE/SJDR, no horário de trabalho dos gestores escolares. Estima-se a participação de 34 gestores, sendo 22 de escolas dos municípios jurisdicionados, 02 distritais e 10 da sede – São João del-Rei –. Para os diretores que residem em outras localidades será disponibilizado recurso financeiro para custeio de transporte e alimentação; para os que residem em São João del-Rei, será oferecido lanche, para o qual demandará recursos. Os responsáveis por ministrar os cursos serão 01 ANE e duas IEs, com curso de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e mais três ANEs, mestres em educação. Serão organizados três grupos de diretores, pelos quais ficarão responsáveis duas tutoras para cada grupo. O NTE da SRE/SJDR será responsável pela organização e suporte técnico da plataforma de aprendizagem. A

capacitação será coordenada pela diretora educacional da SRE/SJDR e pelas coordenadoras do PAV no nível regional.

O curso terá como abordagem para os estudos, temas relacionados à gestão do currículo escolar em toda sua dimensão; gestão do cotidiano escolar; gestão participativa e compartilhada; gestão de parcerias; visão sistêmica do gestor e planejamento estratégico de gestão; todas estas dimensões serão tratadas com foco intrínseco na dimensão pedagógica da escola e na implementação do PAV.

Os textos e videoaulas referentes a cada tema serão postados na plataforma de aprendizagem para estudos durante um mês, com atividades quinzenais e fóruns de debate e discussão. Cada mês corresponde a um bloco de estudo. Ao final de cada bloco será realizado um encontro presencial com carga horária diária de 8 horas perfazendo um total de 48 horas. Nestes encontros, conduzidos pelos tutores, os temas serão retomados, com propostas de atividades coletivas e individuais para verificação da consolidação dos conteúdos estudados. Será ainda introduzido neste momento presencial o tema de estudo do próximo bloco.

Os textos para estudo serão estruturados a partir do Guia do Diretor⁸¹, material do PROGESTÃO⁸², material do PROCAD⁸³, Documentos estruturadores do PAV, os CBCs e os artigos e textos sobre gestão que serão selecionados entre os que foram estudados durante o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de

⁸¹ O Guia do Diretor foi organizado pela SEE/MG com participação dos atores para os quais ele se destina, como um documento norteador da prática de gestão escolar. Este Guia contém o detalhamento das atribuições do diretor escolar, além de contemplar uma agenda para direcionar o trabalho do diretor durante o ano. Este material traz textos de importante relevância sobre o papel do diretor no contexto educacional do estado.

⁸² Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 2001 e oferecido pela SEE/MG desde 2004 aos diretores das escolas estaduais. O uso do material do PROGESTÃO se justifica por conter textos com linguagem prática que tratam de aspectos importantes à gestão. Em especial serão utilizados os módulos I, II, III, IV, V e X que abordam respectivamente a função social da escola, o projeto político pedagógico, a aprendizagem e o sucesso escolar, a gestão pedagógica e as políticas públicas.

⁸³ Projeto de Capacitação de Dirigentes – Fase Escola Sagarana, também foi um curso a distância, com momentos presenciais, organizado pela SEE/MG em 2001 e oferecido para todos os diretores das escolas estaduais. O resgate deste material é importante na medida em que apresentam questões pertinentes à proposta de capacitação deste PAE. Serão selecionados conteúdos dos Guias de Estudo 1 ao 6 pela abordagem que trazem sobre Democracia na Escola; Relacionamento Interpessoal na Escola; Organização de Tempos e Espaços Escolares; Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada; Diretrizes Curriculares e Projeto Político Pedagógico da Escola, considerando-se a relevante contribuição dos temas para os estudos propostos.

Fora, com base nos autores que compuseram a sustentação teórica e analítica desta dissertação. O CRV complementar os recursos para estudo dos temas da capacitação.

O curso será realizado no período de março a setembro de 2014 conforme o cronograma descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Cronograma da Capacitação para gestores escolares

Ações	Tema	Aporte teórico	Momento Presencial
Bloco 1 01 a 31 de março/2014	A dimensão pedagógica da gestão escolar	O aporte teórico do curso será organizado de acordo com Guia do Diretor; material do PROGESTÃO; material do PROCAD; Documentos estruturadores do PAV; CBC's; Artigos e textos sobre gestão selecionados do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública; CRV.	31/03/2014 8 horas
Bloco 2 01 a 30 de abril/2014	Visão sistêmica da gestão escolar		30/04/2014 8 horas
Bloco 3 01 a 29 de maio/2014	A gestão do currículo escolar em toda sua dimensão		29/05/2014 8 horas
Bloco 4 30 de maio a 30 de junho/2014	A gestão do cotidiano escolar		30/06/2014 8 horas
Bloco 5 01 de agosto a 01 de setembro/2014	A gestão participativa e compartilhada e A gestão de parcerias		01/09/2014 8 horas
Bloco 6 02 a 30 de setembro/2014	Planejamento estratégico da gestão		30/09/2014 8 horas

Fonte: Elaboração própria

3.6 Financiamento da Proposta

Para realização da proposta de capacitação de professores e gestores escolares serão necessários recursos financeiros para custeio do material, incluindo impressão e material de escrituração; lanches; e transporte e alimentação para os participantes que residem fora da sede.

Anualmente a SRE recebe recursos repassados pela SEE/MG que devem estar previstos no Plano de Ação Regional (PAR). Esse plano é elaborado no ano anterior, para execução no ano seguinte, portanto, a previsão dos recursos para as capacitações serão programadas ainda no ano de 2013.

Quadro 7 - Financiamento da proposta de Capacitação para professores e gestores escolares

Evento	Natureza da despesa	Despesas	Total
Capacitação de gestores escolares	Diárias	R\$ 7.560,00	R\$ 7.560,00
	Transporte	R\$ 4.240,80	R\$ 4.240,80
	Lanche	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00
Formação para os professores	Reprodução de material textual (xerox)	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
	Lanche	R\$ 5.700,00	R\$ 5.700,00
	Material de escrituração (tinta para impressão, papel, canetas, lápis, borracha)	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00
ADRA	Papel e reprodução (Xerox)	R\$ 750,00	750,00
Total			R\$ 22.250,80 ⁸⁴

Fonte: Elaboração própria

Como não haverá necessidade de pernoite, o valor das diárias foi baseado tendo como referência 50% da diária paga pela SEE/MG, ou seja, R\$ 52,50. Para o transporte foi considerado o valor de passagem rodoviária – ida e volta – de cada localidade dos participantes. O recurso para lanches teve como referência para definição do valor, o número de participantes da capacitação de professores EEBs e

⁸⁴ Valor sujeito a alteração até a data da elaboração da planilha final que será enviada para a SEE/MG.

diretor da Escola pesquisada e os profissionais da SRE/SJDR e 10 diretores escolares que participarão da capacitação de gestores escolares que residem no município sede e, portanto, não têm direito a receber recursos para alimentação. Quanto ao material para o curso, foi considerada uma estimativa de valor de acordo com o número de participantes das duas capacitações. Para a implantação e implementação da ADRA o valor também estimado teve como referência para o cálculo, o número de alunos do PAV em 2012.

3.7 Monitoramento e avaliação

O monitoramento das ações da gestão escolar, tendo como principal ator o diretor da escola, e da equipe pedagógica – professores e EEBs - é de fundamental relevância, pois possibilita a avaliação da apropriação das propostas desenvolvidas com estes grupos. Portanto, propõe-se uma avaliação bimestral realizada pelo Conselho de monitoramento e avaliação do PAV, proposto como uma das ações da Escola Delta, na Seção 3.2, bem como pela observação cotidiana pelo diretor e EEBs, aos comportamentos e manifestos dos professores e alunos. Serão, ainda, subsídios para a avaliação da implementação da proposta pela Escola, o planejamento e prática dos professores, o resultado da avaliação diagnóstica bimestral realizada pela escola, bem como da avaliação interna realizada pelos professores e a frequência dos alunos.

O monitoramento das ações de gestão e equipe pedagógica inclui visitas específicas da equipe do PIP – CBC que atenderá aos professores da Escola Delta por conteúdos nos encontros por área e pelo ANE e IE da SRE/SJDR que atendem à escola em visitas regulares. São contempladas no cronograma mensal dos ANEs e IEs, no mínimo, duas visitas a cada escola que compõe o seu setor de atendimento. Portanto, para este grupo de profissionais, é proposto que uma dessas visitas seja para monitoramento específico do PAV. Para este trabalho, será elaborada uma pauta mensal de atendimento à Escola Delta e demais escolas da regional que implementam o PAV. A referida pauta deve prever procedimentos que possibilitem o monitoramento e avaliação das ações da escola, por meio da análise dos planejamentos dos professores e dos EEBs, diários de classe, pelos quais serão verificados a frequência dos alunos e seu desempenho, para promover ações orientadas para a redução da infrequência e a evasão dos alunos – situação comum

nas turmas do PAV, na maioria das escolas –, PIP, conversas com o diretor, professores e EEBs, e no caso da Escola Delta, bimestralmente, o ANE e IE, bem como os coordenadores regionais do projeto, se reunirão com o Conselho de Monitoramento e Avaliação do PAV, para análise e discussão dos resultados observados por este Conselho.

Além das avaliações procedidas pelas escolas, os indicadores do desempenho da aprendizagem dos alunos serão monitorados, ainda, pelos resultados da ADRA, bem como pelos resultados da avaliação do PROEB.

Os profissionais da SRE responsáveis pela avaliação e monitoramento das ações orientadas para o PAV, apresentarão por meio de relatórios o que foi observado em cada escola que atendem. Estes relatórios serão discutidos entre a equipe do PIP – CBC, os ANEs, os IEs e a diretora educacional da SRE, visando a estabelecer um circuito de troca de experiências e dificuldades apresentados pelas escolas, redimensionando as ações propostas, quando necessário, com o objetivo de oferecer um suporte técnico e pedagógico à gestão escolar para uma condução qualitativa da implementação do PAV.

A coordenação regional do PAV consolidará as informações obtidas no monitoramento mensal realizado pelos ANEs e IEs e as discussões realizadas na SRE/SJDR e enviará um relatório bimestral para a SEE/MG para dar conhecimento das ações da SRE/SJDR e escolas jurisdicionadas, bem como das demandas observadas na avaliação do projeto.

A execução destas ações não demandará recursos financeiros específicos, uma vez que, trata-se da reorganização das reuniões realizadas regularmente pela escola, bem como do trabalho regular dos profissionais da SRE que já prevê no seu PAR os recursos necessários para as visitas *in loco*, mensalmente. É importante ressaltar que as referidas ações contribuirão, com um alcance expressivo, para o redimensionamento das atitudes e ações da gestão, corpo docente, equipe de EEBs e SRE que influenciarão na reorganização do cotidiano da Escola Delta, cujos benefícios esperados incidirão diretamente na implementação qualitativa do PAV e da PPE em toda sua dimensão.

3.8 Uma breve consideração acerca das propostas de ação do PAE

A partir dos estudos realizados e das ações propostas neste PAE, a expectativa concentra-se na possibilidade de maior integração entre SRE e escolas da jurisdição, propiciando maior efetividade e articulação das ações dessas instituições, com foco nas ações da gestão escolar, especialmente com relação à forma pela qual conduz sua equipe e as ações educacionais da escola na implementação do PAV.

Apesar de ter sido construído a partir da pesquisa em uma escola específica, a Escola Delta; foram constatadas, por meio das entrevistas com os profissionais da SRE/SJDR, situações comuns nas demais escolas. Portanto, pretende-se a extensão deste PAE para todas as escolas pertencentes à regional de São João del-Rei, que implementam o PAV.

Considerando-se que a referida pesquisa focaliza a implementação do PAV no contexto da prática e, portanto, as ações propostas vão requerer dos diversos profissionais – SRE e Escola – um comprometimento coletivo e coesão de propósitos; é fundamental, para a eficácia das ações, a adesão dos diversos atores envolvidos na implementação da política pesquisada, em especial os professores e, sobretudo, o gestor escolar tendo em vista a importância de seu papel como líder neste processo. Nesta perspectiva, este PAE foi elaborado considerando a realidade do contexto escolar pesquisado e as condições de tempo e espaço dos profissionais envolvidos nas ações propostas, tanto da Escola quanto da SRE. Portanto, são ações de fácil exequibilidade, e embora simples, inspiram grande expectativa de resultados positivos.

O que se espera com a implementação das ações do PAE é uma nova perspectiva de gestão escolar, que privilegie e se comprometa verdadeiramente com a dimensão pedagógica da escola, que por consequência promoverá resultados de aprendizagem condizentes com uma proposta pedagógica que tem como foco a equidade educacional, em um ambiente de cooperação mútua entre professores e gestão, alunos e professores e comunidade e escola, cujo norte das ações escolares seja o sucesso de todos os alunos.

3.9 Considerações Finais

Como conclusão desta dissertação é importante destacar que o PAE apresentado tem fundamento na realidade escolar observada, na qual foi possível a constatação de importantes indicadores proporcionados pela pesquisa e que partindo da análise deles com suporte em argumentos teóricos associados às questões apontadas como fatores que interferem na implementação do PAV, orientaram para a proposição de ações para os níveis macro e micro envolvidos na implantação do projeto, desde a sua formulação à implementação em nível local, limitando-se, portanto, ao “contexto da produção de texto e o contexto da prática” conforme descrevem Bowe & Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006). Entretanto, a complexidade inerente à implementação de políticas educacionais, como o PAV, não se esgota nessa pesquisa.

A limitação decorrente do tempo que, insuficiente para a obtenção de informações também alusivas a determinados fatores, tão importantes como aqueles até aqui desvelados, que corroboram para uma atuação peculiar dos gestores frente às demandas das políticas públicas implementadas nas escolas, aponta para a necessidade de aprofundamento viabilizado por uma nova pesquisa. Nesta perspectiva, dois pontos não abordados na presente pesquisa merecem análise e reflexão tendo em vista a importância de melhor se entender a resistência não somente dos professores, mas a resistência do gestor escolar. Quais as possíveis razões para essa resistência? Por ser ele professor e carregar consigo a subjetividade docente, com todas as suas implicações, mesmo atuando em outra função, ou por ser também ele, o ator escolar sobre o qual recai maior pressão em função das avaliações educacionais externas, podem ser considerados os principais fatores que vêm corroborar para a resistência do gestor?

O segundo ponto que demanda ainda maior aprofundamento consiste no conhecimento do nível socioeconômico (NSE) dos alunos da escola, analisado comparativamente ao NSE dos alunos do PAV. A expectativa é de que o resultado desta análise possa desvelar importantes indicadores que venham elucidar justificativas motivadoras de determinados posicionamentos dos atores escolares frente à especificidade dos projetos de aceleração da aprendizagem. Importa, portanto, indagar se tais posicionamentos, ainda que, de forma inconsciente, estariam associados a razões de preconceito, muitas vezes praticadas sobre grupos

minoritários da sociedade. Seria o público do PAV composto, na sua maioria, por alunos cujo NSE apresenta-se menor quando comparado ao dos alunos do ensino regular? Que ligação pode ser estabelecida entre o NSE dos alunos e sua trajetória escolar, marcada por repetidas reprovações, evasão e exclusão do processo educacional? As respostas a estas questões podem fornecer importantes subsídios tanto para a mudança de posturas e conseqüentemente das práticas escolares quanto para a formulação de políticas públicas que sejam adequadas à realidade do contexto onde são executadas, com vistas a reduzir a ratificação das desigualdades sociais e a segregação que contradiz a proposta de inclusão e equidade.

A discussão e análise do cruzamento dos resultados da pesquisa com o financiamento da política estudada, buscando evidenciar em que medida os recursos públicos aplicados têm proporcionado à sociedade os benefícios esperados e acordados na sua formulação apresenta-se também como tema relevante para aprofundamento. É importante considerar nesta análise os efeitos da política sobre a sociedade, apresentada por Ball (1994a) como o quarto contexto do ciclo de políticas; o contexto dos resultados ou efeitos, que segundo ele envolve a análise do impacto das mudanças viabilizadas pela política sobre os padrões de acesso social, oportunidade e justiça social Ball (1994a, *apud* Mainardes, 2006).

Vale ainda, ressaltar que as descobertas possibilitadas no desenvolvimento desta dissertação, trazem à luz revelações sobre o contexto em que as políticas educacionais são praticadas – no caso em questão, seja a escola ou SRE –, que permitem a reflexão sobre procedimentos, atitudes e práticas consideradas, equivocadamente, como de ordem natural, e que, em certa medida, concorrem para reforçar, uma realidade não desejada. As evidências da pesquisa elucidam que propósitos educacionais só se tornam legítimos e produzem resultados eficazes quando os envolvidos, de quaisquer níveis e/ou instâncias em que atuam, se deslocam do *status* de expectadores ou meros reprodutores e assumem o papel de coatores comprometidos de forma efetiva, consciente e crítica na implementação das políticas propostas.

Parte, portanto, deste pressuposto, a base analítica desta pesquisa que se assenta na perspectiva de superação dos entraves que minam as possibilidades de sucesso de propostas formuladas de “cima para baixo”, e aponta, indubitavelmente, para a necessidade do alinhamento de políticas que deem sustentação às propostas educacionais e que promovam a efetivação da tão

necessária qualidade do ensino, e, ainda, se tratando, especificamente das políticas de correção de fluxo, como o PAV, que tenham como orientação, o rompimento de práticas escolares excludentes, intervindo com eficácia no âmago do fracasso escolar – a cultura da reprovação – para que projetos de aceleração de aprendizagem para reduzir taxas de distorção idade/ano de escolaridade não mais, sejam necessárias.

REFERÊNCIAS

BACKES, Dirce Stein *et al.* **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O mundo da saúde, 35(4), São Paulo, 2011, p. 438-442.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 1996.

CONDÉ, Antônio Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.** 2011. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=71>. Acesso em 12 de abril de 2012.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, n24, Paraná, 2004, p. 213-225.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura - As bases sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.** Educ. Rev. Belo Horizonte (18/19), p. 138-146, dez. 1993/jun.1994.

HANUM, Vânia. **Implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Rio Verde (GO).** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiania, 2010. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/66/bbp/BBP_165P.pdf. Acesso em 26 de abril de 2012.

INEP. **Indicadores Educacionais.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 23 de agosto de 2012.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRIGUEZ, Margarida Victoria. **Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos.** Contraponto, v.8, n.1, p. 53-69, Itajaí, jan/abr 2008.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.2, Rio de Janeiro, 2006. p. 98-113.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v27, n94, 2006, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades.** Revista Brasileira. Estudo Pedagógico, v79, n192, p. 16-29, Brasília, 1998.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional.** Educ.

Soc., v30, n106, Campinas, 2009, p. 303-318. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MINAS GERAIS. **Estudos da Proficiência das Escolas Participantes de Projetos da Secretaria de Estado de Educação**. DAPE, v2, 2010. Disponível em: terra.sistti.com.br/projetos/.../Estudo%20DAPE%202010_. Acesso em 13 de setembro de 2012.

_____. **Lei Estadual nº 15.455**, de 12/01/2005.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 400**, de 04 de dezembro de 2008.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 398**, de 04 de dezembro de 2008.

_____. **Ofício SDEB/SITE nº 154**, de 24 de julho de 2012.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 055**, de 13 de março de 2012.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 38**, de 16 de fevereiro de 2009.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 05**, de 17 de janeiro de 2011.

_____. **Ofício SDEB/SDEIF nº 05**, de 17 de janeiro de 2011.

_____. **Parecer CEE nº 1158** de 11 de dezembro de 1998.

_____. **Projeto Acelerar Para Vencer. Documento Base**. EF, 2009(a).

_____. **Projeto Acelerar Para Vencer. Acompanhamento e Avaliação. Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares da SRE e Supervisores Pedagógicos das escolas polo**. EF, 2009(b).

_____. **Projeto Acelerar Para Vencer. Guia de Organização Curricular. Conteúdos Básicos**. EF, 6º ao 9º ano. Aceleração II – 1º e 2º Períodos. 2009(c).

_____. **Projeto Acelerar Para Vencer. Guia de Orientação aos Professores**. Conteúdos Básicos – Versão Preliminar. EF, 6º ao 9º ano. Aceleração II – 1º e 2º Períodos, 2009(d).

_____. **Projetos da Secretaria de Estado de Educação passam por análise de especialistas**. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2115-projetos-da-secretaria-de-estado-de-educacao-passam-por-analise-de-especialistas+o+que+s%C3%A3o+projetos+estruturadores+da+see+mg&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05 de novembro de 2012.

_____. **Resolução SEE nº 1033**, de 17 de janeiro de 2008. Publicada em 18 de janeiro de 2008.

_____. **Resolução SEE nº 1724**, de 12 de novembro de 2010. Publicada em 3 de novembro de 2010.

_____. **Resolução SEE nº 1812**, de 22 de março de 2011. Publicada em 23 de março de 2011.

_____. **Resolução SEE nº 521**, de 02 de fevereiro de 2004. Publicada em 03 de fevereiro de 2004

_____. **Resolução SEE nº 2197**, de 26 de outubro de 2012. Publicada em 27 de outubro de 2012.

_____. **Resolução SEE nº 2253**, de 09 de janeiro de 2013. Publicada em 10 de janeiro de 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa**. Ensaio, v8, n28, p. 273-282, Rio de Janeiro, 2000.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro**. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RELATÓRIO Pesquisa sobre a qualidade do ensino nas escolas do estado de Minas Gerais – 2011. Responsável: Instituto Hartmann Regueira. Belo Horizonte, dezembro/2011. Disponível em:
<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Pesquisa%20sobre%20a%20Qualidade%20do%20Ensino%20nas%20Escolas%20Estaduais%20de%20MG.pdf>.
 Acesso em 15 de maio de 2013.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Desafios da educação em Minas Gerais: principais causas e políticas para superá-las**. Disponível em:
www.fjp.mg.gov.br/.../671-desafios-da-educacao-em-minas-gerais-pr... Acesso em 20 de outubro de 2010.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A Pedagogia da Repetência**. Estudos Avançados. São Paulo, S. P. 1991.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica**. Em Aberto, v17, n71, Brasília, 2000, p. 57-73.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL-REI. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2007/2010.

TODOS Pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/minas-gerais/>. Acesso em 21 de agosto de 2012.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista – Diretor da Escola

- 1) Há quanto tempo exerce a função de diretor desta escola?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) Em 2009, o PAV foi implantado nas escolas estaduais dessa jurisdição. Aqui nesta escola houve demanda para o PAV naquele ano?
- 3) Como você teve conhecimento do projeto?
- 4) Você foi capacitado para implementação do PAV nesta escola?
- 5) Que avaliação você faz do PAV? O projeto tem alcançado os objetivos propostos?
- 6) Na sua opinião, quais foram as maiores dificuldades na implementação desse projeto? E hoje? Como você lida com estas dificuldades?
- 7) A progressão continuada, que é o regime de organização do PAV, parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem deve ser contínuo não tendo interrupções, ou seja, o aluno não deve ser reprovado. Qual sua opinião sobre a progressão continuada?
- 8) A escola recebeu os livros didáticos do PAV?
O número foi suficiente para atendimento à demanda?
O que o professores acham desse material?

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV

- 9) Você tem conhecimento da Resolução 1033/08 que institui e regulamenta o projeto? E os documentos que organizam o PAV, você os conhece?
- 10) Como os professores da escola tomaram conhecimento da Resolução e documentos do PAV?

O ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES COM O PAV

- 11) De que forma os professores conheceram o projeto?
Houve algum tipo de resistência?
Qual foi sua posição frente à resistência dos professores?
Quais as principais queixas dos professores em relação ao PAV?
- 12) Como foi a capacitação dos professores para a atuação no PAV?
- 13) Quais foram os critérios para definição dos professores que atuariam no PAV?
E hoje, como isso é feito?
- 14) Qual a avaliação dos professores da escola em relação ao PAV?
- 15) Na escola há momentos de reuniões pedagógicas para que os professores do PAV tenham a oportunidade de se encontrar e planejar juntos?
- 16) Os professores realizam a avaliação diagnóstica com os alunos do PAV, conforme previsto no Documento Base do projeto?
Você tem conhecimento do resultado desta avaliação?
Quais as ações desenvolvidas tendo como referência este resultado?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 17) Você tem conhecimento do resultado do PAV na avaliação do PROEB?
Como é utilizado este resultado pela escola?

- 18) Como você avalia a abrangência da avaliação do projeto de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aos alunos do PAV?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 17) Como é o envolvimento dos alunos do PAV em outros projetos da escola?
- 18) Como é o comprometimento dos alunos do PAV com as aulas?
E a frequência dos alunos do PAV?
Em casos de infrequência quais são as atitudes dos professores?
E você como lida com esta situação?
- 20) Você tem conhecimento do desempenho dos alunos do projeto quando são reintegrados no 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio do ensino regular?
Como é este desempenho?
A escola tem uma proposta de intervenção e acompanhamento desses alunos?
Como ela acontece?

APOIO DA SEE E SRE

- 19) Qual o apoio que você recebe da SRE e SEE para uma boa implementação do PAV?
-

APÊNDICE II

Entrevista – Professor

- 1) Qual é a sua formação acadêmica? Qual é o conteúdo que leciona?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) Você trabalhava nesta escola em 2009 quando o PAV foi implantado?
Como foi esse processo?
Como você teve conhecimento do projeto?
Houve algum tipo de resistência?
Qual foi a atitude do diretor para resolver esta situação?

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV

- 3) Você tem conhecimento da Resolução 1033/08 institui e regulamenta o PAV?
- 4) Você recebeu ou teve acesso aos documentos que organizam o PAV?

O ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR COM O PAV

- 5) Em qual período do PAV você leciona?
Há quanto tempo trabalha com o PAV?
Quais orientações você recebeu quando assumiu turmas do PAV?
Quem foi o responsável por estas orientações?
- 6) Você foi capacitado para atuar no PAV?
Quando aconteceram as capacitações?
Elas atenderam às suas necessidades com relação à prática em sala de aula?
- 7) Que avaliação você faz do PAV? Este projeto tem alcançado seus objetivos?
- 8) Com que frequência você se reúne com seus colegas para discussão do PAV?
Qual o assunto mais discutido?
Como é feito o planejamento das atividades do PAV?
- 9) Você encontra alguma dificuldade para cumprir seu planejamento com o PAV? Por quê?

- 10) A progressão continuada, que é o regime de organização do PAV, parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem deve ser contínuo não tendo interrupções, ou seja, o aluno não deve ser reprovado.
Qual sua opinião sobre a progressão continuada?
- 11) Você desenvolve projetos interdisciplinares com a turma?
Com que frequência? Como acontece este trabalho?
- 12) Você utiliza o livro didático do PAV em suas aulas?
Com qual frequência?
Os alunos gostam do livro?
Que outros recursos utiliza em suas aulas?
Existe coerência da Matriz de Referência do PAV com o conteúdo do livro didático?
- 13) Você conhece o Centro Virtual do Professor (CRV)?
Este recurso é útil para seu trabalho no PAV? Por quê?
- 14) O Documento Base do PAV orienta que seja realizada uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, que servirá como subsídio para o direcionamento da prática do professor.
Este diagnóstico foi realizado?
Quais as principais dificuldades observadas?
O seu trabalho foi influenciado por este diagnóstico?

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

- 15) Existe um acompanhamento do planejamento e do desenvolvimento do seu trabalho no PAV pela especialista da educação? Como é este acompanhamento?
- 16) De que forma o diretor contribui com o seu trabalho no PAV?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 17) Você tem conhecimento do resultado dos alunos na avaliação do PROEB?
Como é utilizado este resultado pela escola?
- 18) Como você avalia a abrangência da avaliação do projeto de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aos alunos do PAV?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 19) Como é a frequência e o comprometimento dos alunos do PAV com as atividades escolares?
Como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?
- 20) Você tem conhecimento de algum projeto desenvolvido pela escola no qual os alunos do PAV estejam envolvidos?
- 21) Você tem conhecimento do desempenho dos alunos do projeto quando são reintegrados no 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio do ensino regular?
Como é este desempenho?
A escola tem uma proposta de intervenção e acompanhamento desses alunos?
Como ela acontece?

APOIO DA GESTÃO, SEE E SRE

- 22) Qual o apoio que você recebe do diretor da escola, da SRE e da SEE para uma boa implementação do PAV?

APÊNDICE III

Entrevista – Especialista da Educação Básica (EEB)

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Qual é a sua formação

acadêmica?

A IMPLANTAÇÃO DO PAV

- 2) Você trabalhava na escola na época da implantação do projeto?
Como teve conhecimento desse projeto e desde quando trabalha com ele?
Você recebeu algum tipo de orientação sobre o PAV ao assumir estas turmas para coordenar?
- 3) Como você avalia este projeto? Os objetivos propostos têm sido atingidos?
E os professores como avaliam o PAV?

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV

- 4) Você tem conhecimento da Resolução 1033/08 que institui e regulamenta o projeto?
E os documentos que organizam o PAV, você os conhece?
- 5) Você tem conhecimento do Guia de Acompanhamento do EEB?
Faz uso dele na sua prática?
Em que sentido este guia contribui com seu trabalho?
- 6) Como os professores da escola tomaram conhecimento da Resolução e documentos do PAV? Como utilizam estes documentos?

ENVOLVIMENTO DO EEB COM O PAV

- 7) Como você acompanha o trabalho do professor?
Você assiste aulas do PAV? Com que frequência?
Os professores manifestam algum tipo de insatisfação com esta prática?
E qual sua postura quanto a isto?
E a direção como reage frente a esta insatisfação?
Você recebe apoio da direção, para este acompanhamento?
- 8) Você tem horário para reunião com os professores do PAV?

Com que frequência acontece?

Quais os assuntos mais recorrentes nessas reuniões?

- 9) Você já participou de alguma capacitação e/ou estudo sobre o PAV?
Onde foi realizada? Quem promoveu? Foi eficaz para o seu trabalho com o PAV?
- 10) Qual a maior dificuldade no trabalho com o PAV?
O diretor auxilia você, na superação dessas dificuldades? Como?
- 16) A progressão continuada, que é o regime de organização do PAV, parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem deve ser contínuo e sem interrupções, ou seja, o aluno não deve ser reprovado. Qual sua opinião sobre a progressão continuada?

O ENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES COM O PAV

- 17) Qual a opinião dos professores sobre a progressão continuada?
- 18) Existe alguma resistência ou queixa dos professores com relação ao PAV?
Quais as queixas mais recorrentes?
Como você lida com estas queixas?
Você recebe suporte do diretor da escola que lhe auxilie na condução dos professores mais resistentes?
Quais as maiores dificuldades dos professores no trabalho com o PAV?
- 19) Em que se baseia o trabalho docente no PAV. Foi realizada no início do ano letivo uma avaliação diagnóstica dos alunos do PAV, conforme previsto no Documento Base do projeto?
Você tem conhecimento do resultado desta avaliação?
Quais as ações desenvolvidas tendo como referência este resultado?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 20) Quanto à avaliação do PROEB, você e os professores têm conhecimento do

resultado dos alunos do PAV?

Como utilizam este resultado?

- 21) Como você avalia a abrangência da avaliação do projeto de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aos alunos do PAV?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 22) Os alunos do PAV estão inseridos em algum projeto desenvolvido pela escola?

- 23) Como você acompanha o processo de aprendizagem e a frequência dos alunos do PAV?

- 24) Como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?

- 25) Você tem conhecimento do desempenho dos alunos do projeto quando são reintegrados no 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio do ensino regular?

Como é este desempenho?

A escola tem uma proposta de intervenção e acompanhamento desses alunos?

Como ela acontece?

APOIO DA GESTÃO, SRE E SEE

- 26) Qual o apoio que você recebe da SRE e da SEE para uma boa implementação do PAV?
-

APÊNDICE IV

Entrevista - Diretora Educacional da SRE de São João del-Rei

- 1) Desde quando você atua na SRE e em qual função?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) O projeto Acelerar Para Vencer (PAV) foi implantado nas escolas estaduais da SRE de São João del-Rei em 2009. Como a SRE tomou conhecimento dessa política?
- 3) Como você avalia o PAV? Os objetivos propostos estão sendo atingidos? Quais as ações das escolas, da SRE e SEE que julga necessárias para que os objetivos do projeto sejam alcançados?
- 4) Como foi a reação dos analistas educacionais e inspetores escolares da SRE diante da implantação desse projeto?
E qual foi sua postura nesta situação?
- 5) Como foi levada para as escolas a proposta da implantação do PAV?
Como as escolas reagiram?
- 6) Quais foram as iniciativas da SRE para a implementação do PAV em 2009?
- 7) Quais os maiores entraves que você observou na implantação do PAV?
O que foi feito pela SRE neste sentido?
- 8) De forma geral como você avalia a implementação deste projeto nas escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR?
Qual o maior problema que você observa nesta implementação?
- 9) Como a SRE tem acompanhado a implementação do PAV nas escolas?
Existe alguma ação específica da SRE para este projeto?
- 10) Todas as escolas receberam os documentos de organização do PAV?
- 11) Você tem conhecimento do material didático do PAV?
Qual sua avaliação sobre eles?
O número de livros distribuídos para as escolas foi suficiente para atender a todos os alunos?

- 12) Como foram os processos de capacitação para a implementação do PAV?
Quem foram os envolvidos?

- 14) Como você avalia as capacitações até então realizadas, tanto da SEE quanto da SRE?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 15) A SRE ampliou a Avaliação Diagnóstica Regional (ADR) para os anos finais do Ensino Fundamental.
Os alunos do PAV participam desta avaliação?

- 16) Você tem conhecimento do resultado dos alunos do PAV na avaliação do PROEB?
Existe alguma ação da SRE em função deste resultado?
Quem acompanha este resultado nas escolas?

- 17) A partir deste ano, os alunos do PAV, também participaram da avaliação do PAAE, da mesma forma que os alunos do ensino regular.
Qual sua opinião sobre essa iniciativa da SEE?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 18) De forma geral, como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?

- 19) Como tem sido o desempenho dos alunos do PAV no retorno ao ensino regular?
Existe alguma proposta da SRE de acompanhamento desses alunos na escola?
Existe alguma orientação da SEE/MG também nesse sentido?

APÊNDICE V

Entrevista - Coordenadora Regional do PAV da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei

- 1) Desde quando você atua na SRE e em qual função?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) O Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) foi implantado nas escolas estaduais da SRE de São João del-Rei em 2009.
Como você tomou conhecimento dessa política?
- 3) Como foi que se tornou coordenadora regional do PAV?
- 4) Como você avalia o PAV? Ele tem atingido seus objetivos?
- 5) Como foi a reação dos analistas educacionais e inspetores escolares da SRE diante da implantação desse projeto?
- 6) Como foi levada para as escolas a proposta da implantação do PAV?
Como foi a reação das escolas?
Quais os maiores entraves que você observou na implantação do PAV?
- 7) Como a SRE tem acompanhado a implementação do PAV nas escolas?
Existe alguma ação específica da SRE para este projeto?
- 8) De acordo com o Documento Base do projeto, preferencialmente, o professor do PAV deve atuar por área de conhecimento e ter um perfil adequado às características do projeto.
Isto acontece?
Qual o perfil dos professores que atuam no PAV?
- 9) De forma geral, como você avalia a implementação deste projeto nas escolas

jurisdicionadas à SRE/SJDR?

- 10) O que você acha do material didático do PAV?
Este material foi disponibilizado para as escolas em número suficiente?
Você tem conhecimento das formas de utilização desse material pelos professores?
Como os professores avaliam o livro didático do PAV?
- 11) Você foi capacitada para atuar como coordenadora regional do PAV?
Houve capacitação dos Analistas Educacionais e Inspetores Escolares para o acompanhamento da implementação do PAV nas escolas?
Os professores das escolas foram capacitados?
E os diretores?
- 12) Como você avalia as capacitações até então realizadas, tanto da SEE quanto da SRE?
Você acha que elas têm realmente contribuído para a prática docente no PAV?
- 13) No Documento Base é orientado que a escola realize um diagnóstico com as turmas do PAV no início de cada ano letivo, para direcionar o trabalho do professor.
Este diagnóstico acontece?
Como é esse processo?

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV E O ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES, EEB E DIRETORES

- 14) Os diretores têm conhecimento dos documentos de organização do PAV?
- 15) Existe um comprometimento efetivo dos diretores com a implementação do PAV?
- 16) Os professores fazem uso dos guias do professor para orientação de sua prática pedagógica com o PAV?

- 17) Os EEB têm conhecimento e fazem uso do Guia do Supervisor Escolar na sua prática junto ao PAV?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 18) A SRE ampliou neste ano a Avaliação Diagnóstica Regional (ADR) para os anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos do PAV participam desta avaliação?
- 19) Como os alunos do PAV são avaliados pelo PROEB?
Você tem conhecimento desses resultados?
Como eles são utilizados pelas escolas?
- 20) A partir deste ano, os alunos do PAV, também participaram da avaliação do PAAE, da mesma forma que os alunos do ensino regular. Qual sua opinião sobre essa iniciativa da SEE?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 21) De forma geral, como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?
- 22) Como tem sido o desempenho dos alunos do PAV no retorno ao ensino regular?
Existe alguma proposta da SRE de acompanhamento desses alunos na escola?
Existe alguma orientação da SEE/MG também nesse sentido?

APOIO DA SEE

- 23) Como a SEE acompanha e orienta a SRE na implementação do PAV?
-

APÊNDICE VI

Entrevista – Analista Educacional

- 1) Desde quando você atua na SRE?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) O Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) foi implantado nas escolas estaduais da SRE de São João del-Rei em 2009.
Como você tomou conhecimento dessa política?
- 3) Quantas escolas de seu setor de atendimento implementam o PAV?
- 4) Como as turmas do PAV são organizadas?
Os diretores dessas escolas organizam adequadamente as turmas do PAV, atendendo a toda demanda existente a cada ano letivo?
- 5) Como você avalia o PAV? Ele tem atingido seus objetivos?
- 6) Como você avalia a implementação do PAV nas escolas que acompanha?
Quais as maiores dificuldades que você observa, nas escolas de seu setor, na implementação deste projeto?
Quais as ações das escolas, SRE e SEE que julga necessárias para que os objetivos do PAV sejam atingidos?
- 7) Existem ações específicas para o PAV no PIP das escolas do seu setor?
Que tipos de ações são propostas?
Você tem conhecimento sobre a execução destas ações?
- 8) Como você acompanha as ações da escola na implementação do PAV?
- 9) De acordo com o Documento Base do projeto, preferencialmente, o professor do PAV deve atuar por área de conhecimento e ter um perfil adequado às características do projeto.

Isto acontece?

Qual o perfil dos professores que atuam no PAV?

- 10) Você participou de alguma capacitação para acompanhamento do PAV?
Os professores foram capacitados para atuação no PAV?
- 11) Você tem conhecimento de alguma capacitação pedagógica para atuação no PAV que os diretores tenham participado?
É importante que os diretores tenham um olhar mais pedagógico para melhor implementação do projeto?
- 12) Como você avalia as capacitações até então realizadas, tanto da SEE quanto da SRE?
Você acha que elas têm realmente contribuído para a prática docente no PAV?
- 13) O que você acha do livro didático do PAV?
Este material foi disponibilizado para as escolas em número suficiente?
Você tem conhecimento das formas de utilização desse material pelos professores?
Como os professores avaliam o livro didático do PAV?
- 14) No Documento Base é orientado que a escola realize um diagnóstico com as turmas do PAV no início de cada ano letivo, para direcionar o trabalho do professor.
Este diagnóstico acontece?
Como é esse processo?

RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV E ENVOLVIMENTO DO DIRETOR, PROFESSOR E EEB

- 15) Você percebe algum tipo de resistência de diretores e professores em relação ao PAV?
Quais são as queixas mais recorrentes?

- 16) Existe um comprometimento efetivo dos diretores com a implementação do PAV?
- 17) Os diretores têm conhecimento dos documentos de organização do PAV?
- 18) Os professores fazem uso dos guias do professor para orientação de sua prática pedagógica com o PAV?
- 19) Os EEBs têm conhecimento e fazem uso do Guia do Supervisor Escolar na sua prática junto ao PAV?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 20) A SRE realiza anualmente a Avaliação Diagnóstica Regional, para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
O PAV participa desta avaliação?
Você tem acesso aos resultados?
- 21) Você tem conhecimento dos resultados dos alunos do PAV no PROEB?
Como estes resultados são utilizados pela Escola?
- 22) A partir deste ano, a avaliação do PAEE foi também aplicada a todos os alunos do Ensino Fundamental, incluindo os alunos do PAV.
O que você acha dos alunos do PAV participarem da mesma avaliação aplicada aos alunos do ensino regular?
Como você avalia essa iniciativa da SEE?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 23) Como é a frequência dos alunos do PAV?
Existe evasão neste projeto?

- 24) De forma geral como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?
- 25) Os alunos egressos do PAV quando matriculados no Ensino Médio apresentam alguma dificuldade para acompanhar a turma?
Que tipo de dificuldade você observa? Você acha que isto acontece por quê?
A escola tem alguma proposta de acompanhamento e assistência a estes alunos?
O que acha que pode ser feito em nível de SRE e SEE quanto a esta situação?
-

APÊNDICE VII

Entrevista – Inspetor Escolar

- 1) Desde quando você trabalha na SRE, na função de inspetora escolar?

A IMPLEMENTAÇÃO DO PAV

- 2) O Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) foi implantado nas escolas estaduais da SRE de São João del-Rei em 2009.
Como você tomou conhecimento dessa política?
- 3) Quantas escolas de seu setor de inspeção implementam o PAV?
Como as turmas do PAV são organizadas?
Os diretores dessas escolas organizam adequadamente as turmas do PAV, atendendo a toda demanda existente a cada ano letivo?
- 4) Como você avalia o PAV? Ele tem atingido seus objetivos?
- 5) Como você avalia a implementação do PAV nas escolas que acompanha?
Quais as maiores dificuldades que você observa, nas escolas de seu setor, na implementação deste projeto?
Quais as ações da escola, da SRE e SEE que julga necessárias para que os

objetivos do PAV sejam atingidos?

- 6) O Regimento Escolar das escolas de seu setor contempla devidamente a organização do PAV com todas as suas peculiaridades?
E o Projeto Político Pedagógico?
- 7) Existem ações específicas para o PAV no PIP das escolas do seu setor?
Que tipos de ações são propostas?
Você tem conhecimento sobre a execução destas ações? Elas são eficazes?
- 8) Como você acompanha as ações da escola na implementação do PAV?
- 9) As escolas do seu setor receberam os livros didáticos do PAV?
O número foi suficiente para atender a todos os alunos?
- 10) Os professores utilizam os livros didáticos do PAV na sua prática pedagógica?
Como eles avaliam esse material?
- 11) De acordo com o Documento Base do projeto, preferencialmente, o professor do PAV deve atuar por área de conhecimento e ter um perfil adequado às características do projeto.
Na distribuição das turmas do PAV o diretor é quem indica os professores, observando os critérios previstos no Documento Base do projeto?
Quais são os critérios utilizados para distribuição das turmas do PAV entre os professores?
- 12) Qual o perfil dos professores que atuam hoje no PAV, nas escolas que inspeciona?
- 13) Você participou de alguma capacitação para acompanhamento do PAV?
Os professores foram capacitados para atuação no PAV?
- 14) Você tem conhecimento de alguma capacitação pedagógica para atuação no PAV que os diretores tenham participado?
É importante que os diretores tenham um olhar mais pedagógico para melhor

implementação do projeto?

- 15) Como você avalia as capacitações até então realizadas, tanto da SEE quanto da SRE?

Você acha que elas têm realmente contribuído para a prática docente no PAV?

- 16) No Documento Base é orientado que a escola realize um diagnóstico com as turmas do PAV no início de cada ano letivo, para direcionar o trabalho do professor.

Este diagnóstico acontece?

Como é esse processo?

RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LEGISLAÇÃO DO PAV E ENVOLVIMENTO DO DIRETOR, PROFESSOR E EEB

- 17) Existe algum tipo de resistência de diretores e professores em relação ao PAV?

Quais são as queixas mais recorrentes?

- 18) Como se dá a relação dos professores e diretores com as turmas do PAV?

- 19) Como você avalia a relação da escola com os pais, mães ou responsáveis pelos alunos do PAV?

- 20) Existe um comprometimento efetivo dos diretores com a implementação do PAV?

- 21) Os diretores têm conhecimento dos documentos de organização do PAV?

- 22) Os professores fazem uso dos guias do professor para orientação de sua prática pedagógica com o PAV?

- 23) Os EEB têm conhecimento e fazem uso do Guia do Supervisor Escolar na sua prática junto ao PAV?

A RELAÇÃO DO PAV COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- 24) A SRE realiza anualmente a Avaliação Diagnóstica Regional, para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
O PAV participa desta avaliação? Porque acha que isto acontece?
- 25) Você tem conhecimento dos resultados dos alunos do PAV no PROEB?
Como estes resultados são utilizados pela Escola?
- 26) A partir deste ano, a avaliação do PAAE foi também aplicada a todos os alunos do Ensino Fundamental, incluindo os alunos do PAV.
O que você acha dos alunos do PAV participarem da mesma avaliação aplicada aos alunos do ensino regular?
Como você avalia essa iniciativa da SEE?

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PAV

- 27) Como é a frequência dos alunos do PAV?
Existe evasão neste projeto?
- 28) Como é acompanhada a frequência dos alunos pelos diretores e professores?
- 29) Como você avalia a aprendizagem dos alunos do PAV?
- 30) Os alunos egressos do PAV quando matriculados no Ensino Médio apresentam alguma dificuldade para acompanhar a turma?
Que tipo de dificuldade você observa? Você acha que isto acontece por quê?
A escola tem alguma proposta de acompanhamento e assistência a estes alunos?
O que acha que pode ser feito em nível de SRE e SEE quanto a esta situação.
-

APÊNDICE VIII
Questionário – Aluno

Prezado (a) aluno (a), este questionário faz parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado que tem como finalidade conhecer um pouco mais sobre o projeto Acelerar para Vencer (PAV) em sua Escola.

Agradeço sua colaboração e informo que as respostas serão mantidas em absoluto sigilo. Não é necessária a sua identificação, apenas marque abaixo com um X, uma das alternativas:

Em qual período do PAV encontra-se matriculado?

1º período 2º período

Qual sua idade?

13 anos 14 anos 15 anos 16 anos acima de 16 anos

Caro (a) aluno (a), por favor, marque a (s) alternativa (s) correspondente (s) à (s) sua (s) resposta (s)

1 - Há quanto tempo estuda nesta escola?

menos de 1 ano 1 ano mais de um ano

2 - Quantas vezes foi matriculado (a) no PAV?

é meu primeiro ano no PAV 2 vezes mais de duas vezes

3 - O PAV é um projeto que:

- ajuda você a recuperar o tempo perdido e a aprendizagem
- ajuda você a passar para o ano seguinte sem precisar estudar
- é útil pra você, mas não faz avaliações

4 - Você participa de algum projeto desenvolvido pela Escola?

Sim Não

Se marcou **Sim**, responda qual ou quais são estes projetos.

Se marcou **Não**, por favor, responda por que não participa.

5 - Como é sua frequência às aulas?

frequente sempre Às vezes eu falto Falto muito

6 - Qual seu nível de satisfação em estar cursando o PAV?

Não gosto de estar no projeto Pouco Satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

7 - Seus pais ou seus responsáveis sabem que você está matriculado no PAV?

Sim Não Não sei

Se respondeu **Sim**, por favor, explique como souberam.

8 - Seus pais ou responsáveis vão à escola:

Sempre Nunca Às vezes

9 - Quando seus pais ou responsáveis vão à escola é por qual motivo? (marque um ou mais)

participar de reunião de pais

para resolver algum problema

para participar de eventos festivos realizados pela escola

10 - Como é a sua relação com os professores do PAV?

Péssima Ruim Boa Excelente

Como você avalia os conteúdos ensinados?

Péssimos Ruins Bons Excelentes

Qual o seu nível de aprendizagem no projeto?

Péssimo Ruim Bom Excelente

Qual o seu nível de comprometimento com as atividades e tarefas escolares?

Péssimo Ruim Bom Excelente

11 - Você frequenta a biblioteca da escola?

semanalmente quinzenalmente mensalmente raramente não frequento

12 - Você realiza atividades na sala de informática?

semanalmente quinzenalmente mensalmente raramente
 nunca

13 - Tem indisciplina na sua turma?

pouca muita não tem

14 - Na sua turma são realizadas pelos professores atividades diferentes e interessantes?

Às vezes raramente sempre

15 - O PAV tem 2 livros didáticos específicos, sendo um englobando a Língua Portuguesa e a Matemática e o outro de Temas englobando Geografia, História, Inglês, Ciências e Artes.

O professor utiliza o livro didático nas aulas?

Às vezes raramente sempre

Você recebeu o livro didático do PAV?

() Sim () Não

Se não recebeu, por quê?

Como você avalia os livros didáticos do PAV?

() Péssimos () Ruins () Bons () Excelentes () não recebi os livros

16 - Você tem conhecimento de algum colega da sua turma que tenha abandonado os estudos?

() Sim, muitos () Sim, porém são poucos () Não, ninguém abandonou

17 - Para concluir este questionário e enriquecer ainda mais esta pesquisa, por favor, responda: O PAV é um bom projeto? Justifique a sua resposta.

Caro (a) aluno (a) agradeço imensamente sua valiosa contribuição nesta pesquisa. Suas respostas trazem importantes informações que possibilitarão um maior conhecimento do funcionamento do PAV na escola.

Data: ____ / ____ / ____

Tânia Maria Meneses Farias Barbosa - Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF

APÊNDICE IX
Questionário – Pais/Responsáveis

Prezado (a) pai, mãe ou responsável, este questionário faz parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado que tem como finalidade conhecer como o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) é implementado na escola em que seu filho (a) se encontra matriculado (a). Não é necessário se identificar.

Agradeço imensamente sua colaboração e informo que as respostas serão mantidas em absoluto sigilo.

Por favor, marque a (s) alternativa (s) correspondente (s) à (s) sua (s) resposta (s)

1- Que séries de escolarização você cursou?

- entre a 1ª e a 4ª série
- entre a 5ª e a 8ª série
- ensino médio
- ensino superior
- nenhuma

2- Você tem conhecimento que seu/sua filho (a) está matriculado no PAV?

- Sim Não Sim, mas não sei o que é o PAV

3- Você foi comunicado(a) de que seu filho (a) seria matriculado no PAV?

- Sim Não

4- Você sabe porque seu/sua filho (a) foi matriculado no PAV?

- Sei Não sei

5- Você percebeu alguma mudança em seu/sua filho(a) depois que foi matriculado (a) no PAV?

- Sim, ele tem estudado mais
- Sim, ele tem estudado menos
- Não percebi nenhuma mudança

6 - Seu/sua filho (a) está satisfeito (a) em estudar no PAV?

insatisfeito satisfeito muito satisfeito não sei

7 - Como é a frequência de seu/sua filho (a) às aulas?

frequenta sempre Às vezes falta Falta muito

8 - Você vai à escola de seu/sua filho(a) por qual motivo? (Caso seja necessário marque mais de uma alternativa)

participar de reunião de pais

para resolver algum problema

para participar de eventos festivos realizados pela escola

nunca fui à escola de meu filho

9 - Como é o comprometimento de seu/sua filho (a) com as atividades e tarefas escolares?

Péssimo Ruim Bom Excelente

10 - Como está a aprendizagem de seu/sua filho (a)?

Péssima Ruim Boa Excelente

Sr. (a) pai, mãe ou responsável, agradeço sua valiosa contribuição nesta pesquisa. Suas respostas trazem importantes informações que possibilitarão um maior conhecimento do funcionamento do PAV na escola.

Data: _____ / _____ / _____

Tânia Maria Meneses Farias Barbosa - Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF

APÊNDICE X

Roteiro - Observação

- As salas de aula onde funcionam as turmas do PAV são adequadas.
 - Se os alunos participam de atividades nos diferentes espaços da escola.
 - Como é o processo de avaliação no PAV.
 - Como o PAV é abordado no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.
 - Verificar quais ações específicas para o PAV constam no PIP da escola, e se foram ou estão sendo executadas.
 - Verificar como são abordados os assuntos referentes ao PAV, nas reuniões pedagógicas (Registro no livro de atas).
 - Verificar nos diários, aproveitamento, frequência, alunos evadidos.
 - Verificar nos livros de resultados finais e matrícula, o número de alunos matriculados e confrontá-lo com o número de concluintes.
 - Verificar a trajetória dos alunos egressos do PAV no ensino médio.
-

APÊNDICE XI

Roteiro - Grupo Focal

Temas abordados

RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM O PROJETO

ENVOLVIMENTO EM PROJETOS

A APRENDIZAGEM NO PROJETO

INDISCIPLINA