

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

ELISABETH QUEIROZ DE PAULA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

JUIZ DE FORA

2014

ELISABETH QUEIROZ DE PAULA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELISABETH QUEIROZ DE PAULA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

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

Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Fagundes Alves –
Membro da Banca Externa

Prof^a Dr^a. Elisabeth Gonçalves de Souza –
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

À minha mãe, Josephina, que sempre considerou a Educação porta de entrada para o mundo e a meus filhos, Leonora e Gabriel, companheiros que tecem com fios de luz a minha jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, onipresente na condução da minha vida. Sem alardes, no coração.

À minha família: minha mãe Josephina, pelas orações e por entender o não estar com ela tanto quanto eu gostaria; meu irmão, Marcos Vinicius que, de sua maneira mais característica e amorosa, tem estado ao meu lado, ao longo da vida; ao meu irmão Wilson, por quem nutro esperança que não acaba; à minha filha Leonora, por apoiar-me, ajudar-me generosamente nessa empreitada, na formatação e por entender a dimensão dessa conquista, meu genro Douglas pelas transcrições e risadas e ao meu filho Gabriel, pela sabedoria das brincadeiras para me deixar menos tensa e por tantas palavras de incentivo cheias de certeza, renovando minhas forças, apesar das minhas ausências. Amor incondicional a eles.

À irmã que a vida me deu, Livia Schubert, amizade preciosa de incomensurável valor.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por me oportunizar a inserção nesse mestrado.

À Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges, orientadora, e Prof^a. M^a. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, tutora, pelas oportunas orientações.

A todos os que, em menor ou maior grau, me ajudaram nesse percurso. Em destaque, os colegas da turma B de 2012, pela partilha de saberes, crescimento profissional e pessoal e pelos outros momentos, só nossos, tão especiais.

Àqueles que, das mais variadas e delicadas formas, enriqueceram a minha escrita e a minha vida.

Muito obrigada!

*Sou professor a favor da boniteza de
minha própria prática, boniteza que dela
some se não cuido do saber que devo
ensinar se não brigo por este saber, se
não luto pelas condições materiais
necessárias sem as quais meu corpo,
descuidado, corre o risco de se amofinar
e de já não ser o testemunho que deve
ser do lutador pertinaz que cansa, mas
não desiste.*

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação investiga o desenho da formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) aos professores regentes de turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, em Língua Portuguesa, com vistas a aprimorá-lo. Para procedermos à análise do desenho optamos pela metodologia qualitativa para obtenção e levantamento dos dados, realizando o estudo de documentos oficiais internos da SEE/MG utilizados para monitoramento e avaliação do Programa, análise de um total de três entrevistas semiestruturadas aplicadas à gestão do Programa e um estudo comparativo entre a formação continuada do PIP/ATC e a formação de professores do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), com o intuito de identificar os aspectos estruturais que caracterizam as duas propostas de formação, aproximações e distanciamentos. A questão central que norteou o trabalho foi: o desenho da formação continuada de professores ofertada pelo PIP/ATC favorece o empoderamento dos professores como construtores do próprio conhecimento e problematizadores de sua práxis e seu desenvolvimento profissional? Para tanto, buscou-se destacar a estrutura e conteúdo das capacitações do PIP, o monitoramento e acompanhamento pedagógico, realizado por equipes da SEE/MG e das SREs e analisar os materiais estruturados disponibilizados à luz dos autores que problematizam e estudam o tema formação de professores, suas imbricações, entraves e avanços. Os autores escolhidos para este diálogo, como Nóvoa (1997), Gatti (2009) e Imbérnon (2010), dentre outros, tratam dos aspectos que caracterizam o processo de formação continuada, que deve se fazer na conjugação da teoria com a prática pedagógica dos professores, num exercício de repensar, a cada momento, o currículo que se materializa nas escolas. O necessário aprofundamento do diálogo da teoria com a prática, a pouca presença de protagonismo do professor na condução de seu próprio desenvolvimento profissional e o desenho, mais voltado para a prescrição do que para a reflexão, formam uma importante triangulação para revisão desta formação. Não obstante, evidenciou-se que a atual proposta do PIP tem caráter prescritivo e instrucional, reservando um espaço excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores com o Programa e entre si. Dessa forma, esse trabalho serviu de subsídio à propositura de um Plano de Intervenção Educacional em forma de projeto piloto de formação continuada de professores a ser implementado em uma escola da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, para o aprimoramento da formação continuada oferecida pelo PIP/ATC. Este projeto terá dois formatos, em dois momentos. No primeiro, o projeto terá como propósito estimular na escola a constituição de grupos de desenvolvimento profissional para estudo, debate, análise e elaboração de propostas de práticas pedagógicas em que o protagonismo e a autonomia do professor sejam evidenciados, valorizados e compartilhados entre seus pares. Em seu segundo momento, ancorado nas possibilidades da utilização das TICs, terá como objetivo instrumentalizar o professor no conhecimento da legislação educacional do estado de Minas Gerais e da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Política pública. Grupos de desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This dissertation investigates the design of continuing education offered by the Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) to 1st to 5th grade teachers in the state of Minas Gerais, in Portuguese, aiming at its improvement. To perform the analysis of the design, we chose the qualitative methodology to obtain and collect data, studying also official internal documents from SEE/MG and using them in the Program monitoring and evaluation, the analysis of three semi-structured interviews in total, applied to Program management and a comparison between continuing education of PIP/ATC and training Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) teachers' in order to identify structural features characterizing the two proposals for training, similarities and differences. The main question the work was based on was does the design of teachers's continuing education offered by PIP/ATC encourage the teachers' empowerment as self-knowledge builders and problem-solvers of professional practice and professional development? To do so, we tried to highlight the structure and content of PIP's training, monitoring and pedagogical follow-up carried out by SEE/MG and SREs' teams, and analysis of structured materials available in the light of authors that question and study the subject teacher training, their overlapping, obstacles and advances. The authors chosen for this dialogue, as Nóvoa (1997), Gatti (2009) and Imbérnon (2010), among others, deal with the matters featuring the continuing education process, which will be done through the combination of theory and pedagogical practice of teachers, rethinking at each moment the curriculum that materializes in schools. The necessary consolidation of the dialogue between theory and practice, and the decreasing presence of the teacher's role conducting its own professional development and the friendlier design rather for prescription than for reflection, form an important triangulation to review this training. Nevertheless, it became clear that the current proposal of PIP has a prescriptive and instructional character, reserving an excessively limited space for reflexive and dialogic action from the teachers to the Program, and to each other. Therefore, this paper worked as subsidy to the proposal of an Educational Intervention Plan as a pilot project of teacher's continuing education, to be implemented in a school belonging to the Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, in order to improve the continuing training offered by the PIP/ATC. This project will be presented in two formats, in two stages. In the first, the project will have as purpose to encourage the school to constitute groups of professional development to study, debate, analysis and preparation of practical pedagogical proposals in which the presence and autonomy of the teacher are evidenced, valued and shared among their pairs. In the second stage, anchored in the possibilities of the use of ICTs, aiming to equip the teacher with knowledge of the educational law in the State of Minas Gerais and the curricular proposal from the Secretaria de Estado de Educação.

Keywords: Public Policy; Teacher training; Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de sensibilização dos grupos envolvidos – Cronograma de Atividades 2007.....	35
Figura 2 – Compromissos para a Educação em Minas Gerais.....	41
Figura 3 – Materiais elaborados ou adquiridos para o início do PIP.....	44
Figura 4 – Excerto da página 8 do Guia do Professor Alfabetizador, 3º ano do ciclo de alfabetização, 4º bimestre.....	45
Figura 5 – Página 6 do Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional 2010.....	48
Figura 6 – Diagrama do Projeto.....	49
Figura 7 – Evolução do IDEB na rede pública mineira nos anos iniciais.....	55
Figura 8 – Incorporação dos anos de escolaridade 4º e 5º (Ciclo Complementar) ao PIP/ATC.....	58
Figura 9 – Lógica do Acordo de Resultados.....	60
Figura 10 – Plano Plurianual de Ação Governamental.....	63
Figura 11 – Percentual de alunos com nível recomendável de desempenho PROALFA.....	65
Figura 12 – Exemplo de estrutura piramidal da SEE/MG para as formações de professores e especialistas.....	89
Figura 13 – Eixos de atuação do PNAIC.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 5º ano – PROALFA –2006 - 2013.....	68
Gráfico 2 – Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 5º ano – PROEB – 2006 -2013.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Excerto do Cronograma de atividades 2007 – Plano de Intervenção Pedagógica.....	36
Quadro 2 – Encontros Equipe Gestora da SEE/MG com Equipes Gestoras SREs 2009.....	39
Quadro 3 – Estrutura para início do Programa Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo.....	42
Quadro 4 – Organização dos Programas e Projetos do governo mineiro em Redes.....	64
Quadro 5 – Quadro demonstrativo das capacitações realizadas em nível central e regional.....	85
Quadro 6 – Capacitação para o 3º ano de escolaridade – 2010.....	91
Quadro 7 – Cronograma de atividades – Encontro da Equipe Regional/PIP 2010 – dia 02/03/2010.....	96
Quadro 8 – Lições para o 5º ano do ensino fundamental.....	101
Quadro 9 – Cronograma PACTO 2013 UEMG – SEE/MG – Língua Portuguesa.....	108
Quadro 10 – Unidades do curso de formação continuada do PACTO.....	109
Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 1.....	113
Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 2.....	114
Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 3.....	115
Quadro 12 – Percursos de formação Profissional.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Série histórica 2006 a 2012 – alunos no desempenho recomendado do PROALFA.....	69
Tabela 2 – Série histórica 2006 a 2012 – alunos no desempenho recomendado do PROEB.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE – Analista Educacional

ANE/IE – Analista Educacional/Inspetor Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBC – Currículo Básico Comum

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEALE/FaE/UFMG – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

CONED – Congresso Nacional de Educação

DAFI – Diretoria Financeira

DIPE – Diretoria de Pessoal

DIRE – Diretoria Educacional

DIVEP – Divisão de Equipe Pedagógica

EEB – Especialista de Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FG – Função Gratificada

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRA – Fundação Renato Azeredo

GDP – Grupo de Desenvolvimento Profissional

IES – Instituição de Ensino Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAE – Plano de Ação Educacional

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PEUB – Professor de Ensino de uso da Biblioteca

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica ou Programa de Intervenção Pedagógica

PIP/ATC – Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo

PIP/CBC – Programa de Intervenção Pedagógica – Conteúdo Básico Comum

PIP/EF – Programa de Intervenção Pedagógica – Ensino Fundamental
PIP/MUNICIPAL – Programa de Intervenção Pedagógica – Rede Municipal
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNE/MEC – Plano Nacional de Educação – Ministério da Educação
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica
PROETI – Programa Educação em Tempo Integral
PPP – Projeto Político Pedagógico
Res. – Resolução
SB – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SIF – Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SISPACTO – Sistema de Monitoramento do PNAIC
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SRE/JF – Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
SRE/MG – Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	POLÍTICAS NACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	21
1.1	Marcos Nacionais Legais de Políticas de Formação de Professores.....	22
1.2	O Ensino Fundamental de Nove Anos e seus Desdobramentos na Política Educacional em Minas Gerais.....	29
1.3	O Estabelecimento de um Programa de Avaliação da Alfabetização no Estado de Minas Gerais.....	30
1.4	O Início do Programa de Intervenção Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.....	31
1.4.1	O Desenho Inicial do PIP.....	40
1.4.2	O Material Pedagógico Inicial do PIP.....	43
1.4.3	As ações do PIP/ATC.....	49
1.5	O SIMAVE e o PIP no Contexto dos Programas e Projetos Governamentais.....	61
1.5.1	O SIMAVE e Seu Papel no Programa de Intervenção Pedagógica.....	66
1.6	Organização da SEE/MG e da SRE/JF para a Implementação do PIP.....	73
1.6.1	Organização da SRE/JF antes de 2013.....	76
1.6.2	Organização da SRE/JF para os anos de 2013 e 2014.....	76
2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PIP/ATC.....	82
2.1	Organização das Formações de Professores do PIP/ATC.....	83
2.1.1	Formação Desenvolvida em Março de 2010.....	93
2.1.2	Os Materiais Estruturados de 2013 e 2014.....	98
2.2	Desenho e Organização do PNAIC.....	103
2.2.1	A Formação Continuada de Professores do Pacto.....	105
2.3	Estudo Comparativo entre PIP/ATC e PNAIC – Aproximações e Distanciamentos.....	113

2.4	Oportunidades de Aprimoramento do PIP/ATC no Diálogo com o PNAIC.....	118
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	125
3.1	Estrutura do Piloto da Formação Continuada.....	128
3.2	Primeira Etapa – Parte 1: Formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional na Escola.....	131
3.3	Segunda Etapa – Parte 1: Formação à Distância pela Magistra.....	134
3.4	Segunda Etapa – Parte 2: Formação à Distância pelo CAED.....	137
3.5	Certificação como Forma de Valorização Profissional.....	138
3.6	Monitoramento e Avaliação.....	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICES.....	153
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA APLICADA À GESTORA DO PIP DA SEE/MG.....	154
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA APLICADA À GESTORA DO PIP E À ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) DA EQUIPE CENTRAL DA SEE/MG.....	156
	APÊNDICE 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA CURSISTA DO PACTO.....	159
	APÊNDICE 4 – PAUTA DO SEMINÁRIO FINAL DO PACTO 2013.....	161
	ANEXOS.....	162
	ANEXO 1 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES 2007 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – TODA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA.....	163
	ANEXO 2 – MODELO DE RELATÓRIO TRIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO 2007.....	166
	ANEXO 3 – MODELO DE FORMULÁRIO SIMPIP 2014.....	168

ANEXO 4 – EXEMPLO DE PLANO DE METAS DE UMA ESCOLA DA JURISDIÇÃO DA SRE/JF.....	170
ANEXO 5 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2013 – 3º ANO.....	171
ANEXO 6 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2013 – 5º ANO.....	172
ANEXO 7 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2014 – 3º ANO.....	173
ANEXO 8 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2014 – 5º ANO.....	174
ANEXO 9 – ORGANIZAÇÃO DA OFICINA 5 – ENCONTRO DA EQUIPE REGIONAL – PIP/2010.....	175
ANEXO 10 – CADERNO DE RESPOSTAS.....	178
ANEXO 11 – CRONOGRAMA DO REPASSE DO ENCONTRO 2010 PARA AS ANES DA SRE/JF.....	180
ANEXO 12 – SESSENTA LIÇÕES – LIÇÃO Nº 1.....	181
ANEXO 13 – SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA DA UNIDADE 4 - ANO 3 (3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO) - VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS.....	182

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o desenho da formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no tempo certo (PIP/ATC) aos professores regentes de turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, no estado de Minas Gerais, em Língua Portuguesa, com vistas a aprimorá-lo.

Para proceder à análise do desenho realizou-se a apreciação de documentos oficiais, entrevistas e um estudo comparativo entre os parâmetros de organização da formação continuada do PIP/ATC, Programa da SEE/MG e da formação de professores do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) – sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) –, com o intuito de identificar os aspectos estruturais que caracterizam as duas propostas de formação, aproximações e distanciamentos. São eles: a duração do curso; sua carga horária; o número e a organização dos encontros; sua culminância; as principais temáticas estudadas; os materiais disponibilizados para a consecução e apoio à formação; a troca de experiências e seus desdobramentos; a aplicação dos estudos na prática pedagógica; os agentes de gestão das formações; a realização de avaliação do curso e a certificação. Ao fim do trabalho, apresentou-se um Plano de Intervenção Educacional com a proposta de ações para o aprimoramento da formação continuada oferecida pelo PIP/ATC.

Destaca-se a importância deste estudo, uma vez que o PIP/ATC é o Programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que propõe ações-chave para o âmbito da sala de aula e para alavancar o desempenho dos alunos, estabelecendo diretrizes e metas para a obtenção de melhores resultados nas avaliações externas e de seu objetivo principal, que é fazer com que todos os alunos da rede estadual de ensino saibam ler e escrever ao final do Ciclo de Alfabetização, o que deve acontecer até o final do 3º ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade. Para tanto, utilizam-se estratégias de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino, elaboração de materiais instrucionais e responsabilização da gestão das Superintendências Regionais de Ensino e das equipes escolares através de Acordos de Resultados em que são projetados os indicadores a serem alcançados para a consecução dos objetivos do

Programa. O recorte temporal proposto para a pesquisa abrange do ano de 2006, quando o PIP/ATC começou a ser delineado, ao ano de 2013.

Como integrante da equipe regional do PIP/ATC, especificamente, da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF), atuo diretamente com professores alfabetizadores para os quais a formação do PIP foi idealizada. Minha função como Analista Educacional (ANE)¹ consiste, como os demais profissionais da equipe, em ministrar as capacitações do programa e realizar o acompanhamento pedagógico das escolas. Assim, a problematização suscitada pela análise da proposta de formação do PIP/ATC e da estrutura da mesma, a possibilidade de proposição de um diálogo com o professor reflexivo que pode emergir de uma formação centrada no desenvolvimento profissional, as limitações encontradas no direcionamento dos materiais estruturados disponibilizados às escolas e as reflexões realizadas pelos professores e analistas da equipe sobre estas questões, levaram-me a analisar o desenho da formação continuada do PIP/ATC, nesta dissertação, e a propor novos desafios e direcionamentos para esta política pública.

No início de implementação do Programa, as capacitações ocorreram com maior frequência, sobretudo no ano de 2011 e passaram, a partir daí, a serem ofertadas uma vez por ano, com carga horária de 16 horas. As capacitações nem sempre atingiram todos os anos de escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental, o que, por si, já justifica a necessidade de revisão do desenho desta formação continuada. O necessário aprofundamento do diálogo da teoria com a prática, a pouca presença de protagonismo do professor na condução de seu próprio desenvolvimento profissional e o desenho mais voltado para a prescrição do que para a reflexão, formam uma importante triangulação para a revisão desta formação.

A formação do PIP/ATC teve início em 2007, para algumas SREs do Norte de Minas Gerais, voltada para os especialistas e professores regentes das turmas de 3º ano do ensino fundamental, com foco em alfabetização e letramento. A partir de

¹Os Analistas Educacionais (ANE) são pedagogos, professores e outros profissionais com curso superior, concursados e efetivos. Atuam na SEE/MG, na Equipe Central e nas SRE, nas Equipes Regionais. Função principal na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) da SRE/JF: acompanhamento pedagógico às turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, Ensino Médio e demais projetos da SEE/MG.

Para mais informações sobre as atribuições do ANE, acessar:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>>.

2008, foi universalizada, ou seja, proposta para todas as SREs e escolas estaduais jurisdicionadas.

As ações principais do PIP/ATC são a formação continuada, a distribuição de materiais didático-pedagógicos para as equipes escolares – diretores, especialistas e professores –, bem como o monitoramento e acompanhamento pedagógico, realizado por equipes da SEE/MG (reconhecidas pela denominação de Equipe Central) e equipes de cada Superintendência Regional de Ensino (Equipes Regionais). Em uma organização hierárquica e colaborativa, as 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado de Minas Gerais (SRE/MG) possuem equipes que trabalham aliadas às Equipes Centrais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, na formação continuada do PIP/ATC, objetivando aprimorar a prática pedagógica do professor para o desenvolvimento de habilidades necessárias, pelos alunos, em cada período de escolaridade. Por meio de minicursos e oficinas de estudo de casos, a formação propõe o estudo da legislação educacional estadual, além de oferecer material estruturado para subsidiar a prática pedagógica.

Já a formação do PNAIC aconteceu pela primeira vez em 2013. Voltada para os professores regentes de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, teve como temática a área de Língua Portuguesa. A formação ocorreu através de encontros para estudos orientados, por meio de material teórico e multimídia, sobre alfabetização e letramento, propondo estratégias de aplicação prática em sala de aula das teorias e atividades apresentadas naqueles encontros. A continuidade do curso na área de Matemática em 2014 e aprofundamento dos temas mais solicitados pelos professores, em Língua Portuguesa, reforçam o caráter de formação continuada do PNAIC.

Embora as formações do PIP/ATC e do PNAIC apresentem objetivos semelhantes no que tange ao ciclo inicial de alfabetização, período correspondente aos 1º, 2º e 3º ano de escolaridade do ensino fundamental, a comparação entre os dois desenhos de formação permite observar, a partir do programa federal, aspectos que podem contribuir para o redesenho, a implementação e a governança do PIP no estado de Minas Gerais, auxiliando na formulação das propostas apresentadas no Plano de Intervenção Educacional.

Para proceder-se à pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa, para a obtenção e levantamento dos dados. Assim, foram pesquisados documentos oficiais

e realizadas o total de três entrevistas semiestruturadas com duas profissionais da SEE/MG, duas entrevistas² com a gestora do PIP, no período abordado por esta pesquisa e a terceira com uma das Analistas Educacionais (ANE) que trabalhou na Equipe Central da SEE/MG, responsável, no ano de 2012, pelo monitoramento do trabalho empreendido pelas Analistas Educacionais da SRE/JF. As perguntas abrangeram o início do PIP/ATC desde sua concepção, formação das equipes, participação dos professores, elaboração dos materiais utilizados nas capacitações, trajetória e avaliação do Programa pela SEE/MG.

A análise documental foi realizada em relatórios oficiais da SEE/MG e do governo do estado de Minas Gerais, não publicados, utilizados para avaliação e monitoramento do Programa. Também foram analisados os materiais publicados e disponibilizados pela SEE/MG para subsidiar a formação continuada de professores do PIP/ATC, como os cronogramas anuais da SB/SIF, as Lições disponibilizadas às escolas, em forma de planos de aula baseados no desenvolvimento de habilidades das matrizes curriculares, legislação estadual, orientações para aplicação das oficinas, dentre outros.

Assim, no capítulo 1, serão apresentados os marcos nacionais legais das políticas de formação continuada de professores e a política estadual de formação de professores do PIP/ATC da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de modo a esclarecer o contexto em que se enquadra a formação discutida neste estudo. Os marcos nacionais são os parâmetros normativos para a política de formação continuada da rede estadual de ensino e nortearão a análise empreendida no capítulo 2 desta dissertação. A proposta do PIP/ATC procura atender às prescrições legais. O fator preponderante para a implantação desse programa foi a ancoragem deste no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE. Nesse sentido, são descritos os desdobramentos da análise de seus resultados no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que culminaram na proposta de criação do PIP/ATC, e são explicitadas a organização da SEE/MG para a implementação do PIP e continuidade do programa.

²Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos apêndices desta dissertação.

1 POLÍTICAS NACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Este capítulo destaca a importância dos programas de formação de professores com vistas a contribuir para a melhoria dos resultados educacionais no país. Assim, em uma rápida síntese histórica são abordados os marcos nacionais legais de políticas de formação de professores que nortearam a gênese e o desenvolvimento do PIP na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Estes marcos modificaram as agendas nacional e estaduais, no tocante à proposição de políticas públicas para a educação no país. Debates decisivos foram travados em Fóruns e Congressos ao longo da década de 1990, traçando diretrizes e rumos para as propostas que viriam a seguir.

A constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi uma iniciativa do governo federal que, congregando instituições de Ensino Superior, na oferta de cursos e secretarias estaduais e municipais de educação na adesão a eles, se caracterizou como um passo importante para a qualificação docente. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007, e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009 foram a base para uma iniciativa ímpar na história da educação no país, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), abordado neste estudo em comparação com a política pública de formação continuada de professores ofertada pelo estado de Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo.

Na década de 1980, embora os indicadores econômicos apontassem para uma inflação crônica e uma conseqüente recessão, num cenário de grande pressão por parte dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a liberalização da economia com regulação mínima do mercado de trabalho, o debate sobre os rumos da educação no país acontecia nos mais diversos fóruns de organização governamental e civil. Isso aconteceu de modo mais contundente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal debate indicaria as diretrizes para as posteriores propostas para a formação docente.

Dessa maneira, a partir da década de 1990, o fundamento que perpassou estas proposições quanto à formação continuada, foi, de acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9394/96, em seu artigo 61, inciso I, a “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Essa premissa fundamenta, também, a atual proposta de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, implementada a partir do ano de 2007. Assim, é preciso conhecer os marcos nacionais de políticas de formação de professores, que são apresentados a seguir.

1.1 Marcos Nacionais Legais de Políticas de Formação de Professores

Para iniciar uma descrição das normatizações que orientam a formação de professores no país, faz-se necessária uma breve retrospectiva das mais significativas políticas nacionais voltadas para tal temática, considerando como marcos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Na esteira das mudanças que a sociedade brasileira reivindicou e começou a alcançar a partir do ano de 1988, a educação trouxe em seu cerne a possibilidade da construção de uma sociedade igualitária, equânime e democrática. Assim, a retrospectiva é elaborada sob a ótica das propostas de formação de professores, baseada nestes dois documentos principais.

Em 1º de fevereiro de 1987 a Assembleia Nacional Constituinte iniciou os trabalhos para a organização de um novo ordenamento jurídico brasileiro, através da proposição de nova Constituição Federal, pois a anterior, datada de 1967 e formulada durante o período de Ditadura Militar, não atendia aos anseios e necessidades democráticas da sociedade brasileira. Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal do Brasil, chamada pelo então presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães, de “Constituição Cidadã”³, pois trazia em seus artigos a definição de direitos individuais, sociais e políticos e contou

³Expressão utilizada pelo, então, Deputado Ulysses Guimarães e imortalizada no Discurso pronunciado na Sessão da Assembleia Nacional Constituinte, em 27 de julho de 1988 (BRASIL, 2004).

com a participação popular na proposição de temas e reivindicações da sociedade, através das entidades representativas, como sindicatos e associações de classe, dentre outras. No que diz respeito à educação, em seu Art. 214, a Constituição determina:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A partir desta determinação, o governo federal e os governos estaduais passaram a desenhar políticas públicas para a educação mais contundentes no enfrentamento da melhoria da qualidade do ensino, visando, assim, à inserção do Brasil no contexto mundial em condições de competir e destacar-se economicamente, com o intuito de alavancar o desenvolvimento do país.

A melhoria da qualidade do ensino tinha, dentre suas condições essenciais, o desenho de uma formação de professores com o objetivo de atender às demandas de uma escola que passaria a oferecer educação básica de qualidade, obrigatória e gratuita no ensino público, em estabelecimentos oficiais, para todos os cidadãos de 04 a 17 anos de idade, com garantia de condições de acesso e permanência na escola. Essas imputações estão dispostas nos Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal. O documento versa, ainda, entre outros pontos, sobre a importância de uma gestão escolar democrática para o ensino e a valorização dos profissionais da educação escolar, mediante o ingresso por concurso público e planos de carreira que permitam a ascensão profissional (BRASIL, 1988).

Do histórico do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, elaborado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, consta que, quando da formulação da Constituição Federal de 1988, instituiu-se, em paralelo, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, com vistas a contribuir para a elaboração de

proposições que tratassem especificamente das lutas históricas pela educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, excluídos, segregados e invisíveis aos olhos da minoria privilegiada no comando das decisões do país (BRASIL, 2000).

Destacam-se também os I e II Congressos Nacionais de Educação⁴ (CONED), nos anos de 1996 e 1997, respectivamente que, mobilizando segmentos representativos da sociedade civil, como entidades sindicais, professores, alunos, entidades educativas e demais profissionais da educação, apresentou o documento intitulado “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”, conhecido como PNE. O documento foi apresentado pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e rechaçado pela Câmara dos Deputados que viria a adequar as propostas do PNE, sobretudo a necessidade de universalização da educação, ao ideário neoliberal, que perpassava a proposta identitária do governo instituído.

De acordo com o Histórico do PNE, seu marco legal encontra-se, ainda, na Constituição Federal de 1988 e na LDB Nº 9394/96. Como marco referencial, foram utilizados os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em 1990, na localidade de Jomtiem, Tailândia, e o Plano Decenal de Educação para Todos, para o período de 1993 – 2003 (BRASIL, 2000).

Esse amplo debate envolvendo governo, entidades sindicais, movimentos da sociedade civil, dentre outros, estabeleceu, sobretudo a partir da década de 1990, uma concepção plural sobre a importância da educação para que o cidadão dela se beneficie e com ela aprenda a manifestar democraticamente sua opinião em sua prática social, política e profissional. Configurava-se, portanto, o entendimento de que seria preciso investir na formação de professores, desde a formação inicial; proporcionar a inserção na carreira; estabelecer estímulos e garantir valorização da atuação educacional do docente.

Um grande incremento para esse investimento e para a distribuição de recursos para a Educação foi a instituição de um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que passaria a repassar automaticamente recursos aos Estados e Municípios de acordo com coeficientes de distribuição, considerando para

⁴Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds) sendo: I Coned, Belo Horizonte, 1996; II Coned, Belo Horizonte, 1997, III Coned, Porto Alegre, 1999, IV Coned, São Paulo, 2003 e V Coned, Recife, 2004.

Para maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>.

o cálculo o número de alunos atendidos no ensino fundamental em cada rede pública de ensino.

A Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996, em seu Art. 5º alterava o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias⁵, dando-lhe nova redação. Em seus parágrafos 1º, 2º e 3º, versava, respectivamente, sobre a distribuição de responsabilidades e recursos dos Estados com seus municípios a partir da criação nos Estados e Distrito Federal, do FUNDEF; sobre a constituição da porcentagem de recursos destinados ao Fundo a ser distribuído entre cada Estado e seus municípios para aplicação em suas redes, no ensino fundamental e sobre a complementação que a União se comprometeria a realizar sempre que nos Estados e no Distrito Federal, seus valores por aluno não conseguissem alcançar o mínimo definido para todo o país.

O Art. 212 da Constituição Federal de 1988 já vinculava a porcentagem de 25% das receitas de impostos e transferências à Educação, como se pode constatar em sua redação

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

No *caput* do Art. 60 da Emenda Constitucional Nº 14/96, estabeleceu-se uma subvinculação desses recursos ao ensino fundamental

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996).

Isto significa que sessenta por cento dos 25% destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, o equivalente a 15% das transferências e dos impostos arrecadados passariam a ser destinados à distribuição realizada pelo FUNDEF. A distribuição pelo Fundo e a complementação pela União constituíam-se,

⁵Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cfdistra.htm>. Acesso em: 13 de nov. de 2014.

naquele momento histórico, tentativas de se reduzirem as desigualdades regionais já que Estados mais desenvolvidos conseguiam maior arrecadação própria. Não serão estudados nessa pesquisa os pontos positivos e os que mereceriam revisão na criação e implementação do FUNDEF, nem se seus objetivos foram plenamente alcançados. Pode-se destacar que, após o período da ditadura militar, procurou-se aumentar e garantir os recursos constitucionais para o financiamento da educação pública no país e ao determinar-se em que ações eles deveriam ser aplicados, tentar assim, minimizar eventuais desvios de recursos da Educação para outras destinações.

Vale destacar que a formação continuada de professores está também contemplada no montante de recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme podemos observar no inciso I do Art. 70 da LDB N° 9394/96

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Em face dessa destinação, problematizações sobre a demanda de formação inicial e continuada de professores começaram a entrar nas agendas, atreladas à ideia de desenvolvimento da qualidade da educação ofertada no país. O FUNDEF cumpriu seu papel de 1º de janeiro de 1998 a 31 de dezembro de 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional N° 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto N° 6.253, de 13 de novembro de 2007 para vigorar de 2007 a 2020. Diferente do Fundo a que substituiu, passou a destinar recursos a toda a educação básica e, a partir de 2009, a dispor de 20% do percentual de contribuição do Distrito Federal, Estados e municípios para despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A distribuição dos recursos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica constante do censo escolar do ano anterior. Apesar de se registrarem alguns avanços nos indicadores sociais e econômicos do país, as desigualdades sociais e regionais ainda persistem e, com elas, permanece a

responsabilidade de aporte de recursos da União para Estados e municípios onde a arrecadação própria não for capaz de garantir o valor mínimo nacional aluno/ano.

Entre avanços e retrocessos, a partir da década de 2000, as proposições de políticas de valorização e qualificação do magistério tiveram no FUNDEB a garantia de recursos para o estabelecimento de parcerias entre União, estados e municípios, essenciais para o atendimento à grande demanda de formação inicial e continuada de professores no país.

Como uma das principais ações para melhorar a formação dos educadores, o governo federal criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para atender, prioritariamente, aos professores das redes públicas de educação através de instituições de ensino superior que, sob a coordenação do MEC, elaboram materiais para cursos de formação que podem ser demandados por sistemas de ensino em todo o país. O inciso II do Art. 63 da LDB Nº 9394/96 estabelece que “os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e o Art. 67, dispõe, em seu inciso II, que:

(...) os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

O Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica apresenta as Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem esta Rede, as áreas em que atuam e os programas que desenvolvem para as redes de ensino, preconizando os seguintes princípios:

(...) a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas nas Universidades; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso e contar ponto na carreira dos professores (BRASIL, 2006, p. 1).

Ao mesmo tempo em que cumpre o que se propõe na LDB, acerca da valorização profissional, esse direcionamento, ao articular instituições e atores,

parece atender aos anseios dos professores em face dos desafios sociais que a escola enfrenta e que demandam reflexão constante e novos direcionamentos para a prática pedagógica. Dadas as condições de desigualdade socioeconômica e educacional das unidades federativas, esta iniciativa pretende fomentar a oferta de formação continuada para atores diversos que atuam no âmbito da educação e a articulação entre os níveis e sistemas, de forma a desenvolverem-se, de forma colaborativa, estas formações, favorecendo o diálogo entre as IES e as escolas, locus de atuação reflexiva destes profissionais.

Outro importante marco para a educação nacional foi estabelecido através da instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado através do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. No Art. 2º do referido documento instaurou-se a participação da União como agência de fomento direto ou de incentivo às iniciativas dos entes federados na instituição de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007). Este foi um passo importante para a consolidação da formação de professores como ação decisiva para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, determinando que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ atuasse também na coordenação de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, ofertando suporte financeiro aos estados e municípios que aderissem aos programas. Em 2012, em uma iniciativa que conseguiu a adesão de 5.420⁷ dos 5.564 municípios do Brasil, o MEC, através da Portaria Nº 867, de 04 de julho daquele ano, determinou em seu Art. 1º que:

⁶Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, a CAPES, após passar por diversas reformulações em suas atribuições e ter sido quase extinta em 1990, tem sua missão de coordenar o Sistema de Pós-Graduação brasileiro, renovada através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passando a ter como mais uma de suas competências impulsionar a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Para maiores informações acessar: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 de out. de 2014.

⁷Informação retirada do Jornal Letra A, publicação do CEALE/FaE/UFMG – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 10, n. 37, edição Especial. PNAIC – Belo Horizonte, março/abril, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-37-marco-abril-2014-especial-pnaic-2013.html>>. Acesso em: 19 de out. de 2014.

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

A formação ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) será abordada no capítulo dois dessa dissertação. Neste ponto, o de garantir a alfabetização dos alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental até os oito anos de idade, tocam-se as propostas do PNAIC, iniciativa do governo federal e do PIP/ATC, programa do governo de Minas Gerais. Passa-se, assim, à apresentação e análise da política de formação continuada de professores no âmbito do estado de Minas Gerais.

1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos e seus Desdobramentos na Política Educacional em Minas Gerais

Antes de iniciar a caracterização do PIP/ATC, necessário se faz destacar um marco importante para a educação: a implementação do ensino fundamental de nove anos. O governo do estado de Minas Gerais, através da sua Secretaria de Educação colocava em prática no ano de 2003 o objetivo da meta 2 do Plano Nacional da Educação (PNE), destinada ao ensino fundamental: “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Sob essa normatividade, o material de divulgação do cadastro escolar de 2003 para 2004, da rede estadual de ensino, já orientava as famílias a garantir a possibilidade de matricular as crianças de seis anos na educação básica, a partir de 2004.

A Resolução SEE/MG nº 469, de 22 de dezembro de 2003, estabeleceu três mudanças fundamentais na educação em Minas Gerais, que se refletiriam na necessidade de se propor uma nova organização na SEE/MG: o início do ensino fundamental de nove anos, a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental e a organização dos anos iniciais em dois ciclos, o Ciclo Inicial de Alfabetização, com três anos de duração e o Ciclo Complementar, com dois anos de duração, em 2004 (MINAS GERAIS, 2003). O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FaE/UFMG), elaborou, a pedido da SEE/MG, a Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização⁸, volumes 1, 2, 3, 4, 5 e 6, contendo o embrião das matrizes curriculares que hoje se constituem a parte inicial do Currículo Básico Comum do estado de Minas Gerais. Esta foi uma importante estratégia de orientações aos professores do Ciclo Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade) para sua atuação com os alunos de seis anos e a adaptação de todos os atores ao ensino fundamental de nove anos (UFMG, 2003). A necessidade de se criar um programa de avaliação para esse ciclo foi se delineando à medida em que ele foi instaurado.

1.3 O Estabelecimento de um Programa de Avaliação da Alfabetização no Estado de Minas Gerais

Os anos de 2004 e 2005 trouxeram dados importantes para que a agenda da educação fosse direcionada para o ciclo inicial de alfabetização. Com o início do ensino fundamental para os alunos de seis anos em 2004, a SEE/MG solicitou ao CEALE/FaE/UFMG e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), gestora do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), respectivamente, a elaboração de uma avaliação amostral a ser aplicada em 2005 aos alunos do 2º ano de escolaridade do ensino fundamental e a análise/organização/divulgação dos

⁸UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003 a 2005.

resultados obtidos. O objetivo era verificar como estava se dando a aprendizagem após aquele primeiro ano de escolarização. Seguindo a mesma lógica, em 2006 foi aplicada a primeira avaliação censitária aos alunos da rede estadual que, naquele momento, estavam no 3º ano de escolaridade, concluindo o então chamado ciclo inicial de alfabetização. Assim foi criado o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), passando a integrar o SIMAVE.

O dado estatístico que suscitou a necessidade de se desenhar uma política estadual de formação de professores alfabetizadores, foi o percentual de apenas 48,6% dos alunos nessa modalidade de ensino no nível Recomendável de proficiência na avaliação externa de 2006. Os gestores da SEE/MG, de posse dessa informação, preocuparam-se com a qualidade do ensino ofertado aos alunos e, por este motivo, empenharam-se em analisar os dados do desempenho estudantil a fim de propor ações que pudessem tentar reverter este quadro.

Se 48,6% dos alunos estavam no padrão de desempenho Recomendável⁹, isto significava dizer que 51,4% precisavam de algum tipo de apoio para alcançar o mesmo padrão. Para o enfrentamento da ausência de progressão da aprendizagem desses alunos, a SEE/MG começou a definir e implementar o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), no ano de 2007.

1.4 O Início do Programa de Intervenção Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

A gestora do PIP na SEE/MG relatou que, após serem estabelecidos internamente os primeiros passos do Programa, o governo de Minas conseguiu, no período de 2007 a 2008, uma parceria com empresários para contratar uma empresa de consultoria internacional, a McKinsey & Company Inc. do Brasil Consultoria Ltda.¹⁰, que teria como função assessorar a SEE/MG no rearranjo do

⁹No PROALFA existem três padrões de proficiência para o 3º ano de escolaridade: Baixo Desempenho – abaixo de 450 na escala de proficiência; Desempenho Intermediário – entre 450 e 500 e Desempenho Recomendável – acima de 500, numa métrica que vai de 0 a 1000 (MINAS GERAIS, 2009).

¹⁰A McKinsey & Company Inc. do Brasil Consultoria Ltda. é uma firma global de consultoria que presta serviços à alta gestão de grandes empresas sobre questões nas áreas de estratégia, organização, tecnologia e operações. Auxilia as grandes empresas de maior destaque em suas áreas

desenho do programa, através da análise dos dados da avaliação do PROALFA, na proposição e estabelecimento de metas a serem pactuadas entre SEE e SREs e entre estas e as escolas de sua jurisdição, bem como na definição de uma ferramenta de monitoramento. A gestora informou que

A ideia central fomos nós lá na Secretaria que construímos (...). Em 2008 (...) a Secretaria do Governo de Minas conseguiu uma parceria com um grupo, (...) enorme de (...) empresários que possibilitou a contratação por estes empresários (...) e não pela Secretaria (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

Uma das ações de grande repercussão no ano de 2007 para aplicação em 2008 consistiu na perda do vínculo que os professores regentes designados tinham para assumirem aulas na mesma escola, como consequência direta do resultado das avaliações do PROALFA de 2007. O Artigo 29, inciso III da Res. Nº 1026/07 estabelecia os critérios para o estabelecimento desse vínculo:

Professor designado habilitado e servidores designados para outras funções, com vínculo em 31 de dezembro de 2007, não efetivados nos termos da LC nº. 100, de 2007, que terão renovada a designação na mesma escola, desde que comprovem, no mínimo, 90 (noventa) dias de efetivo exercício na escola, em 2007, na mesma função e conteúdo, observados o número de vagas existentes e a ordem de classificação na listagem que vigorou em 2007 (MINAS GERAIS, 2007).

No inciso V, § 2º, estabelecia-se o critério para essa perda de vínculo, que foi o percentual significativo de alunos no baixo desempenho no PROALFA em 2007

Os professores designados que atuaram nos três primeiros anos do Ciclo Inicial de Alfabetização em escolas com mais de 30% (trinta por cento) de alunos com baixo desempenho na avaliação censitária, realizada em 2007, perdem a prerrogativa estabelecida no inciso III deste artigo (MINAS GERAIS, 2007).

Nesse inciso os professores dos três anos que compõem o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, foram agrupados e

de atuação no mundo – multinacionais, governos e instituições públicas – bem como algumas empresas de médio porte, em especial na área de alta tecnologia e de crescimento acelerado, desenvolvendo e implementando recomendações com base em análises profundas, ampla experiência internacional e recursos especializados proprietários. Para maiores informações, acessar: <<http://www.mckinsey.com.br/LatAm4/>>.

igualmente penalizados. Cabe ressaltar que anualmente a SEE/MG publica uma Resolução para o estabelecimento de normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e para designação para o exercício de função pública na rede estadual de ensino. A Resolução Nº 1026/07 determinou a perda de vínculo como medida governamental e critério para não designar determinados professores em função do resultado de suas turmas e alunos em uma avaliação em larga escala. Esta foi uma ação de profundo impacto no entendimento do que significava, nas escolas, a dinâmica de trabalho empreendida até então e, a partir deste ano (2007), quando passaria a ser balizada pelos resultados das avaliações externas que, por sua vez, passariam a serem considerados os indicadores de sucesso ou fracasso da política pública proposta, o PIP.

O Programa, em seu início, previa ações emergenciais e impactantes. A análise do resultado do PROALFA 2006 suscitou o estabelecimento de um projeto-piloto que, segundo o Diagnóstico dos Projetos Complementares da SEE/MG – Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, Relatório Completo¹¹ do Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do Estado de Minas Gerais –, foi elaborado para quatro SREs:

Foram adotadas algumas medidas pontuais de intervenção e a partir de um workshop realizado pela SEE/MG sobre esses resultados decidiu-se por uma intervenção mais aprofundada nas regionais do norte do estado com os piores desempenhos: Januária, Almenara, Governador Valadares e Teófilo Otoni. A ideia era ter uma equipe central para acompanhar mais de perto e intervir no processo. (...) a SEE, com apoio da consultoria externa da McKinsey, identificou que a principal causa do baixo desempenho estava nas salas de aula, na dificuldade dos professores de alfabetizar (MINAS GERAIS, 2011a).

Uma das Analistas Educacionais (ANE) do Órgão Central, inquirida sobre a forma de constituição da equipe que viria a se chamar Equipe Central, na Secretaria de Estado de Educação, declarou “À época a Diretoria de Ensino Fundamental era composta por oito analistas pedagogos, que atuavam já no órgão central, mas não tinha esta característica de estar tão próxima das escolas” (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

¹¹O Relatório Completo – Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) é um documento não publicado que compõe o processo de Diagnóstico dos Projetos Complementares da Secretaria de Estado de Educação realizado pelo Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do Estado de Minas Gerais. Apresenta a análise dessa política pública e suas etapas.

Foi necessário redimensionar a equipe da Diretoria de Ensino Fundamental. Para isto, foi realizado um processo seletivo. Conforme nos informou a ANE “*Em 2007 foi feita a seleção. A equipe central começou a atuar em 2008*” (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Corroborando a fala da Analista, encontramos a seguinte informação no Relatório Completo, “Foram designados, em 2008, 46 analistas para esta Equipe Central, todos com um grau de formação superior e ampla experiência na área de alfabetização” (MINAS GERAIS, 2011a, p. 14). A atuação dessa equipe no PIP foi essencial para a sustentação das propostas da SEE/MG, como poderá ser observado no segundo capítulo. Esta iniciativa difere do monitoramento anterior a 2007, quando o Órgão Central possuía equipes de coordenadores para os projetos e as SREs, profissionais que realizavam a mediação entre estes coordenadores, escolas e diretores. Embora as visitas de acompanhamento pedagógico acontecessem com regularidade, objetivavam mais a fiscalização do cumprimento da legislação e dos passos dos projetos do que a formação continuada dos profissionais da escola. Conforme o Relatório do Programa 2006 a 2010

Essa nova equipe central foi tão bem aceita pelas regionais e tão bem sucedida em seu trabalho que em seguida a estrutura foi expandida para todo o Estado, criando a 'Equipe Central' do programa (MINAS GERAIS, 2010e, p. 13).

Esta equipe inicial realizou visitas de acompanhamento pedagógico com foco na gestão das escolas e na prática pedagógica dos professores, bem como reuniões com os profissionais que atuavam na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) das quatro SREs. As visitas consistiam na observação e compreensão do trabalho desenvolvido por aqueles profissionais nas escolas, relacionado à implementação do currículo do ciclo de alfabetização que, naquele momento se consubstanciava na coleção de cadernos Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização, elaborado, em 2004, pelo CEALE/UFMG e distribuído, em 2005, para todas as escolas da rede estadual de ensino que ofereciam o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade).

Foram atendidas, prioritariamente, as escolas com resultados mais díspares, com o objetivo de tentar detectar as causas do baixo desempenho de seus alunos e a identificação de práticas exitosas de alfabetização, no intuito de disseminá-las

entre os professores dessas SREs. Também foram realizadas análises dos resultados do PROALFA de forma a instrumentalizar as equipes escolares a proporem planos de intervenção pedagógica para os alunos que haviam apresentado defasagem de aprendizagem.

Segundo consta no Relatório do Programa 2006-2010, da SEE/MG:

O objetivo maior do Programa é estreitar o espaço entre a Secretaria de Educação e as escolas para que a Secretaria leve conhecimento, capacitação, apoio aos milhares de professores do Estado que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, monitorando e cobrando resultados para que estes professores tenham os instrumentos, os objetivos e a motivação necessários para fornecer ensino de qualidade a todos os alunos (MINAS GERAIS, 2010e).

Com a intenção de expandir as ações exitosas para todas as SREs, a SEE traçou seu cronograma de atividades 2007, com eventos planejados desde o Órgão Central até chegar a 4000 escolas mineiras. Os eventos principais estão ilustrados na Figura 1 apresentada e analisada a seguir, em conjunto com o Quadro 1, que traz um excerto desse cronograma.



Figura 1 – Processo de sensibilização dos grupos envolvidos – Cronograma de Atividades 2007
Fonte: Minas Gerais (2010e).

A proposta dos eventos exemplificados na Figura 1 era conseguir ampla mobilização dos agentes que, nas diversas instâncias que compõem a comunidade escolar mineira, desde o órgão central até pais e alunos, atuariam na implementação do PIP, a partir de 2008.

As atividades a serem desenvolvidas, bem como sua distribuição no primeiro semestre são apresentadas no Quadro 1 (abaixo).

Quadro 1 – Excerto do Cronograma de atividades 2007 –
Plano de Intervenção Pedagógica

Mês	Período	Atividades	Local
Abril	2 a 27	Análise dos resultados das avaliações externas do PROALFA e do PROEB. Concepção e planejamento das ações de intervenção pedagógica nas escolas. Preparação do III Congresso Estadual de Alfabetização.	SEE/MG
Maio	2 a 25	Elaboração do Guia para organização do Plano de Intervenção Pedagógica.	SEE/MG
	29, 30 e 31	Realização do III Congresso Estadual de Alfabetização.	Minas Centro/BH
Junho	13 a 26	Realização dos Encontros Regionais nos Polos Regionais para orientar sobre a organização dos dias “Toda Escola pode fazer a diferença” e “Todos devem participar”, totalizando 36 encontros (não aconteceram em todas as SREs).	36 SREs Polos
Julho	04	Realização do dia “Toda Escola pode fazer a diferença” com a participação de todos os professores e pedagogos, com o objetivo de analisar os resultados das avaliações externas dos alunos e elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), para melhorar estes resultados.	Escolas estaduais e municipais
	07	Realização do dia “Todos devem participar” para apresentação à comunidade escolar do Plano elaborado pela equipe da escola para sugestões e validação.	Escolas estaduais e municipais
	09 a 20	Preparação do Encontro com Técnicos e Inspectores Escolares das SREs para capacitação sobre a orientação e acompanhamento da implementação do PIP nas escolas.	SEE/MG
	24, 25 e 26	Realização do Encontro com Inspectores Escolares e Técnicos das SREs que serão os Coordenadores Regionais do acompanhamento e avaliação da implementação do PIP nas escolas.	Escola Estadual Milton Campos - BH

Fonte: Elaboração própria, com base no Cronograma de Atividades 2007(SEE/MG, 2007).

O cronograma de atividades do ano de 2007, documento interno da SEE/MG, tinha como título “Toda escola pode fazer a diferença” e trazia passos essenciais para o desenho da política pública Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) destacados nesse excerto, tendo como ação principal a elaboração, pelas escolas, dos seus Planos de Intervenção Pedagógica – também chamados posteriormente PIP da escola –, com vistas a melhorar os resultados das avaliações externas através das propostas que as escolas fariam neste documento.

Destaca-se, na Figura 1 e no cronograma disposto no Quadro 1, a realização do III Congresso Estadual de Alfabetização, em maio de 2007, em Belo Horizonte, onde foram apresentadas as propostas de dois dias em que a escola deveria parar e analisar seus resultados, perscrutando suas práticas e propondo mudanças de rumos, caso fossem constatados retrocessos ou estagnação. O primeiro deles foi denominado “Toda Escola pode fazer a diferença”, dia de estudo e análise dos resultados de cada escola nas avaliações externas e planejamento das ações de intervenção para enfrentamento dos problemas levantados neste dia, com estabelecimento de responsáveis por estas ações. O segundo, chamado de “Todos devem participar”, foi pensado como o momento de dar conhecimento à comunidade atendida pela escola destas propostas, com a intenção de congregar esforços e colher sugestões para a consecução do Plano. Esses dois dias de análise e planejamento foram mantidos nas Resoluções que estabelecem, anualmente, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar, como ações fixas anuais das escolas da rede estadual de ensino, nos anos posteriores, modificando-se não a estrutura dos mesmos, mas a denominação¹² para Dia D “Toda Escola deve fazer a diferença” e “Toda a comunidade participando” (MINAS GERAIS, 2013i).

No referido quadro são apresentados os principais eventos do PIP para o ano de 2007. O cronograma tinha como focos principais estabelecer os dias de elaboração e divulgação do PIP da escola e instrumentalizar os ANEs que, indicados pela equipe gestora de cada SRE, passariam a ser, a partir desse ano, os Coordenadores Regionais do PIP nas SREs para a multiplicação das orientações, oficinas e estudos que se fariam nas sedes e nas escolas. No restante do cronograma¹³ já se delineiam os princípios norteadores do PIP, como as ações pensadas no Órgão Central, disseminadas para os Coordenadores Regionais que, por sua vez, ao chegarem a suas SREs capacitariam o restante da equipe, composta pelas ANEs e ANEs/IE que, nas escolas, realizariam o acompanhamento e avaliação do Plano de Intervenção Pedagógica das escolas.

¹²Resolução Nº 2.368, de 09 de agosto de 2013. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2014. MINAS GERAIS, 2013i. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5336F8D0FFBE-4186-B2D6-227BBA090CAB%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202368%20de%209%20de%20agosto%20de%202013.pdf>. Acesso em: 17 de out. de 2014.

¹³Cronograma completo das atividades da SB/SIF no ano de 2007 (Anexo 1).

A Equipe Regional foi, portanto, criada após o III Congresso Estadual de Alfabetização, composta por duplas de ANEs e reforçada, ainda em 2007, com a seleção de mais profissionais para reforçar as Equipes Pedagógicas das SREs que

Foi ampliada para 1.500 pessoas distribuídas entre as 46 SREs e seu papel reforçado para, efetivamente, levar o programa às escolas. Uma nova rotina foi implantada, na qual a equipe passou a dedicar quatro dias por semana a visitas às escolas, com foco naquelas em situação mais crítica, orientando e monitorando a partir do que recebia da Equipe Central e de experiência própria (MINAS GERAIS, 2010e, p. 14).

Como cada SRE atende a um número variável de municípios, esta distribuição obedeceu a critérios de porte e outros, como por exemplo, de formação e experiência em alfabetização. Aos documentos com estes critérios tiveram acesso a Diretora da SRE, a Diretora da Diretoria Educacional (DIRE) e a Coordenadora da Equipe Pedagógica, que conduziram as entrevistas aos inscritos. Estes e outros documentos nem sempre foram divulgados às ANEs diretamente, pois eram materiais especificamente dirigidos à gestão, que selecionava aqueles que reproduziria para a equipe¹⁴. A equipe gestora da SRE, baseada nas orientações recebidas no Órgão Central e valendo-se do princípio da autonomia, elegia quais desses documentos optariam por divulgar.

Esses encontros foram realizados desde o início do PIP. Relatórios consolidados diversos das ações de cada SRE foram solicitados pela SEE/MG às equipes gestoras, como por exemplo, consolidado mensal de número de visitas às escolas realizadas pelas ANES. No cronograma de atividades da SB/SIF para o ano de 2009, por exemplo, consta um Encontro de Diretores de SREs com foco nos Programas e Projetos da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica para o período de 21 a 23 de julho daquele ano, em Belo Horizonte. Encontros ao longo do ano também estavam previstos, assim distribuídos:

¹⁴Na SRE/JF, muitos registros impressos e virtuais que serviriam para subsidiar a reconstituição histórica do início do PIP até o ano de 2013, foram perdidos ou danificados no decorrer dos anos. Outros documentos foram elaborados e direcionados especificamente à Equipe Central, à gestão das SREs, nas pessoas de seus Diretores, Diretores da Diretoria Educacional (DIRE) e aos gestores do PIP à frente da equipe de ANES. A estes documentos a pesquisadora não teve acesso, pois são relatórios gerenciais.

Quadro 2 – Encontros Equipe Gestora da SEE/MG com Equipes Gestoras SREs 2009

Encontros de Diretores DIRE, Supervisores Regionais e Coordenadores Regionais			
VII Encontro PIP	138 participantes	12 e 13 de fevereiro	Belo Horizonte
VIII Encontro PIP	230 participantes	02 e 03 de setembro	
IX Encontro PIP	230 participantes	02 e 03 de dezembro	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no cronograma SB/SIF 2009, SEE/MG.

O Encontro com a Equipe Regional, de 12 e 13 de fevereiro de 2009, teve o título “Retomando os compromissos e fazendo a diferença” e teve como objetivo principal analisar os resultados obtidos em 2008. O material trabalhado no encontro retomava o objetivo do PIP, o aluno como centro das atenções, desde a SEE até a ação do professor; reforçava os cinco compromissos da educação mineira (1.4.1, Figura 2); divulgava o alcance da meta de 73% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no nível recomendável na avaliação do PROALFA; analisava os dados obtidos através da ferramenta de monitoramento online, estimando o efeito positivo das visitas das Equipes Regionais no desempenho das escolas; estabelecia a agenda das Equipes Regionais e o direcionamento das ações do PIP para o decorrer de 2009. Este documento encontrava-se nos arquivos da Equipe Regional e corresponde ao material disponibilizado no VII Encontro PIP, conforme explicitado no quadro acima. Porém, os arquivos do VIII e do IX Encontros PIP não foram encontrados.

Também na Secretaria de Educação, alguns documentos não foram encontrados¹⁵, prejudicando a análise das formações na série histórica. Durante a pesquisa, observou-se que os registros, após a saída da McKinsey, carecem de organização e sistematização. Tal observação encontrou respaldo no Relatório do Escritório de Prioridades Estratégicas – Diagnóstico Completo que, acerca do assunto, constatou como uma das vulnerabilidades do PIP a inexistência de mecanismos de gerenciamento de mudanças, ou seja, ausência de sistematização de registros

¹⁵Ao solicitar na SEE/MG documentos que pudessem subsidiar esta pesquisa, a gestora do PIP imediatamente mandou reproduzir todos os materiais disponíveis em pastas da SEE, contendo os relatórios de 2006 a 2009, elaborados em 2010 e 2011, bem como os cronogramas de 2010, 2011, 2013 e 2014.

Não faz parte da rotina de gerenciamento do Projeto a documentação e o controle das suas mudanças mais significativas. De acordo com as entrevistas, o que existe são registros gerais do Projeto, a partir de 2008, organizados em pastas. Os dados anteriores foram perdidos devido a uma pane ocorrida no computador. O Relatório do Programa 2006-2010 também não traz um histórico do Projeto, mas informações sobre suas etapas, resultados e possibilidade de continuidade. Contudo, como o Projeto foi sendo ampliado, gradualmente, ele sofreu alterações importantes que precisam estar registradas (MINAS GERAIS, 2011a, p. 25).

Portanto, de acordo com esta análise, inclusive na própria Secretaria de Educação, dados foram perdidos por não ter sido elaborado e mantido um memorial do Programa e também por não terem sido registradas as mudanças que foram sendo realizadas ao longo de seu processo de implementação.

Muitas ações do PIP ocorreram concomitantemente, no decorrer dos anos de 2007 e 2008. Para este primeiro momento de composição das equipes e de foco no Plano de Intervenção Pedagógica das escolas, foi elaborado e enviado às SREs, anexo ao Cronograma de Atividades 2007, um Relatório Trimestral de Acompanhamento e Avaliação¹⁶, embrião da ferramenta de monitoramento online, criada no ano seguinte, sob as orientações da Mckinsey. O monitoramento será detalhado no segundo capítulo dessa pesquisa. Todas essas ações concorreram para delinear o desenho do Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

1.4.1 O Desenho Inicial do PIP

A Mckinsey, a par dos anseios e inquietações da gestão da SEE/MG, traçou o desenho do PIP para os anos de 2008 a 2009. Após esse período, conforme informado pela coordenadora da política, em entrevista realizada em 01 de agosto de 2014, à própria SEE/MG – através da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica / Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental (SB/SIF) e sua Equipe Central – se encarregou de produzir os

¹⁶Relatório Trimestral de Acompanhamento e Avaliação (Anexo 2).

materiais que foram utilizados entre os anos de 2009 a 2013. A ANE da SEE/MG relatou que

A McKinsey, que é a empresa de consultoria, apesar do foco dela ser gestão, a equipe central e até regional participou de workshops onde debatíamos as questões que a gente vivenciava. É uma consultoria externa, mas trabalhando com o público que é da rede para se pensar essa proposta de formação. Esta é a principal [consultoria, parceria] delas. Tivemos também, com o pessoal do CEALE, alguns momentos. Mas se for pensar no desenho estaria a McKinsey. Foi no início e depois retomamos em final de 2011, 2012, pensando no PIP Municipal [expansão para a rede municipal em 2013], mas alguma coisa também foi aproveitada para a rede estadual (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Naquele momento inicial, com o intuito de reverter o quadro detectado e tornar a educação do estado de Minas Gerais referência para o país, a SEE/MG definiu Cinco Compromissos para a Educação Mineira, a saber:



Figura 2 – Compromissos para a Educação em Minas Gerais

Fonte: Minas Gerais (2011a).

Assim, o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) foi concebido a partir desses cinco pilares (descritos na figura 2, acima) que deveriam se concretizar em indicadores favoráveis até o ano de 2010, num estado de grandes dimensões físicas e desigualdades sociais. Para isto, a premissa principal do PIP/ATC, repetida como uma diretriz ao longo das capacitações e nos documentos institucionais compreende o aluno como foco das atenções em três esferas: Secretaria de Estado de Educação, as 47 Superintendências Regionais de Ensino e as 2450 escolas da rede estadual de

ensino que oferecem o ensino fundamental. Essa estratégia de repetição foi identificada pelo Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do estado de Minas Gerais, em seu Diagnóstico de Desempenho do Projeto por Eixo Avaliado como uma boa prática:

A criação de uma visão comum, associada à circulação repetitiva da mesma nas reuniões e encontros da SEE, com a apresentação dos resultados do Proalfa, parece ter homogeneizado o entendimento do Projeto e a importância das medidas que o compõem (MINAS GERAIS, 2011a).

Por meio de um trabalho conjunto entre o órgão central, suas representações regionais e as unidades de ensino, a SEE, dessa maneira, buscou uma gestão pedagógica comprometida com seu alunado e com a qualidade social da educação ofertada em suas instituições. O Quadro 3 apresenta a proposta de estruturação pensada pela SEE para o início do PIP/ATC:

Quadro 3 – Estrutura para início do Programa Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo

Aspiração: Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos de idade				
<u>Planejamento e preparação</u> (setembro a dezembro de 2007).	<u>Formação da equipe</u> Equipe Central e Regional dimensionada e qualificada.	<u>Desenvolvimento de material</u> Material detalhado para servir de guia para professores, especialistas, diretores e grupo regional.	<u>Capacitação dos agentes pedagógicos</u> Capacitação com o material detalhado do grupo regional, especialistas, diretores e professores.	<u>Definição de metas</u> Definição de metas por escolas e SRE.
<u>Execução e acompanhamento</u> (fevereiro de 2008).	<u>Execução e acompanhamento dos resultados</u> Aplicação do material detalhado pelos professores em sala de aula e formação continuada. Utilização do guia pelos diretores e especialistas. Acompanhamento contínuo pelas Equipes Central e Regional.			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base na apresentação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁷.

¹⁷Apresentação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Encontro Regional – Trabalhando os resultados da avaliação: o PROALFA, o PROEB e as metas a serem atingidas em 2010, divulgada aos diretores de SREs, diretores da DIRE e coordenadores regionais do PIP (documento não publicado, 2008).

Essa estrutura inicial sinaliza a preparação para a universalização do PIP/ATC para todas as 46 SREs, pois o projeto piloto, realizado nas quatro SREs do Norte de Minas, foi julgado exitoso considerando-se os resultados dessas Superintendências nas avaliações externas, conforme já relatado na seção 1.4. A formação das equipes central e regional, o desenvolvimento de material para todos os atores que atuariam nele, a divulgação desses materiais em forma de capacitação e a definição de metas por escolas e SREs, estão propostos nessa estrutura e materializados na Figura 2. A execução pressupõe a utilização dos materiais pelos professores, diretores e especialistas e o acompanhamento efetivo desse uso pelas equipes central e regional. A universalização seria efetuada a partir de 2008, para todas as escolas das 46¹⁸ SREs.

Passar-se-á agora a detalhar qual foi o material que serviu de base para o início do PIP e também para a posterior elaboração dos materiais estruturados pela Equipe Central da SEE/MG, enviados às escolas nos anos de 2012, 2013 e 2014, que serão discutidos no capítulo 3 desta pesquisa.

1.4.2 O Material Pedagógico Inicial do PIP

Conforme o Relatório do Programa 2006 – 2010, os objetivos da elaboração e aquisição destes materiais foram melhorar a capacitação dos agentes do sistema (observa-se que estes agentes se referem a componentes diretos da estrutura da SRE desde professores até dirigentes das SREs), como também acompanhar a evolução do desempenho das escolas em turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2010e, p. 15). A Figura 03 apresenta a distribuição do material, bem como o seu foco principal e seu objetivo.

¹⁸Cabe esclarecer que a partir de 2010, uma das Superintendências foi dividida em duas, totalizando 47 SREs no estado de Minas Gerais. Pelo grande número de municípios que compõem o estado de Minas Gerais (853), a SEE/MG divide-se em seis polos regionais, a saber: Regional Zona da Mata (composta por 8 SREs, dentre elas a SRE/JF); Regional Sul (8 SREs); Regional Triângulo (8 SREs); Regional Centro (8 SREs); Regional Vale do Aço (9 SREs) e Regional Norte (6 SREs), com distribuição variada de municípios. A SRE/JF atende a 30 municípios.

Material		Foco principal	Objetivo
• 12 Guias do Professor Alfabetizador		• Sala de aula	Melhorar a capacitação do professor nos aspectos de ensinar, contem sugestões de atividades em sala de aula, desenvolvidas para que os alunos adquiram as competências relativas ao seu ano escolar.
• Livro Cantalelé		• Sala de aula	Apresentar proposta de sistematização da alfabetização, fornecendo orientação para o professor para ações a serem desenvolvidas em sala de aula do 1º ano (alunos de seis anos).
• Guia do especialista em educação básica		• Escola	Orientar o especialista em seu trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem na escola.
• Guia do diretor escolar		• Escola	Desenvolver o diretor como líder pedagógico da escola e capacitá-lo sobre gestão e planejamento de uma forma geral.
• 7 Cadernos de Boas Práticas		• Sala de aula • Escola • SREs • SEE	Oferecer aos agentes um levantamento das boas práticas em uso em escola com excelente desempenho, contendo exemplos de como a prática foi implementada nas escolas.

Figura 3 – Materiais elaborados ou adquiridos para o início do PIP

Fonte: Relatório do Programa 2006 – 2010 (MINAS GERAIS, 2010e).

Porém, além dos atores citados no Relatório, foram elaborados também materiais para os diretores da Diretoria Educacional (DIRE), que coordenam nas SREs, as Divisões de Equipes Pedagógicas (DIVEP), hoje chamadas PIP Ensino Fundamental (PIP/EF) e para a Equipe Central.

Acerca do Guia do Professor Alfabetizador, o Relatório descreve que:

com foco específico no desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino em sala de aula, foram elaborados os “12 Guias do Professor Alfabetizador”. Com o objetivo de melhorar a capacitação dos professores nos aspectos práticos de “ensinar”, os guias contêm sugestões de atividades em sala de aula especialmente desenvolvidas para que os alunos adquiram as competências relativas ao seu ano escolar (...) (MINAS GERAIS, 2010e, p. 16).

Os Guias, produzidos em quatro volumes bimestrais para cada um dos três primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, para o Ciclo de Alfabetização, foram enviados a todas as escolas das redes estadual e municipal de ensino do estado de Minas Gerais e publicados também em versão *online*¹⁹ no Centro de Referência Virtual do Professor²⁰. A partir dessa primeira remessa, somente a versão *online* passou a ser disponibilizada.

¹⁹ Guia do Professor Alfabetizador – Versão *online*.

Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104776&tipo=ob&cp=000000&cb=>. Acesso em: 16 de out. de 2014.

²⁰ O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) é um portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esse portal oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica.

Maiores informações, consultar:

O material, baseado na coleção de cadernos Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização, elaborado pelo CEALE/UFMG, além de trazer como sugestão atividades de sistematização do ensino descrevendo-as e à metodologia para desenvolvê-las, indica a quantidade de vezes que deve ser realizada, bem como estratégias de avaliação e intervenção, tomando como habilidades a serem desenvolvidas as constantes nos eixos dos cadernos do CEALE. Na Figura 4, observa-se um exemplo das orientações para a utilização dos Guias.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS

Os quadros em que foram organizadas as capacidades lingüísticas destinam-se a instrumentalizar o alfabetizador na seleção de práticas pedagógicas. Pretende-se com isso que o alfabetizador alcance os objetivos do “Programa Alfabetização no Tempo Certo” fazendo com que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os 8 anos.

Os quadros auxiliam o alfabetizador dando-lhe uma visão geral das práticas pedagógicas e das capacidades a serem consolidadas. Auxiliam também no processo de acompanhamento da frequência de tais práticas e de suas avaliações processuais.

- A primeira coluna apresenta as **CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS** que os alunos deverão desenvolver durante o bimestre. 
- A segunda coluna indica sugestões **PRÁTICAS** que possibilitarão ao alfabetizador visualizar a metodologia de trabalho, estabelecendo o que deve ser ensinado. 
- A terceira coluna, indica a **FREQÜÊNCIA** da atividade a ser realizada, isto é, sugestão de quantas vezes o alfabetizador deverá inserir, em seu planejamento, as práticas pedagógicas indicadas para o alcance dos objetivos propostos. 
- E finalmente, a coluna **AVALIAÇÃO** apresenta algumas sugestões e estratégias para, caso seja necessário, fazer as intervenções frente às dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de alfabetização.  

Figura 4 – Excerto da página 8 do Guia do Professor Alfabetizador, 3º ano do ciclo de alfabetização, 4º bimestre
Fonte: MINAS GERAIS, 2010d.

Esse pode ser considerado um material de apoio ao trabalho do professor, em especial daquele que, recém-saído da graduação e com pouca ou nenhuma prática pedagógica, dele pode se valer para embasar seu planejamento. Pode ser utilizado como um material prescritivo, a ser seguido *ipsis literis*, ou ser considerado como um mecanismo de políticas públicas *top-down*, em que os principais atores, no caso os professores alfabetizadores, sentem-se desprestigiados ou por não terem sido consultados quando de sua elaboração, ou por considerarem que apenas um contingente inexpressivo do quantitativo de profissionais da rede o foi, induzindo, assim, sua não utilização.

Ainda nesse ano, de acordo com a edição do dia 08 de maio de 2008 do Jornal da Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais²¹, foram adquiridos e distribuídos 288 mil exemplares do livro didático “Cantalelê”, para os alunos de seis anos de idade, do 1º ano do ensino fundamental. A Secretária de Estado de Educação à época, nesta reportagem, declarou que a intenção era uniformizar a alfabetização em todas as escolas públicas de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008a). Baseado em canções criadas para trabalhar com os alunos a correspondência grafema e fonema, fazia-se acompanhar de um CD e oferecia o livro do professor, permanente e o livro do aluno, descartável. Este material, por motivos não divulgados às redes de ensino, foi oferecido apenas em 2008. A expressão “uniformizar a alfabetização” mantém relação com a mesma ótica que orienta os materiais estruturados.

A escolha e aplicabilidade de determinados métodos de alfabetização e de práticas de letramento individualizam e imprimem ao ensino características pessoais, profissionais e metodológicas dos professores que os veiculam nas salas de aula. É fator essencial para o entendimento da materialização de currículos e concepções, ou seja, das práticas pedagógicas eleitas e efetivamente aplicadas pelos docentes em suas aulas. Portanto, o destaque se dá à reflexão que a palavra “uniformizar” possa suscitar para o entendimento das teorias que eventualmente possam ter permeado a proposta do PIP que, se aparecem explicitadas nos Guias do Professor Alfabetizador, observadas na ênfase da sistematização da alfabetização através do trabalho com gêneros textuais, não guarda a mesma correspondência nos materiais estruturados elaborados na sequência de implementação do Programa.

Dois outros guias foram elaborados neste mesmo período, o “Guia do Especialista de Educação Básica” e o “Guia do Diretor Escolar”, com foco na gestão pedagógica das escolas e sua versão impressa distribuída para as mesmas, compondo o acervo de materiais de gestão dessas instituições, com o mesmo foco prescritivo do “que fazer” para a eficácia das ações gestoras em sua condução administrativa e pedagógica.

A Equipe Central, com auxílio da Mckinsey, desenvolveu um mapeamento e registro de boas práticas das escolas que, no decorrer de 2008, as haviam

²¹Diário Oficial.

Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2588/noticiario_2008-05-08%205.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

desenvolvido e obtiveram, em decorrência destas e de outras ações complementares, resultados significativos na avaliação do PROALFA daquele ano. O produto desse trabalho foram os sete “Cadernos de Boas Práticas”, disponibilizados em 2010 para os principais agentes envolvidos no processo de alfabetização, a saber, os Analistas da Equipe Central, Analistas e Inspetores das Equipes Regionais (ANEs e ANE/IE), Diretores das Diretorias Educacionais (DIRE) das Superintendências Regionais de Ensino, Diretores de escola, Especialistas, Professores Alfabetizadores e Professores para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB). Um oitavo caderno, direcionado aos professores do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI)²², também foi disponibilizado no mesmo ano, pois a SEE/MG entende que, por atender basicamente aos mesmos alunos, esse Programa é apoio importante às ações do PIP.

Na seção “Introdução” dos cadernos há a informação de que foram elaborados após entrevistas e workshops em que as práticas correntes de todos os atores foram analisadas e enriquecidas por práticas internacionais, exemplificadas e detalhadas. A Figura 5 ilustra, com o exemplo de uma das páginas do Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional, como estes estão estruturados.

²²O Projeto Educação em Tempo Integral tem como objetivo ampliar os tempos, espaços e oportunidades educacionais para crianças, adolescentes e jovens, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola. Os resultados esperados são a ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais (MINAS GERAIS, 2013).

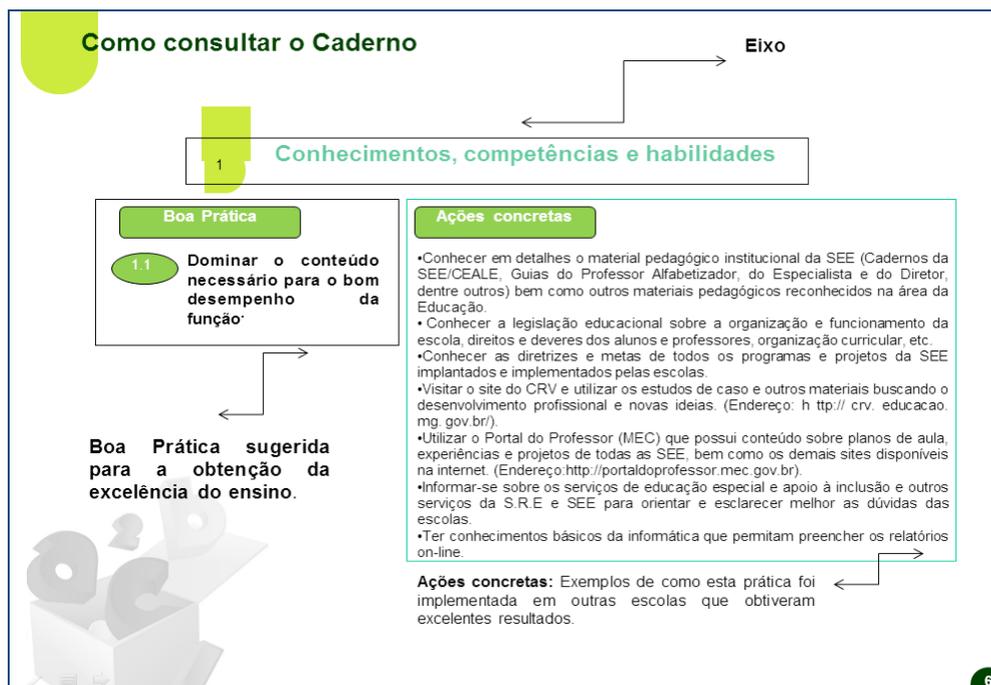


Figura 5: Página 6 do Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional 2010
Fonte: (MINAS GERAIS, 2010c).

A divulgação deste e dos demais cadernos deu-se através da distribuição de versão impressa aos profissionais a que se endereçavam, com a recomendação de leitura e utilização imediatas. O processo de elaboração, se discutido amplamente, com participação ativa e estudo do material de pesquisa utilizado para compor os cadernos, poderia ter se constituído importante formação para as equipes de ANEs que realizam o acompanhamento administrativo e pedagógico.

Todos estes materiais elaborados ou adquiridos para o início do PIP encontram-se disponibilizados no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), da Secretaria de Estado de Educação, em versão *online* aberta ao público, sem necessidade de senha para acesso.

No acompanhamento pedagógico realizado pelas ANEs, a orientação da SEE/MG é que a retomada dos princípios e boas práticas descritas nestes materiais seja uma constante, para que não deixem de ser utilizados e para que, através dessas ações minimize-se o desconhecimento destes materiais causado, em parte, pela rotatividade de profissionais, sobretudo nos cargos de professor, especialista de educação básica e professor do PROETI, contemplados pelos cadernos de boas práticas. A rotatividade em questão é causada por afastamentos para fruição de diversos tipos de licença como licenças de tratamento de saúde, que geram substituições, férias prêmio, exonerações e aposentadorias, dentre outros. É um

constante recomeçar, um retrabalho que nem sempre pode ser priorizado pela existência de outras especificidades e demandas das atribuições das ANEs, sendo este um dos motivos de se propor nesta pesquisa um modelo diferenciado de formação no Plano de Intervenção Educacional, sobretudo a proposta inicial, a ser realizada pela Escola de Formação de Professores da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, do qual irá ser tratado no terceiro capítulo. Para observar-se a implementação do PIP/ATC, apresentaremos as linhas de ação do Programa.

1.4.3 As ações do PIP/ATC

O diagrama de análise do Núcleo de Avaliação do Escritório de Prioridades Estratégicas realizado em 2011 procurou captar os produtos e entregas previstos na metodologia de análise utilizada, e destaca quatro linhas de ação do PIP/ATC (MINAS GERAIS, 2011a), na Figura abaixo:

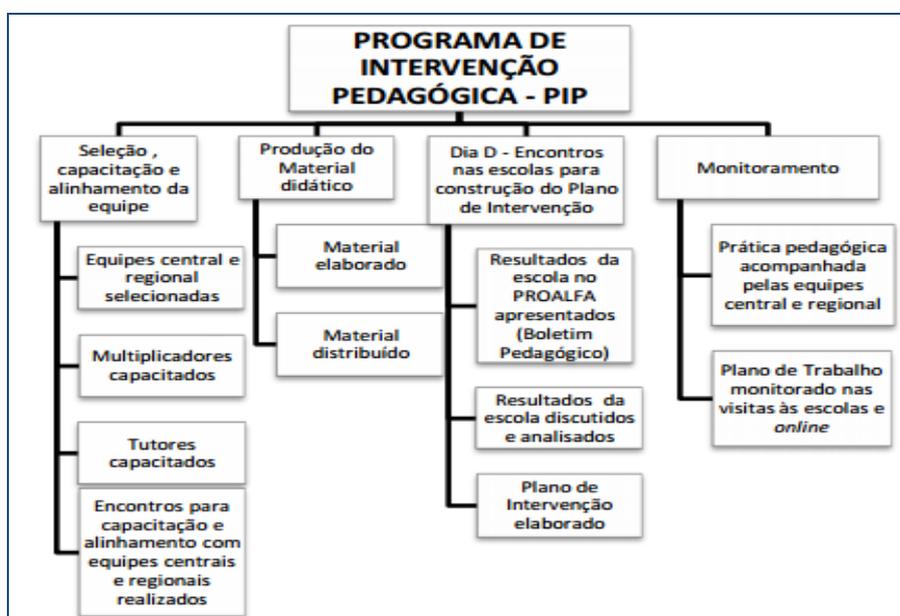


Figura 6 – Diagrama do Projeto²³
Fonte: Minas Gerais (2011a).

²³Na análise dos especialistas do Escritório de Prioridades Estratégicas, o PIP é mais que um Programa: As intervenções do PIP configuram uma forma de atuação da SEE, em construção, que tende à continuidade e rotina. A aproximação com as SRE e com as escolas, o atendimento mais próximo às mais vulneráveis instituições, inclusive dentro das salas de aula, reforça o papel de órgão central coordenador que cabe à Secretaria (MINAS GERAIS, 2010e).

A primeira linha se refere à seleção, capacitação e alinhamento da equipe central e equipe regional para atuação na escola, como estratégia de formação continuada. A Agência Minas, canal de comunicação do governo de Minas Gerais, em matéria sobre a melhoria de desempenho dos alunos do ensino fundamental, reporta-se à seleção e alinhamento da equipe, no início do Programa

A equipe central da SEE e as equipes de técnicos das 46 superintendências regionais de ensino (SREs) foram reforçadas com um número maior de profissionais para acompanhar a implantação do projeto em cada escola e em cada sala de aula. Além dos treinamentos regionais, foram realizados quatro grandes congressos com a participação de quase sete mil alfabetizadores (MINAS GERAIS, 2009a).

Os alinhamentos foram realizados em reuniões das duplas da equipe central com as equipes regionais e equipes gestoras, em suas visitas mensais às sedes das Superintendências Regionais de Ensino, após as visitas às escolas estaduais e nas capacitações das equipes na sede da Secretaria de Educação, em Belo Horizonte.

A segunda linha se caracteriza pela produção e distribuição do material didático que, a partir do início do Programa, foi elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FaE/UFMG) e se constituía de guias para os diretores, especialistas, professores, equipe central e regional, livros de alfabetização para os alunos, dentre outros. Sob a competência da equipe central da SEE/MG, os materiais passaram a ser elaborados, a partir de 2013, com a denominação de Lições, orientações e planos de aulas baseados nas matrizes curriculares²⁴, que se direcionam para o desenvolvimento das habilidades necessárias aos estudantes, em cada ano de escolaridade dos ensinos fundamental e médio. Essas habilidades devem ser consolidadas ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) e do ciclo complementar (5º ano). Esse material estruturado será mais bem detalhado na

²⁴As Matrizes Curriculares do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio foram elaboradas em 2004, no âmbito do Projeto Escolas-Referência, pelos professores das disciplinas destes segmentos, sob uma proposta preliminar de consultores da UFMG. As matrizes dos anos iniciais do ensino fundamental tiveram como base os cadernos concebidos pelo CEALE/FaE/UFMG. Estes cadernos fazem parte do primeiro material que foi distribuído, empregado, analisado e submetido a avaliações pelos professores e equipes central e regional. Foram ofertados em versão preliminar e utilizados ao longo dos anos de implementação do PIP, passando a compor, com as demais matrizes, a partir do ano de 2014, o Currículo Básico Comum (CBC) da rede estadual de ensino de Minas Gerais (elaboração própria).

seção 2.1, que trata da organização e logística da formação continuada do PIP. Na mesma reportagem citada acima, a Agência Minas destaca:

A Secretaria de Estado de Educação também investiu em equipamentos e material pedagógico para receber crianças de seis anos. A SEE distribuiu, por exemplo, material pedagógico específico para a fase introdutória, como o livro didático “Cantalelê”, de Sônia Madi, com o respectivo guia do professor, além do Guia do Professor Alfabetizador para os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. O guia traz diretrizes práticas e objetivas com roteiros de atividades para o dia a dia na sala de aula e as respectivas metas a serem alcançadas ao final de cada uma (MINAS GERAIS, 2009a).

A terceira linha do PIP tem como foco o Dia D, uma data anual, em que todas as escolas realizam um encontro para mobilizar toda a comunidade escolar tendo em vista a criação de proposições interventivas e sua organização, no âmbito de cada unidade escolar. As ações pedagógicas são formuladas tendo como parâmetro os resultados das instituições de ensino no PROALFA e no PROEB. Ainda, nessa terceira etapa, há um momento que a comunidade atendida é chamada para tomar conhecimento das propostas da escola e sugerir outras ações. Assim, no Dia D, os resultados do PROALFA e do PROEB são analisados e o Plano de Intervenção Pedagógica, chamado por PIP da escola, é elaborado.

Por fim, na última linha de base, encontra-se o monitoramento e o trabalho direto nas escolas – realizado pelas equipes central e regionais –, observando-se o plano de trabalho e a prática pedagógica dos professores, a atuação dos gestores, professores e especialistas na consecução do Plano de Intervenção Pedagógica. Para além do monitoramento realizado diretamente nas unidades de ensino, há o monitoramento online, por meio do Sistema de Monitoramento (SIMPIP). Essa ferramenta disponibilizava formulários que deveriam ser preenchidos mensalmente, em conjunto, pelo ANE e pelo ANE/IE, informando dados numéricos (quantos alunos não sabiam ler e escrever, por ano de escolaridade, dentre outras informações) e entraves como falta de estrutura física, necessidade de reforma na escola, dentre outras informações²⁵. Entretanto, a ferramenta foi descontinuada em 2012. De acordo com a coordenadora do PIP, em entrevista realizada em 12 de novembro de 2013, o intuito era que tal ferramenta fosse reelaborada, de forma a abranger

²⁵Modelo do Relatório Trimestral de Acompanhamento e Avaliação de 2007 (Anexo 2).

também o segundo segmento do ensino fundamental que, naquele ano, começava a ser atendido pela equipe de Analistas Pedagógicos que havia sido contratada no segundo semestre de 2011, para o acompanhamento desses anos de escolaridade.

Em 2014, a ferramenta foi retomada como Sistema de Monitoramento do Programa de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental (SIMPIP)²⁶ e

(...) tem como objetivo monitorar/acompanhar a intervenção pedagógica realizada pela Equipe PIP/Ensino Fundamental – Equipe PIP/EF (Analistas PIP/PROETI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE), por meio do preenchimento de Formulário específico. (...) Na SRE, o Diretor DIRE é o responsável pelo gerenciamento do SIMPIP. No Órgão Central, essa função é de competência do Administrador do sistema, integrante da Equipe PIP (MINAS GERAIS, 2014c, p. 2).

O formulário passou a solicitar também informações sobre alunos não alfabetizados de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, informações sobre turmas e alunos que frequentam o PROETI e a monitorar alunos em processo de progressão parcial, estratégia prevista na Resolução Nº 2197, de 02 de outubro de 2012, em seu artigo 74.

De acordo com o Modelo de Formulário SIMPIP disponibilizado em anexo, para os anos iniciais, os dados que ele solicita dizem respeito mais a aspectos quantitativos, como número de alunos não alfabetizados nos ciclos de alfabetização e complementar, quantos alunos estão sendo atendidos em atividades de intervenção pedagógica e se a equipe gestora analisou os resultados das avaliações externas e estabeleceu sua relação com o IDEB, em uma clara referência à preocupação de alcançarem-se os percentuais projetados no Acordo de Resultados da SEE/MG com o Governo do estado de Minas Gerais, do que com a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola e da sala de aula.

O formulário é composto de doze questões. O enfoque pedagógico aparece em apenas três subitens da questão 10, acerca das ações da equipe gestora da escola, verificando se foram realizadas reuniões das atividades extraclasse com os professores; se a implementação do planejamento e plano de aula dos professores ocorreu de fato e um *feedback* foi dado ao professor acerca desses documentos e se, de forma semelhante, aconteceu um *feedback* aos professores após as observações da prática de sala de aula. Esta constatação, por si, pode não garantir

²⁶Modelo do Formulário SIMPIP 2014 (Anexo 3).

a qualidade das reuniões, da implementação dos planejamentos e planos de aula dos professores, bem como do *feedback* realizado, dada a presença da subjetividade dos atores que atuam nas escolas, bem como pelas características de perfil do gestor, de sua capacidade de exercer uma gestão democrática, dentre outros aspectos que podem influenciar o que acontece nas relações gestor/especialista/professor.

Confrontando-se os dois documentos, tende-se a observar um caráter de levantamento de dados para alimentar os relatórios gerenciais. Apesar desse enfoque, a Equipe Regional, no início do Programa, criou expectativas de que um *feedback* acerca das informações e das medidas que a SEE tomaria em face dos quadros de dificuldades, inclusive estruturais relatadas, seria disponibilizado mas, a despeito disto, se aconteceram devolutivas elas se encerraram nas reuniões com as equipes gestoras das SREs, não alcançando, ao menos na SRE/JF, a equipe que cotidianamente comparece às escolas e realiza a articulação entre o que é proposto e o que de fato se efetiva nas instituições de ensino e salas de aula. Ter acesso a essas informações, na medida em que o Programa fosse sendo implantado e modificado, poderia propiciar um engajamento diferenciado dos atores que compõem o Sistema, o que é, inclusive, uma fragilidade apontada pelo Diagnóstico do Escritório²⁷, quando questiona, em seu item 2.8, se o Projeto²⁸ possui planejamento de comunicações que facilite a interlocução e a troca de informações entre os atores envolvidos em sua execução, conforme se pode observar nesse excerto:

²⁷A partir desse ponto, o Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo do estado de Minas Gerais passará a ser denominado somente pela designação de Escritório, para evitar a repetição de nome tão extenso.

²⁸Assim o PIP é denominado e entendido pelo Escritório.

De acordo com as **entrevistas** [grifo dos especialistas do Escritório], o Projeto não possui planejamento de comunicação de maneira a determinar as necessidades das partes envolvidas quanto à informação e comunicação. (...) Para alcançar um patamar de excelência, sugere-se a estruturação de um processo de comunicação que permita o gerenciamento e a coordenação do Projeto com enfoque no mapeamento dos comunicadores, partes interessadas, mensagens, canais de comunicação, mecanismos de feedback e cronograma de mensagens e criação de ações de compartilhamento, disseminação e distribuição das informações. Deve-se assegurar que as informações do projeto sejam geradas, coletadas, distribuídas aos atores relevantes, armazenadas, recuperadas e organizadas de maneira oportuna e apropriada. Isso é ainda mais relevante quando as principais ações do Projeto são realizadas de maneira descentralizada e envolvem um conjunto significativo de atores (MINAS GERAIS, 2010e).

Da mesma forma, após alimentar o formulário do SIMPIP, os ANEs não recebem devolutiva acerca dos problemas registrados neles, embora não se possa afirmar que esses dados não sejam utilizados pela SB/SIF para dimensionar outras ações que os abordem e tentem solucioná-los.

O formulário do SIMPIP e outros documentos, como os Boletins Pedagógicos das avaliações externas, informam à SEE a evolução dos percentuais alcançados pela rede e pelas escolas que a compõem e esta evolução é interpretada como indicador de que as ações do PIP devem ser aprimoradas, porém mantendo-se a direção que hoje apresenta. A gestora do PIP nos informou que em 2012, cinco anos após o início do programa, os dados do PROALFA indicavam que 87,3% dos alunos conseguiram atingir o nível Recomendável de proficiência

(...) o programa de intervenção pedagógica que começou com a alfabetização no tempo certo, [em 2007] que (...) o foco foi a alfabetização durante... de 2007 até 2010, foi só alfabetização no tempo certo, né... Em 2011 que a gente começou com os anos finais do ensino fundamental, porque a gente queria vencer esse desafio. E pelos resultados das avaliações externas e pelas pesquisas que se faz nas escolas, eu acho que a gente tá... se não vencemos, estamos no caminho de vencer este desafio. Hoje nós temos 87.3% das crianças alfabetizadas até o terceiro ano, segundo os dados do PROALFA de 2012 (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁹ de 6,0 pontos, alcançado em 2011 pela rede estadual de ensino de Minas Gerais nos anos iniciais do ensino fundamental também foi considerado pela SEE/MG como um dos indicadores de sucesso do PIP/ATC. Para corroborar esse entendimento, em evento realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em outubro de 2012, a gestora do PIP apresentou um comparativo dos resultados do IDEB do Brasil, do Sudeste e de Minas Gerais.



Figura 7: Evolução do IDEB na rede pública mineira nos anos iniciais

Fonte: MINAS GERAIS (2013k, elaborado pela SEE/MG, com dados do MEC/INEP, 2012).

A gestora atribuiu o resultado da evolução do IDEB às ações do PIP. Porém, na página 28 do documento Relatório Completo – PIP, os especialistas que realizaram a análise ressaltam

cabe lembrar que **não é possível atribuir a evolução nos indicadores do PROALFA às intervenções do PIP** [grifo da pesquisadora]. O PROALFA retrata resultados alcançados pelo PIP e por outros Projetos da Secretaria de Educação, sem deixar claro qual é a contribuição de cada um deles (MINAS GERAIS, 2011a).

²⁹O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>>.

Um desses projetos³⁰ é o Programa Educação em Tempo Integral (PROETI) que não faz parte do escopo do PIP, mas com ele dialoga, porém não será abordado nesta pesquisa. Algumas informações acerca do PROETI encontram-se na nota de rodapé número 20, na seção 1.4.2 dessa dissertação.

Os professores que atuam na biblioteca fazem parte da equipe de apoio do PIP/ATC, como se pode observar em suas atribuições³¹. Os professores que atuam no PROETI sejam eles professores que atuam desenvolvendo oficinas para os alunos, ou professores de Educação Física, também devem contribuir com as ações de intervenção pedagógica. Porém, alguns entraves impedem o pleno desenvolvimento deste trabalho. Parte dos PEUB está em ajustamento funcional³², por isto não podem atuar na intervenção. Quanto ao PROETI, nem todas as escolas participam, inviabilizando o suporte ao PIP/ATC enquanto ação específica do PIP. As capacitações para professores do PROETI e PEUB são contabilizadas pela SEE como parte da oferta de formação continuada do PIP/ATC.

Outro profissional que, a princípio, deveria atuar no apoio à intervenção é o professor eventual³³, porém, escolas de ensino fundamental que ofertam turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, com até quatro turmas, não possuem este profissional³⁴. Em casos assim outros profissionais da escola são instados a participar. Suas ações também são registradas nos Planos de Intervenção Pedagógica que as escolas elaboram e apresentam para as Equipes Regionais e Equipe Central quando estas realizam o monitoramento do PIP. Em algumas

³⁰Mesmo sabendo que projeto e programas são conceitos diferentes, neste trabalho não será abordada essa distinção, uma vez que tais termos são utilizados como sinônimos em alguns documentos oficiais utilizados.

³¹Res. Nº SEE 2253, de 09 de janeiro de 2013. Capítulo II – Atribuição de turmas, aulas e função, Art. 13 - O Professor para Ensino do Uso da Biblioteca cumprirá a jornada de trabalho prevista nos incisos I e II do caput do art. 10º desta Resolução para exercício da docência, diretamente no atendimento aos alunos, realizando atividades de intervenção pedagógica, orientando a utilização da Biblioteca Escolar para a realização de consultas e pesquisas, bem como desenvolvendo estratégias de incentivo ao hábito e ao gosto pela leitura (MINAS GERAIS, 2013g).

³²Res. Nº SEE 2253, de 09 de janeiro de 2013. Capítulo II – Atribuição de turmas, aulas e função Art. 12, parágrafo único. Caracterizam-se como apoio ao funcionamento de Biblioteca Escolar as atividades desenvolvidas pelo professor em situação de ajustamento funcional, cujo laudo médico recomenda seu aproveitamento sem o contato direto e permanente com alunos (MINAS GERAIS, 2013g).

³³Res. Nº SEE 2253, de 09 de janeiro de 2013. Anexo II. Critérios para composição de turmas e definição do Quadro de Pessoal das escolas estaduais. Tópico 2.3. O Professor Eventual, além das substituições de docentes, deve colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de reforço aos alunos (MINAS GERAIS, 2013g).

³⁴Res. Nº SEE 2253, de 09 de janeiro de 2013. Anexo II. Critérios para composição de turmas e definição do Quadro de Pessoal das escolas estaduais. Tópico 2.9. O número máximo de cargos autorizados para assegurar o funcionamento das unidades estaduais de ensino é o constante das tabelas (...) (MINAS GERAIS, 2013g).

escolas o diretor e a Especialista de Educação Básica (EEB), dentre outros, também desenvolvem atividades de intervenção com grupos de alunos, afastando-se, nestes momentos, do exercício das atribuições principais de seus respectivos cargos, o que pode interferir em outras ações pelas quais são responsáveis. Esse “arranjo” é, inclusive, estimulado, para o atingimento de metas³⁵ constantes do Acordo de Resultados firmado entre SRE e escolas. Essas metas guardam relação direta com as avaliações em larga escala aplicadas na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Esse quadro revelou-se mais complexo a partir de 2010, quando os professores das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental passaram a receber também a formação que se ofertava aos docentes do ciclo de alfabetização, que vai até o 3º ano do ensino fundamental. Isto porque, apesar do acréscimo de turmas e alunos para serem atendidos nas ações de intervenção, o número de servidores para implementá-la, como os PEUB, professores eventuais e professores do PROETI, não sofreu acréscimo em decorrência desta modificação no desenho do PIP.

Conforme consta do Relatório do Programa 2006 a 2010:

(...) o Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo foi ampliado, em 2009, para o Ciclo Complementar (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental (Quadro 18) o que significou incluir a orientação e acompanhamento de mais 18.500 professores nas 2.458 escolas do Programa (MINAS GERAIS, 2010e).

³⁵Exemplo de Plano de Metas de uma escola da jurisdição da SRE/JF (Anexo 4).

O quadro a seguir propõe “treinamento” para os professores de 5º ano, conforme pode ser verificado na figura abaixo:



Figura 8 - Incorporação dos anos de escolaridade 4º e 5º (Ciclo Complementar) ao PIP/ATC
Fonte: (MINAS GERAIS, 2010e).

O destaque dado à palavra “treinamento” como foco do Programa parece reforçar o caráter prescritivo das recomendações e instrucional dos materiais desenvolvidos para a formação continuada de professores do PIP. Nessa mesma figura, que se encontra no documento Relatório do Programa (MINAS GERAIS, 2010e) pode-se observar a proposta de expansão para a Rede Municipal e de inserção dos conteúdos curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para o Ciclo Complementar. Inserir Língua Portuguesa e Matemática implicava passar a desenvolver materiais e formações, nesses conteúdos, para o Ciclo Complementar. Não haveria necessidade de modificação na estrutura das avaliações externas, pois estes conteúdos já são contemplados nas avaliações do PROEB. A sugestão de se incluir o conteúdo curricular de Ciências não se concretizou. Pode-se depreender que, como os resultados das avaliações de PROALFA e PROEB constituem, no PIP, os indicadores finalísticos de sucesso do Programa e do Acordo de Resultados firmado entre o Governo do Estado de Minas Gerais e a SEE/MG, deveriam também passar a ser realizadas avaliações em Ciências, o que implicaria em expansão de

recursos financeiros e de logística, dentre outras implicações legais e organizacionais.

A ampliação para as turmas de 4º e 5º ano de escolaridade aconteceu em 2010 nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. A expansão para a rede municipal aconteceu em 2013. Em 2014, com a dissolução da equipe do PIP/Municipal, a Equipe Pedagógica das SREs voltou a atender às Secretarias Municipais de Educação (SME) dos municípios de suas jurisdições, atendendo às suas demandas, mas sem a obrigatoriedade de visitas com prazo fixo. As visitas às SME tornaram-se, assim, mais esporádicas.

Uma interlocução importante é a do PIP com o SIMAVE, pois a SEE/MG considera que, através desse Sistema de Avaliação e seus indicadores as proficiências no PROALFA e no PROEB, o monitoramento do desempenho e da evolução dos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental pode ser constatado, mensurado e visualizado, servindo como parâmetro para as proposições de intervenções pedagógicas em nível de escolas e salas de aula, além de ancorar os Planos de Metas das instituições de ensino e o Prêmio por Produtividade³⁶, mecanismos utilizados pela gestão governamental para, no âmbito das Secretarias de Estado, garantir o alcance dos objetivos dos Programas e Projetos desenvolvidos por cada uma delas. O Prêmio, por sua vez, faz parte da hierarquia do Acordo de Resultados e este do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, que será mais bem detalhado na seção 1.3. A Figura 9 ilustra a lógica da concessão do Prêmio por Produtividade.

³⁶O Prêmio por Produtividade é um mecanismo de bonificação para os servidores que integram as equipes dos órgãos/entidades que assinaram o Acordo [de Resultados]. O prêmio não é uma complementação salarial, mas sim, uma maneira de incentivar, por mérito, os servidores que conseguiram alcançar resultados satisfatórios nas metas pactuadas. Para maiores informações, acessar:
<<http://planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados/premio-por-produtividade>>.



Figura 9 – Lgica do Acordo de Resultados

Fonte: Site da Secretaria de Planejamento e Gesto/MG (MINAS GERAIS, 2012f).

Todos esses encadeamentos, culminando em atingimento de metas e percepo do Prmio por Produtividade atrelado ao desempenho de alunos e responsabilizao de professores  um tema que merece ser explorado em outras pesquisas sobre o PIP, pois parece impactar diretamente na disposio ou resistncia dos professores em aderir a programas de formao continuada ou outros programas e projetos advindos da SEE/MG. Dois destes programas, motivos de intenso debate entre os professores, so o PROALFA e o PROEB, do qual participam as escolas que oferecem os ciclos de alfabetizao e complementar, do 1o ao 5o ano do ensino fundamental, componentes do SIMAVE da Secretaria de Estado de Educao de Minas Gerais.

Os questionamentos realizados pelos professores acerca do sistema de avaliao em larga escala tm sido problematizados por renomados acadmicos que vm se debruando sobre o tema atravs de pesquisas em que as avaliaoes educacionais em larga escala aplicadas no pas so analisadas na relao entre o que se objetivou alcanar e o que de fato se consubstancia no seio da escola e dos sistemas de ensino como contribuio dessas avaliaoes para a qualidade social da educao que nesses locais se materializa. Bonamino, em entrevista concedida  Coordenao de Anlises e Publicaoes do CAEd por ocasio de sua presena para ministrar uma palestra sobre o panorama da avaliao no Brasil no I Seminrio de Gesto e Avaliao do Programa de Ps-Graduao Profissional do CAEd da UFJF, em agosto de 2014, pondera:

Desde as primeiras iniciativas de avaliação formuladas e implantadas durante o processo de descentralização da educação, no final dos anos de 1990, foi declarado o compromisso da avaliação nacional da Educação Básica com a produção centralizada de evidências para subsidiar ações de melhoria da qualidade do ensino em um contexto marcado pela oferta descentralizada da Educação Básica. Entendo que, num contexto como o brasileiro, no qual o ensino é oferecido por um conjunto assimétrico de estados e municípios, há a necessidade de complementar a adequada ênfase que tem sido colocada na construção da qualidade técnica desse sistema de produção de informações, com uma nova ênfase agora dirigida à tarefa de explorar e traduzir o potencial dessas informações para professores e gestores, na perspectiva concreta da melhoria da qualidade e da equidade da educação. Essa é, ainda, uma tarefa apenas iniciada (CAEd, 2014).

A utilização dos dados levantados pelas avaliações em larga escala para direcionar a proposição de políticas públicas, sobretudo de formação continuada de professores e gestores é um tema que ganha relevância para ser aprofundado em outras pesquisas. Sob o impacto dessas reflexões apresenta-se, portanto, o programa de avaliação desenvolvido pela SEE/MG e sua ligação com a política do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

1.5 O SIMAVE e o PIP no Contexto dos Programas e Projetos Governamentais

O governo do estado de Minas Gerais estabeleceu em documentos legais um modelo de governança em rede a ser aplicado através de suas Secretarias de Estados, projetando indicadores finalísticos de suas ações, programas e projetos a partir de 2003. O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030 pretende extrapolar a ótica de plano de governo para consolidar a proposta de um plano de Estado, no qual se inserem programas estruturadores e seus respectivos projetos e processos estratégicos organizados para o alcance do objetivo de fazer de Minas Gerais destaque no cenário nacional. Na Figura 9, que apresenta o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2012-2015, se pode observar a organização do Estado em Redes de Desenvolvimento Integrado. É apresentado

também o Programa Estruturador Educação para Crescer, sob a responsabilidade da SEE/MG, dentro da Rede de Educação e Desenvolvimento Humano.

A Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) do estado de Minas Gerais traz a definição de Programa Estruturador e sua metodologia:

Ao iniciar a gestão 2003-2006, o governo do Estado de Minas Gerais resolveu adotar o gerenciamento de projetos como metodologia para implementação dos principais projetos desenvolvidos pelo Estado, aqueles que se caracterizariam por ser os principais vetores impulsionadores do desenvolvimento e foram chamados de Projetos Estruturadores. (...) Entende-se como Programa Estruturador um conjunto de Projetos e Processos Estratégicos relacionados e complementares, gerenciados de modo coordenado e sinérgico para gerar resultados transformadores e obter benefícios que não seriam alcançados se os mesmos fossem gerenciados individualmente (MINAS GERAIS, 2012e).

Encontramos no PPAG os objetivos estratégicos do PMDI diretamente ligados à Educação que são acelerar o aumento da escolaridade média da população; consolidar a rede pública como um sistema inclusivo de alto desempenho e reduzir as desigualdades educacionais.

PLANO PLURIANUAL DE AÇÃO GOVERNAMENTAL 2012 - 2015 - Exercício 2015 Programas e Ações por Redes de Desenvolvimento Integrado Rede de Educação e Desenvolvimento Humano	
PROGRAMA 015 - EDUCAÇÃO PARA CRESCER	 Programa Estruturador
UNIDADE RESPONSÁVEL : 1261 - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	
OBJETIVO : AUMENTAR O TEMPO DE PERMANÊNCIA DIÁRIA DOS ALUNOS NAS ESCOLAS (ETI); ATINGIR O NÍVEL RECOMENDADO DE PROFICIÊNCIA POR MEIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS, CAPACITAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PIP); CRIAR UM NOVO ENSINO MÉDIO, MAIS ATRATIVO, POSSIBILITANDO A CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DOS JOVENS (REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO); AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS (PROFESSOR DA FAMÍLIA); PROVER O ENSINO DE QUALIDADE DE FORMA A AMPLIAR O ACESSO E AS TAXAS DE CONCLUSÃO COM MELHORIA DA EFICIÊNCIA NO USO DOS RECURSOS DISPONÍVEIS (PROVIMENTO E GESTÃO DO ENSINO) E AVALIAR A QUALIDADE DO ENSINO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO (SIMAVE).	
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (PMDI)	INDICADORES FINALÍSTICOS (PMDI)
<ul style="list-style-type: none"> - ACELERAR O AUMENTO DA ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO - CONSOLIDAR A REDE PÚBLICA COMO UM SISTEMA INCLUSIVO DE ALTO DESEMPENHO - REDUZIR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS 	<ul style="list-style-type: none"> - ESCOLARIDADE MÉDIA DA POPULAÇÃO ADULTA (25 ANOS OU MAIS) - IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS (REDE ESTADUAL) - IDEB DO ENSINO MÉDIO (REDE ESTADUAL) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 3º ANO DO EF NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE LETURA (REDE ESTADUAL) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO EF NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (REDE PÚBLICA) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO EF NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA (REDE PÚBLICA) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 9º ANO DO EF NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (REDE PÚBLICA) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 9º ANO DO EF NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA (REDE PÚBLICA) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 3º ANO DO EM NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (REDE PÚBLICA) - PERCENTUAL DE ALUNOS DO 3º ANO DO EM NO NÍVEL RECOMENDÁVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA (REDE PÚBLICA) - TAXA DE FREQUÊNCIA LÍQUIDA DO ENSINO MÉDIO - PISA - PERCENTUAL DE ALUNOS NO NÍVEL RECOMENDÁVEL EM LETURA - PISA - PERCENTUAL DE ALUNOS NO NÍVEL RECOMENDÁVEL EM MATEMÁTICA - PISA - PERCENTUAL DE ALUNOS NO NÍVEL RECOMENDÁVEL EM CIÊNCIAS - IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (REDE ESTADUAL)

Figura 10: Plano Plurianual de Ação Governamental

Fonte: Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015, MINAS GERAIS, 2012e.

Desde 2009, de acordo com a metodologia de gerenciamento de projetos adotada pelo governo do estado de Minas Gerais, são publicados os Cadernos de Indicadores, com o intuito de publicizarem-se os indicadores finalísticos das ações do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) e do Acordo de Resultados³⁷, firmado pelo governo com suas dezessete Secretarias de Estado. O governo estadual estruturou no PMDI onze Redes de Desenvolvimento Integrado. Algumas Redes são gerenciadas por mais de uma Secretaria de Estado, quando desenvolvem programas e projetos estratégicos em conjunto.

³⁷Objetivo do Acordo de Resultados: alinhar os resultados pretendidos e as organizações responsáveis por concretizar esses resultados, garantindo que, em troca do compromisso formal de cumprimento de indicadores e metas, são oferecidos dois incentivos convergentes: A possibilidade de premiação dos servidores no caso de cumprimento das metas estabelecidas. A concessão de prerrogativas para a ampliação das autonomias gerenciais dos órgãos e entidades “compromissadas” com resultados.

Para maiores informações acessar:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Metas%20educacionais.pdf>>.

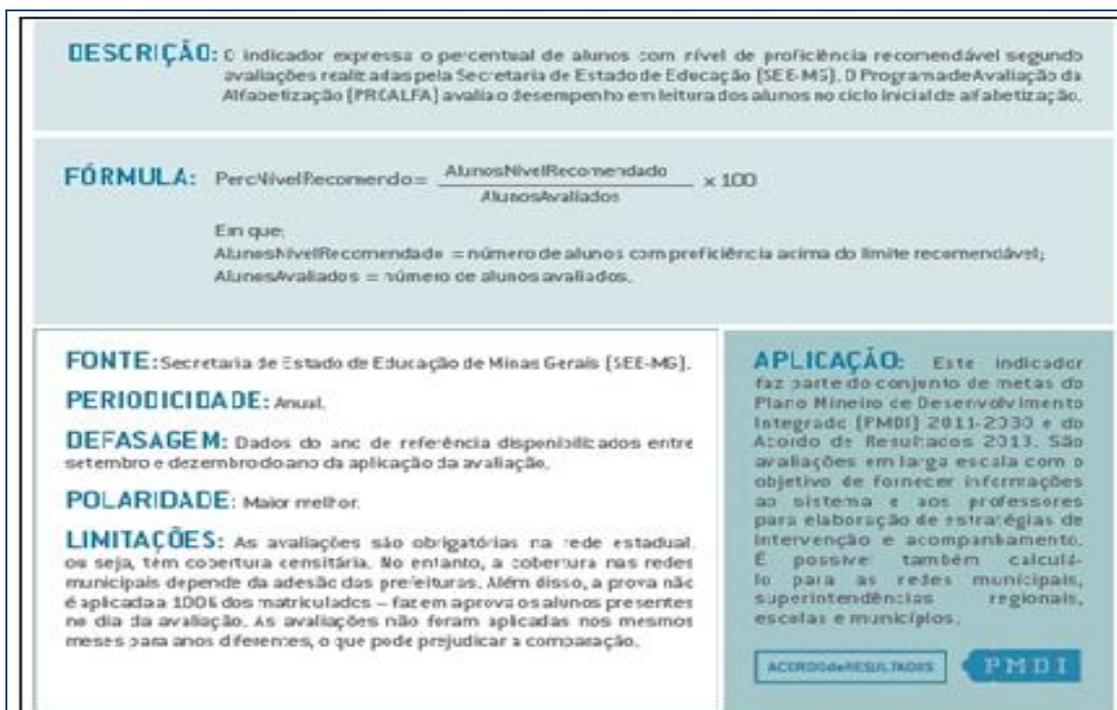


Figura 11 – Percentual de alunos com nível recomendável de desempenho PROALFA
 Fonte: Caderno de Indicadores 2013 (MINAS GERAIS, 2013b, p. 20).

Da mesma forma o Caderno de Indicadores 2013 traz os dados do PROEB. Esta inserção como indicadores finalísticos do Programa Estruturador Educação para Crescer, com metas a serem atingidas no decorrer do PMDI 2011-2030, corrobora a importância atribuída pelo governo estadual às avaliações externas como elementos balizadores das mudanças implementadas nas políticas públicas de Minas Gerais para a educação.

Como se pode observar na Figura 10, embora um dos objetivos elencados do Programa Estruturador Educação para Crescer³⁸ seja a capacitação e acompanhamento de profissionais da Educação através do PIP, não há indicador finalístico específico para este Programa ou esta formação de professores, ficando atrelados seus resultados aos do SIMAVE, o que se verifica no discurso da gestão do PIP na SEE, como se verá no capítulo 2 dessa dissertação.

Os projetos que fazem parte do Programa Estruturador Educação para Crescer são a Escola de Tempo Integral (ETI), também chamado Projeto Estratégico

³⁸Decreto 46100 de 10/12/2012, Art. 5º: Para fins do gerenciamento de que trata o caput do art. 2º, a Carteira de Programas Estruturadores do Governo do Estado, de que trata a Lei nº 20.024, de 9 de janeiro de 2012, estrutura-se em redes de desenvolvimento integrado e compõem-se de projetos e processos estratégicos na forma do Anexo I (p. 7 e 8).

Educação em Tempo Integral³⁹ (PROETI) que tem como objetivo aumentar o tempo de permanência diária dos alunos nas escolas; o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), dividido em PIP 1 e PIP 2⁴⁰, que objetiva atingir o nível recomendado de proficiência nas avaliações externas de PROALFA e PROEB, por meio de intervenções pedagógicas, capacitação e acompanhamento dos profissionais da educação; o Reinventando o Ensino Médio⁴¹, que propõe criar um novo ensino médio, mais atrativo, possibilitando a construção de autonomia e emancipação dos jovens; o Projeto Professor da Família⁴², que pretende ampliar a participação das famílias na vida escolar dos alunos; o processo estratégico de Provimento e Gestão do Ensino, que tem como prerrogativa prover o ensino de qualidade de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão com melhoria da eficiência no uso dos recursos disponíveis e o SIMAVE, que foi criado para avaliar a qualidade do ensino do Sistema Público de Educação (MINAS GERAIS, 2012). O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública será apresentado a seguir.

1.5.1 O SIMAVE e Seu Papel no Programa de Intervenção Pedagógica

Conforme a Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual e Municipais (2013), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública foi lançado pela SEE/MG no ano 2000. Sua primeira atuação foi o desenvolvimento do PROEB que sofreu uma reformulação para, em 2006, tornar-se um dos instrumentos mais importantes para levantamento de dados educacionais sobre a rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, avaliando, anualmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo do PROEB é mensurar o desempenho dos estudantes da rede mineira de ensino para subsidiar a formulação de políticas públicas que garantam não somente o acesso e a permanência dos alunos na

³⁹Resolução SEE Nº 2197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. No Título VII, os Art. 84 a 86, estabelecem as diretrizes da educação em tempo integral a serem seguidas pelas escolas da rede pública estadual (MINAS GERAIS, 2012c).

⁴⁰PIP 1 refere-se ao PIP/ATC e PIP 2 ao PIP/CBC.

⁴¹Resolução SEE Nº 2486, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

⁴²Resolução SEE Nº 2.594, de 03 de abril de 2014. Dispõe sobre a implantação do Projeto “Professor da Família” para os alunos do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais.

escola, mas, também, a qualificação da aprendizagem, dando-lhes oportunidades reais de inserção social.

Hoje, o SIMAVE é composto por três programas de avaliação: o PROALFA, o PROEB e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)⁴³, sendo que cada um deles é realizado em períodos distintos e destinados a avaliar anos de escolaridade diferentes (MINAS GERAIS, 2013). Entretanto, para procedermos à nossa pesquisa, abordaremos o PROALFA e o PROEB, pois são os programas aplicados às escolas que trabalham com as turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, anos de estudo em que delimitamos a análise desta pesquisa. A SEE/MG embasa a maior parte de seu material estruturado, apresentado e desenvolvido nas oficinas de formação continuada de professores, nas matrizes curriculares do primeiro segmento do ensino fundamental, contemplados pelos dois programas de avaliação, com ênfase no 3º e no 5º ano. Este material estruturado será abordado no capítulo 2.

O SIMAVE é elencado pelo governo estadual como um dos projetos do Programa Estruturador Educação para Crescer e seus resultados pela SEE/MG como indicador de sucesso do PIP. Serão apresentados nesta seção o PROALFA e o PROEB e suas respectivas séries históricas analisadas.

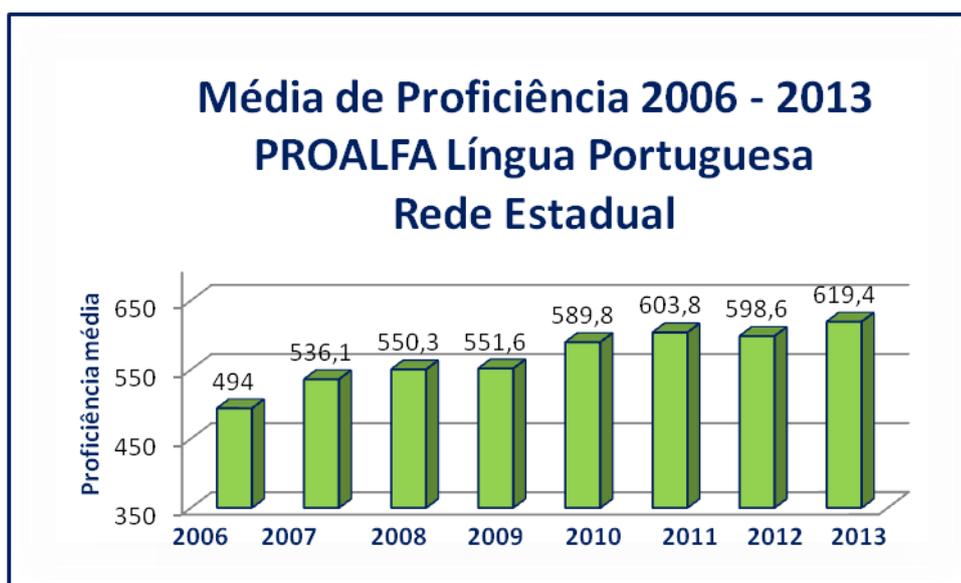
Em publicação da SEE/MG, do ano de 2012, encontra-se o seguinte histórico do PROALFA:

O Proalfa, concebido em 2005 a partir de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/FaE/UFMG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF, desde 2006, avalia, de forma censitária, alunos do 3º ano do ensino fundamental com o objetivo de gerar informações sobre a rede pública do Estado de Minas Gerais e orientar políticas públicas voltadas para a melhoria da educação (MINAS GERAIS, 2012a, p. 8).

⁴³O PAAE foi planejado em 2003 para a educação básica. Nos dois anos seguintes foram criados o desenho do programa e o Banco de Itens com a produção de 10.000 itens para os ensinos fundamental (anos finais) e médio. De 2005 a 2009 o PAAE foi gradativamente implantado no 1º ano do ensino médio. Os bons resultados recomendaram o programa e o PAAE foi ampliado em 2008 para todas as 2000 escolas de ensino médio, para ser institucionalizado no ano de 2010. Para maiores informações acessar:
<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&rea=atributo>.

Observa-se, no documento denominado Boletim Pedagógico PROALFA 2012, que essa avaliação verifica os níveis de proficiência na leitura e na escrita, bases da alfabetização, alcançados pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede pública. O PROALFA tem enfoque censitário para o 3º ano e para o 2º e 4º anos do ensino fundamental, apresentando caráter amostral. A todos os alunos que apresentam Baixo Desempenho (BD) no teste do 3º ano e encontram-se, no ano seguinte, enturmados no 4º ano de escolaridade é aplicada a avaliação do Baixo Desempenho. Os resultados servem de subsídio para a proposição de ações do PIP/ATC para o ciclo de alfabetização, visando intervir no processo de ensino e de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2012).

Gráfico 1 – Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 3º ano – PROALFA – 2006 – 2013



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado na apresentação Resultados alcançados – 3º ano ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2014).

A série histórica do PROALFA apresenta resultados de desempenho crescentes, exceto em 2012, quando ocorreu uma pequena queda, seguida de uma melhora significativa no ano de 2013. A pesquisadora não detém a informação que possa explicar essa queda, embora, como já explicitado na seção 1.4.3, a gestora do PIP atribua ao Programa a consistência desses resultados e a evolução do IDEB do estado de Minas Gerais a despeito do resultado de 2012. Na entrevista, destaca os resultados gerais, ou seja, a melhoria das médias de proficiência a partir do início do Programa, sem se deter na análise desta queda, enfatizando que “(...) o foco

maior [do PIP] é o terceiro [ano de escolaridade avaliado pelo PROALFA]” (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

No quadro que apresenta o quantitativo de capacitações na seção 2.1, pode-se observar que, ao longo dos anos, o 3º ano, de fato, foi contemplado com o maior número de capacitações, em detrimento dos demais anos de escolaridade. Outros programas da SEE/MG como o PROETI, por exemplo, atendem alunos na faixa etária de 6 a 8 anos, embora não atinjam todas as escolas estaduais. O PNAIC, iniciativa do governo federal em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, propiciou formação continuada aos professores regentes do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa no ano de 2013, assim como o PIP/ATC. Essa conjugação de esforços pode ter influenciado positivamente no resultado apresentado na avaliação de 2013, na série histórica.

A Tabela 1, retirada do Caderno de Indicadores 2013⁴⁴ apresenta o percentual de alunos no desempenho recomendado, no PROALFA, na série histórica de 2006 a 2012.

Tabela 1 – Série histórica 2006 a 2012 –
Alunos no desempenho recomendado do PROALFA

Percentual de alunos da rede estadual no 3º ano do Ensino Fundamental no nível recomendável de leitura Minas Gerais, RMBH e regiões de planejamento (2006-2012)							
UNIDADE GEOGRÁFICA	ANO						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Minas Gerais	48,6	65,7	72,5	72,6	86,2	88,9	87,3

Fonte: MINAS GERAIS, 2013.

Os resultados alcançados pelos alunos no PROALFA apresentam-se bem consistentes ao analisarmos os dados da tabela 1, pois desde o início da série histórica um percentual crescente de alunos encontra-se no padrão recomendado de proficiência. De acordo com a Revista Pedagógica do PROALFA 2013, o percentual de alunos nesse padrão, em 2013, foi de 92,3%, o que significa um aumento de cinco por cento nesse padrão, a partir dos dados do ano anterior.

⁴⁴O Caderno de Indicadores é uma publicação anual do Governo de Minas, iniciada em 2009, com o objetivo de apresentar os resultados das políticas públicas por meio de indicadores. No Caderno de Indicadores 2013, apresentamos todos os indicadores finalísticos de dois dos principais instrumentos de gestão do Estado: o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI (2011-2030) e o Acordo de Resultados (MINAS GERAIS, 2013, p. 9).

A gestora do PIP, inquirida sobre como analisa o impacto da formação continuada do PIP na sala de aula, explica que o faz “*Através dos resultados das avaliações externas. Se olharmos de 2007 até agora, os resultados do PROALFA está óbvio, visível, que os alunos estão aprendendo mais, que melhorou*” (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

Esta relação direta entre o impacto causado pela formação continuada dos professores ofertada pelo PIP com os resultados observados nas salas de aula, embasada nos resultados das avaliações externas carece de fundamentação, pois, muitos são os fatores intra e extraescolares que interferem positiva e negativamente nesse processo. As ações dos demais projetos que compõem o Programa Estruturador Educação para Crescer podem também ter contribuído para o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

A notícia veiculada no dia 18 de fevereiro de 2014 e atualizada em 07 de julho no site da SEE/MG com o título “Educação de Minas alcança marca histórica”, traz as seguintes informações:

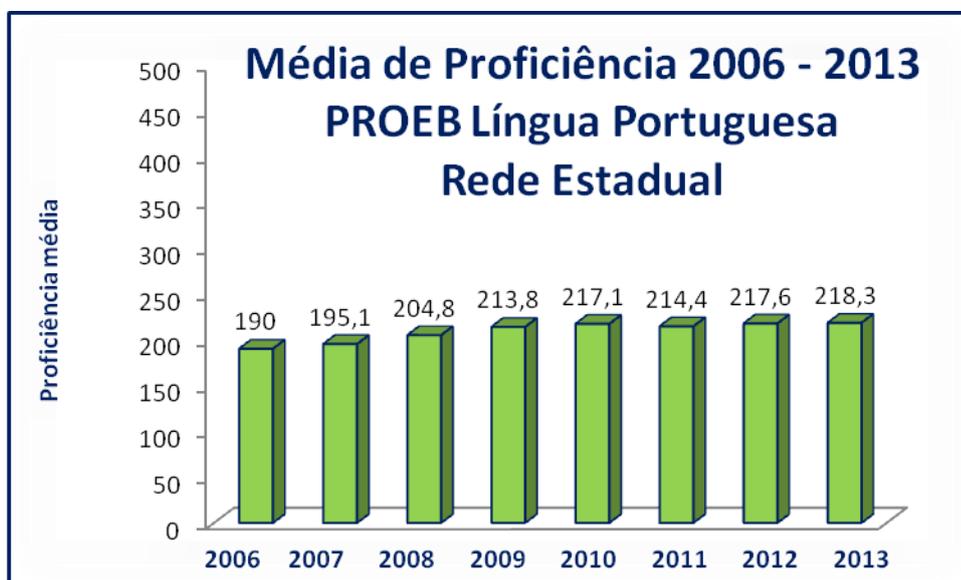
Além do expressivo aumento no percentual de alunos no nível recomendável, os dados do Proalfa registraram diminuição do percentual de alunos no chamado nível baixo. Nesse nível, o estudante fica abaixo do esperado tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Em 2012, 5,3% dos alunos encontravam-se nesse nível e hoje são 3,1%. Esse é o menor percentual de alunos no nível baixo de desempenho desde que o Proalfa foi aplicado pela primeira vez, em 2006. Outro aspecto positivo apontado pelo exame foi a elevação no índice de participação. Em 2013, 94,4% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na rede estadual fizeram as provas. Isso significa que dos 80.432 que deveriam fazer as provas, quase 76 mil participaram. Esse também é um percentual nunca antes atingido na história do Proalfa em Minas Gerais (...). Entre 2007 e 2011, as equipes do PIP atuaram exclusivamente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) da rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014).

Pela lógica do processo de ensino e aprendizagem que acontece nas escolas nas turmas de 1º ao 3º ano de escolaridade e, de acordo com a gestão do PIP, em função da formação ofertada pelo Programa, o desempenho dos alunos no nível recomendado deveria ser consolidado nos anos de escolaridade seguintes, que compõem o ciclo complementar de alfabetização, cujo objetivo é aprofundar e ampliar as habilidades e competências de leitura, escrita e interpretação e

letramento, desenvolvidas no ciclo de alfabetização, avaliado pelo PROALFA. Porém, ao analisarmos os resultados do PROEB para os mesmos anos da série histórica do PROALFA, o processo sofre interrupção em sua trajetória e os fatores que interferem nesse resultado merecem ser levantados e estudados para que ajustes possam ser realizados nas condições de acesso, permanência, desempenho e sucesso escolar dos alunos da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Sob essa perspectiva, será apresentado e analisado o programa de avaliação em larga escala aplicado aos alunos de 5º ano do ensino fundamental, o PROEB.

No site do SIMAVE encontra-se a descrição do objetivo do PROEB que é avaliar não o discente individualmente e sim as escolas da rede pública, no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos de 5º e 9º ano de escolaridade e 3º ano do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Apresentaremos no gráfico a seguir a série histórica do PROEB, na disciplina Língua Portuguesa, 5º ano de escolaridade, recorte dessa pesquisa.

Gráfico 2 – Resultados da Rede Estadual de Minas Gerais dos alunos do 5º ano – PROEB - 2006 -2013



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no Caderno de Análise dos Resultados da Rede Estadual de Ensino – SEE/MG 2013.

A proficiência média do PROEB é dividida em três padrões que estabelecem a medida de desempenho dos alunos nas habilidades da matriz de referência. Esta, por sua vez, é o recorte das competências e habilidades da matriz curricular do estado de Minas Gerais, passíveis de serem avaliadas em testes de múltipla

escolha. Os padrões de desempenho são divididos em três níveis e pontos. Até 175 pontos, o primeiro padrão é denominado baixo desempenho. De 175 a 225 pontos, desempenho intermediário. Acima de 225 pontos em uma métrica de 500, encontra-se o padrão recomendado de desempenho. Ao medir-se o desempenho, mede-se, por tabela a qualidade do ensino ofertado.

Estes padrões servem para a análise e direcionamento das políticas públicas, como a do PIP para o ciclo complementar, com o intuito de garantir a equidade bem como análise da prática pedagógica, no diálogo entre a avaliação externa à escola e a interna e publicização à sociedade. O estudo das Revistas que veiculam os resultados é uma das estratégias utilizadas no Dia D para se estabelecerem prioridades no planejamento das atividades que comporão o Plano de Intervenção Pedagógica de cada escola.

Na análise do Gráfico 2 pode-se observar que, desde o ano de 2006, início do PIP/ATC, o 5º ano de escolaridade na disciplina Língua Portuguesa, apresentou uma ligeira queda em 2011 e embora tenha apresentado um aumento da proficiência em 2012 e 2013, não logrou alcançar um salto qualitativo, mantendo-se a rede estadual de ensino no padrão de desempenho intermediário.

Essa análise parece indicar que o PIP, especialmente no que se refere ao ciclo complementar de alfabetização, ainda não conseguiu atingir o objetivo de alfabetizar e letrar os alunos até os oito anos de idade, pois os discentes que ingressaram na escola aos seis anos de idade em 2006 após serem avaliados no PROEB 5º ano em 2010 aos 10 anos de idade, alcançaram a proficiência média de 217,1 pontos. Conforme consta da Tabela 2, apenas 43,3% deles encontravam-se no padrão de desempenho recomendado. Uma segunda leva de alunos inseridos nas ações do PIP realizou as provas em 2011, outra em 2012 e outra ainda em 2013. Esses alunos passaram pelo ciclo de alfabetização e terminaram o ciclo complementar com defasagem em habilidades básicas de alfabetização, se analisarmos as competências que deveriam demonstrar no 5º ano de escolaridade, conforme as matrizes de referência do PROEB e matrizes curriculares da SEEMG. No Caderno de Indicadores 2013, encontra-se a série histórica do percentual de alunos no desempenho recomendado de 2006 a 2012, apresentada na tabela abaixo.

Tabela 2 – Série histórica 2006 a 2012 –
Alunos no desempenho recomendado do PROEB

Percentual de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual no nível recomendável de desempenho por disciplina Minas Gerais, RMBH e Regiões de Planejamento (2003-2012) ⁽¹⁾								
UNIDADE GEOGRÁFICA	ANO							
	2003	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Língua Portuguesa								
Minas Gerais	..	22,9	26,5	31,5	40,3	43,3	42,1	45,6

Fonte: MINAS GERAIS, 2013.

De acordo com a Revista Pedagógica do PROEB 2013, “no 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível recomendado de desempenho em Língua Portuguesa passou de 45,6%, em 2012, para 46,5%, em 2013” (MINAS GERAIS, 2014), num aumento de 0,9 % de um ano para o outro, resultado muito abaixo do alcançado pelo PROALFA, que foi, conforme já descrito, de cinco pontos percentuais para o mesmo período. Significa ainda dizer que 54,4% dos alunos não desenvolveram as habilidades básicas de leitura e de escrita que os habilitasse a prosseguir para o segundo segmento do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano de escolaridade, com as competências requeridas para este nível consolidadas, indicando que, embora avanços significativos e inegáveis tenham ocorrido, os problemas de permanência com qualidade de ensino e de aprendizagem ainda não foram totalmente equacionados em Minas Gerais, merecendo o PIP uma reformulação em sua metodologia e estratégias de ação para o alcance desses objetivos.

Para compreender melhor alguns dos fatores que interferem na implementação do PIP/ATC, sobretudo na oferta de formação continuada aos professores, se faz necessária a apresentação da organização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora.

1.6 Organização da SEE/MG e da SRE/JF para a Implementação do PIP

Tomando como ponto de partida para a análise das ações da Secretaria de Educação o ano de 2000, início do SIMAVE, observa-se que, naquele momento, a

SEE/MG fazia-se representar através dos Analistas Educacionais (ANE) e dos Analistas Educacionais/Inspetor Escolar (ANE/IE) que compunham, respectivamente, as Equipes Pedagógica e de Inspeção Escolar das SREs. Somente essas duas equipes realizavam o acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas estaduais, durante o ano letivo. Mudanças foram sendo introduzidas, a partir de 2007, em função da proposta do PIP.

A organização desse acompanhamento era feita pela Diretoria Educacional (DIRE) de cada SRE que, em reuniões semanais, por meio de sua diretora, conduzia o estudo da legislação federal e estadual pertinente e de materiais pedagógicos, de elaboração externa ou própria, para subsidiar a ida às escolas. A distribuição dos profissionais era feita através de ordens de serviço⁴⁵ e orientado às ANE que procurassem realizar as idas às escolas em dupla elaborando, sempre que possível, uma pauta conjunta para o acompanhamento. As demandas por escola surgiam de acordo com a dinâmica escolar, bem como por características como localização geográfica no município, estrutura física, comunidade atendida, gestão pedagógica empreendida, formação e atuação do corpo docente, dentre outras tantas variáveis que caracterizam o fazer escolar.

Cada SRE podia promover capacitações durante o ano, com público variando entre diretores de escolas, especialistas ou professores, de acordo com a necessidade de repasse de algum programa ou projeto da SEE ou de seu planejamento interno, com alocação de recursos financeiros solicitados através de planilhas específicas, autorizadas pela SEE/MG. Desta organização depreende-se que, de acordo com a gestão das SREs e o entendimento da necessidade ou não de capacitação dos atores escolares, uma grande gama de propostas poderia ocorrer, com grande variação, de SRE para SRE.

A partir de 2008 e para implementar o Projeto de Intervenção Pedagógica, nova organização foi proposta, desde o órgão central até as Superintendências Regionais de Ensino. Organizou-se uma equipe para dar suporte às SRE/MG, denominada Equipe Central responsável, normalmente, pela orientação e monitoramento de duas SRE e composta por duplas de Analistas Educacionais. Nas SRE, uma Equipe Regional, composta por ANE e ANE/IE.

⁴⁵Ordem de serviço é a distribuição das escolas estaduais da jurisdição da SRE entre os analistas e entre os inspetores, de forma que cada uma delas tenha tanto o atendimento pedagógico quanto o administrativo. Para tanto, forma-se uma dupla.

Já no ano de 2011 foram formadas, ainda, duas outras equipes, a equipe central e a equipe regional, para o acompanhamento do segundo segmento do ensino fundamental, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/CBC), que não será estudada nesta dissertação, mas que aparece nos cronogramas e agendas da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB) e Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental (SIF). Em 2013, uma nova equipe foi formada para ampliar o suporte ofertado aos sistemas municipais de ensino, o PIP/MUNICIPAL⁴⁶, que também não será objeto de pesquisa desta dissertação, mas faz parte do organograma da SB/SIF.

No organograma da SEE/MG, 47 SRE atendem aos 853 municípios de Minas Gerais. As SRE foram classificadas em Porte I (maiores) e Porte II (menores). A SRE de Juiz de Fora é Porte II e sua sede é em Juiz de Fora. Sua jurisdição é composta pelo município sede e 29 municípios do seu entorno. A SRE/JF foi considerada uma das SRE estratégicas em 2012 devido às médias nas avaliações externas obtidas pelas escolas de sua jurisdição e a orientação da SEE/MG se configurou na necessidade de visitas e assessoramento constante por membros de sua equipe, como ocorre com as demais Superintendências Regionais de Ensino consideradas estratégicas.

As SREs, através de sua direção, têm autonomia para propor uma organização própria por meio das diretorias que as compõem, o que foi realizado pela SRE/JF. Assim, apresentamos a organização da SRE/JF durante o período temporal delimitado na pesquisa.

⁴⁶O PIP foi oferecido às prefeituras dos 853 municípios do estado de Minas Gerais, em 2013, pela SEE/MG. O objetivo do governo estadual foi estabelecer uma parceria e reforçar a cooperação com as Secretarias Municipais de Educação, para que elas incorporem, oficialmente, a metodologia do PIP e o implementem em suas redes de ensino. Para isto, a SEE/MG disponibilizou um trabalho em conjunto, contribuindo para a estruturação das equipes do PIP nos municípios, oferecendo suporte, apoio pedagógico, capacitação e material de apoio. Para a operacionalização do PIP/MUNICIPAL a SEE/MG constituiu, em cada SRE, uma equipe de Analistas Pedagógicos para atuar na formação e apoio às equipes municipais. Estes analistas passaram por uma seleção e, de modo geral, são professores com experiência em alfabetização e que já atuaram em escolas estaduais. Eles foram contratados pela Fundação Renato Azeredo - Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (FRA), entidade parceira da SEEMG para iniciar este trabalho em 2013. No primeiro semestre de 2014, esta equipe foi dissolvida (MINAS GERAIS, 2012).

1.6.1 Organização da SRE/JF antes de 2013

Caracterizando o período de 2007, ano de início do PIP, até 2011, a Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) era composta pelas Analistas Educacionais, que se configuram por servidoras concursadas e efetivas, com formação em pedagogia ou outro curso superior⁴⁷, sob a coordenação de um Supervisor Regional da Educação (MINAS GERAIS, 2013). Realizava-se o acompanhamento nas escolas como um todo, ou seja, de 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos três períodos – manhã, tarde e noite, de acordo com os níveis de ensino que a escola ofertava.

A partir de 2011, a DIVEP passou a ter como seu programa principal o Programa de Intervenção Pedagógica Ensino Fundamental (PIP/EF), dividido em PIP/ATC e PIP/CBC, coordenados, respectivamente, pela diretora da Diretoria Educacional e a Gerente do PIP/ATC e, no segundo segmento do ensino fundamental, a Gerente do PIP/CBC.

No ano de 2013 a organização da SRE/JF foi reformulada. A apresentação das mudanças na próxima seção, objetiva evidenciar ações que podem ter influenciado positivamente o monitoramento do Programa e, no seu desdobramento, o Plano de Intervenção Pedagógica das escolas e outras, que podem ter prejudicado o acompanhamento pedagógico, a condução das orientações às equipes gestoras e as dinâmicas das formações. Vejamos essa reorganização.

1.6.2 Organização da SRE/JF para os anos de 2013 e 2014

Em 2013, a equipe do PIP/ATC era composta por 25 Analistas Educacionais. Dezesesseis deles atuavam sob a coordenação direta da Diretora da DIRE, atendendo

⁴⁷O cargo de Analista Educacional, de acordo com a Lei Nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que instituiu as carreiras dos profissionais de educação básica do estado de Minas Gerais, em seu Art. 12, inciso V, estabelece que, a comprovação mínima de escolaridade para a carreira de Analista Educacional, será a formação de nível superior, com graduação específica, entre outras em Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Informática, Direito ou Engenharia, ou com licenciatura, nos termos do edital, e registro no órgão de classe quando este for exigido por lei, para exercer atribuições técnico-administrativas e técnico-pedagógicas, na área de sua formação profissional, para ingresso no nível I (MINAS GERAIS, 2004).

prioritariamente às turmas de 1º, 2º e 4º ano e demais projetos institucionais. Nove Analistas atuavam sob a coordenação da Gerente do PIP/ATC. Dessas nove analistas, cinco - duas ANE efetivas e três Especialistas de Educação Básica (EEB) em função gratificada (FGD) – foram as responsáveis pelo acompanhamento pedagógico às turmas de 3º e 5º ano do ensino fundamental das escolas estratégicas⁴⁸ e demais projetos institucionais. As quatro Analistas restantes exerciam a função de Analistas Pedagógicos⁴⁹. Essas profissionais foram contratadas pela FRA e compunham esta segunda equipe, realizando o acompanhamento do Programa na rede municipal atendida pela SRE/JF, PIP/MUNICIPAL, citado anteriormente.

A composição de trios ao invés de duplas, como se usa comumente nas outras SRE, foi uma proposição atípica, que aconteceu somente na SRE/JF. O atendimento parcial da escola, um grupo atendendo às turmas de 1º, 2º e 4º ano de escolaridade e às escolas não estratégicas e outro, atendendo somente às turmas de 3º e 5º ano das escolas estratégicas foi proposto pela primeira vez para atuação no ano de 2013 com o intuito de alavancar a melhoria dos resultados das escolas da SRE. A equipe regional é composta ainda pelos Inspectores Escolares (ANE/IE). As escolas estaduais, portanto, recebiam o assessoramento pedagógico de uma dupla de ANEs e de um ANE/IE.

A equipe do PIP/CBC atendia aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e a um programa de ensino médio do governo estadual, chamado Reinventando o Ensino Médio⁵⁰, através de um Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio⁵¹ (NAPEM), composto por dois profissionais. Esta equipe era

⁴⁸As escolas estratégicas referem-se a unidades escolares estaduais que se enquadram no seguinte perfil: escolas que possuem dez ou mais alunos nos níveis Baixo e Intermediário de desempenho no PROALFA, 3º ano de escolaridade do ensino fundamental e escolas que possuem vinte e cinco ou mais alunos nos níveis Baixo e Intermediário de desempenho no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, PROEB, 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, na média aritmética dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Há escolas estratégicas de 6º ao 9º e ensino médio também, porém não fazem parte dessa pesquisa.

⁴⁹Analistas Pedagógicos do PIP/MUNICIPAL eram professores de 1º ao 5º ano e professores graduados nas disciplinas ofertadas no ensino fundamental, contratados pela FRA, para acompanhamento pedagógico às Secretarias Municipais de Educação dos municípios da jurisdição da SRE/JF.

⁵⁰Reinventando o Ensino Médio é um programa de atendimento a este nível de ensino e não será contemplado nesta pesquisa. Para maiores informações, acessar:

<<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>>.

⁵¹O objetivo do NAPEM era orientar a implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), no ano de 2013. O REM foi universalizado em 2014 e o Núcleo seria responsável por garantir sua implementação e monitoramento, em todas as escolas da rede estadual de ensino.

composta pela Gerente do PIP/CBC e doze Analistas Pedagógicos⁵², contratados pela Fundação Renato Azeredo (FRA), para a realização deste trabalho.

No ano de 2014, com a saída das equipes do PIP/CBC e do PIP/MUNICIPAL, a SEE/MG realizou, no mês de maio, um encontro com a presença de todos os analistas educacionais para a reorganização das equipes das SREs. Constituíram-se, assim, novas organizações nas equipes do PIP/EF na SRE/JF, que passou a ser composta por 12 ANEs e a do Ensino Médio, por cinco ANEs. Como objetivo comum às duas equipes está o acompanhamento da aplicação do Currículo Básico Comum (CBC), bem como o monitoramento do PIP, Programa da SEE/MG e do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP da escola).

A Equipe Regional, por constituir um dos níveis de implementação do PIP, possui particular importância nesse processo por ser aquela que estabelece contato direto com os especialistas e professores, seja realizando diretamente a formação em nível de SRE, seja acompanhando o cotidiano das escolas, registrando em termos de visita as orientações prestadas, as práticas pedagógicas observadas, a utilização ou não dos materiais disponibilizados e os níveis de protagonismo que os professores possuem em seus planos de ensino e desenvolvimento de projetos.

Essas reflexões, a análise do direcionamento da proposta de formação do PIP/ATC e da estrutura da mesma, a possibilidade de proposição de um diálogo com o professor reflexivo que pode emergir de uma formação centrada no desenvolvimento profissional, as limitações encontradas na problematização e utilização dos materiais estruturados disponibilizados às escolas, dentre outros aspectos, conduziram a pesquisadora a propor o Plano de Intervenção Educacional que será apresentado no capítulo 3 deste trabalho.

O acompanhamento pedagógico, embora seguindo as orientações da SEE/MG, se personaliza pela subjetividade dos atores que dialogam entre si e com os documentos oficiais. Cada ANE, portanto, imprime suas marcas e seus filtros pessoais às prioridades que faz do que abordar de acordo com um diagnóstico empírico que realiza do protagonismo dos profissionais com quem se relaciona; do nível de aprofundamento acadêmico das discussões que se empreende sobre as questões educacionais que perpassam o cotidiano escolar; da utilização dos

⁵²Analistas Pedagógicos que atuavam no PIP/CBC eram professores das disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, contratados pela FRA para assessoramento pedagógico a estes níveis de ensino.

materiais que a escola recebe da SEE e dos que adquire e possui, disponibilizando-os aos seus profissionais, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e de protagonismo docente que pretende incentivar e problematizar nas escolas a que assiste.

A abertura que se consegue no desvelar dos problemas que a comunidade escolar atendida enfrenta depende do relacionamento de confiança que pode se desenvolver entre a equipe escolar e a Analista Educacional. Portanto, cada acompanhamento pedagógico carrega a personalização de quem o faz, suas concepções de alfabetização e letramento, do entendimento que possui acerca de como deveria se dar uma formação de professores e se molda às demandas encontradas na escola e ao nível de confiança e abertura que a ANE, a equipe gestora e os professores imprimem à relação. As subjetividades de tantos atores afetam a interlocução entre eles.

Um dos entraves burocráticos a um acompanhamento pedagógico consistente é a mudança de ordem de serviço no decorrer de um mesmo ano letivo, motivada por variadas situações que vão desde, por exemplo, a saída de algum elemento da equipe, afastamentos mais longos para estudo ou tratamento de saúde ou, o que diz respeito diretamente ao PIP, à redistribuição das escolas consideradas estratégicas, que acontece após a divulgação dos resultados do PROALFA. Essa redistribuição geralmente acontece no final do primeiro trimestre e PROEB, no segundo trimestre. Os critérios para esta redistribuição não serão discutidos, porém, podem impactar a forma como a escola é assistida, pela troca da ANE que realiza o acompanhamento da escola. No decorrer do ano de 2013, por exemplo, aconteceram três mudanças de ordem de serviço, constituindo-se, em muitos casos, um recomeço, um retrabalho.

Essas situações de mudanças nos quadros de Analistas Educacionais, de falta de alinhamento das ações de formação para as escolas e ausência de formação específica para as equipes regionais ocorrem também em nível do órgão central, conforme admite a gestora do PIP, destacando as reuniões como oportunidades de estudo:

(...), por exemplo, quando chega uma pessoa nova na equipe central, não dá tempo de capacitar esta pessoa. Entregamos o material e mandamos ler tudo sobre o PIP e vamos em frente. A cada vez que a equipe central volta das SREs temos reuniões de monitoramento. Tem reunião de formação todo ano, no mínimo 40 horas em cada semestre, orientamos as regionais para fazer o mesmo, fazer momentos de estudo. A equipe central tem por obrigação fazer reunião com as regionais para estudar temas e questões pedidas ou que demandamos. É o fluxo de formação que ajuda o PIP (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Embora não se constitua o assunto específico desta pesquisa, a formação continuada das equipes Central e regionais também deveria ser objeto de estudo e nova formatação, por parte da SEE/MG, para o melhor desenvolvimento e eficácia do PIP/ATC, podendo ser considerada um ponto de fragilidade do Programa. As reuniões da Equipe Central com as equipes regionais, de modo geral, são instrucionais e repetem a dinâmica utilizada nas formações do PIP, que serão exemplificadas no capítulo 2.

De 2007 a 2011, da mesma forma que as demais, a SRE/JF possuía duas ANEs atuando como as Coordenadoras Regionais do PIP. A partir de 2012, nova organização orientada pela SEE passou a vigorar, com uma gerente do PIP/ATC e PIP/MUNICIPAL e outra, do PIP/CBC, responsabilizando-se pela condução das equipes e das formações. As Coordenadoras Regionais e, posteriormente, as gerentes compareciam aos encontros em Belo Horizonte e se responsabilizavam pelo repasse às colegas. Eventualmente, eram convocados mais componentes da equipe e a escolha recaía sobre quem, de modo geral, estava disponível para participar nas datas dos eventos visto que no decorrer do ano vários outros projetos e programas da SEE solicitam a presença e o trabalho das ANEs, dentro e fora da sede da SRE.

Feito o repasse, as duplas ou trios de ANEs se organizam para realizar as formações aos professores e especialistas, geralmente em polos de escolas agrupadas por proximidade física. Os EEB presentes à formação são orientados a multiplicar o conteúdo da capacitação para os demais profissionais que atuam nos anos iniciais de escolaridade, em reuniões e horários de atividades extraclasse, porém não lhes é solicitado regularmente o registro e o feedback desse repasse como uma ação de formação em serviço ou de monitoramento. De toda forma, a atuação dos docentes nesses momentos é mais receptora do que propositiva como se verá no capítulo 2, no exemplo estrutural das formações ofertadas. Essa

discussão que será retomada no capítulo 3, quando será proposto o Plano de Intervenção Educacional para que a formação continuada de professores possa ser pensada sob outra perspectiva.

A participação das ANEs concomitantemente nos encontros do PIP, nas formações, na Coordenação Regional dos projetos da Secretaria e nas escolas, favorecendo também a dispersão de ações e o acúmulo de funções, é ponto de destaque, evidenciado pela análise do Escritório, que detectou que:

(...) o isolamento dos Projetos [outros, desenvolvidos por outros setores da SEE, mas que contam com os mesmos ANEs para sua Coordenação em nível de SREs] em suas próprias diretorias pode implicar retrabalho ou sobrecarga de trabalho tanto para as equipes [da SEE] quanto para as Superintendências Regionais. As situações relatadas em **entrevistas** [grifo dos especialistas do Escritório] evidenciam a ausência e a necessidade de um planejamento central articulado (MINAS GERAIS, 2011a, p. 34).

Outro aspecto que merece estudo e redimensionamento é a responsabilização, dentre outros aspectos, imputada às ANEs das SREs quando a orientação que visitem as escolas estratégicas de suas ordens de serviço semanalmente não é cumprida em face das suas outras atribuições. As metas individuais não cumpridas afetam a Avaliação de Desempenho por Competências⁵³ do servidor e interferem no Acordo de Resultados da SRE e da SEE/MG. As metas não cumpridas das escolas, por sua vez, também afetam a Avaliação de Desempenho da ANE e, conseqüentemente, da SRE a que está vinculada, bem como da Secretaria de Educação com o Governo do estado de Minas Gerais.

Passa-se, então, após as ponderações sobre os aspectos que podem afetar a implementação do PIP/ATC, à descrição e análise de seu desenho e dos desdobramentos da formação continuada que desenvolve. Como parâmetro para esses desdobramentos, será apresentada a formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, programa do governo federal para professores alfabetizadores da rede pública de ensino.

⁵³A Resolução SEPLAG Nº 01-2013 estabelece, em seu Art. 5º as competências essenciais: I - Foco em Resultados; II - Foco no Cliente; III - Inovação; IV - Trabalho em Equipe; e V - Comprometimento Profissional, detalhadas em seu anexo II (MINAS GERAIS, 2013n).

2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PIP/ATC

No capítulo 1 dessa dissertação foram abordados os marcos nacionais legais que, ao normatizar a Educação e ampliar seu financiamento, abriram espaço para a proposição de formações continuadas de professores, que foram sendo desenhadas e desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e municípios, por iniciativa própria ou em parceria com a União. A SEE/MG foi protagonista de algumas dessas propostas, dentre elas a que é o objeto de estudo desse trabalho, o Programa de Intervenção Pedagógica.

O primeiro foco desse Programa foram as turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, pois ele foi desenhado após a constatação de que as crianças não estavam concluindo o ciclo de alfabetização com as competências de leitura e escrita consolidadas, mesmo após a entrada no ensino fundamental aos seis anos de idade. Essa constatação deflagrou uma série de medidas que tinham o objetivo final de garantir que todos os alunos da rede estadual de ensino soubessem ler e escrever ao final desse ciclo, aos oito anos de idade.

Uma das principais medidas foi a constituição de um programa de avaliação da alfabetização, o PROALFA, para o estabelecimento de diretrizes e metas para reverter-se esse quadro. Uma segunda medida, o Programa de Intervenção Pedagógica. Os resultados das avaliações externas do PROALFA e do PROEB passaram a se constituir os indicadores de sucesso do PIP. Após a implementação de um projeto-piloto de formação de professores em quatro SREs e entendimento de que o formato experimentado garantiria, no cerne da escola, a efetiva alfabetização dos alunos e melhoria dos resultados de escolas e da rede estadual de ensino nos indicadores educacionais do próprio Estado, representados pelo SIMAVE e da União, pelo IDEB, o piloto foi universalizado em 2008 para as outras SREs e continuou a ser aplicado até 2013, recorte temporal dessa pesquisa. Cabe informar que no ano de 2014 o PIP continua sendo o principal Programa da SEE/MG.

A análise, nesse trabalho, do desenho da formação continuada de professores ofertada pelo PIP tem como objetivo propor novos desafios e direcionamentos para esta política pública, em vista do entendimento de que a organização dessa formação e os materiais estruturados que a SEE/MG produz e

disponibiliza não garantem a mudança que a gestão governamental pretende alcançar na prática pedagógica dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental, com vistas a melhorar a alfabetização dos alunos. Para isto serão também confrontadas a formação de professores alfabetizadores do governo federal e do governo do estado de Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica.

Para a descrição e análise da proposta de formação continuada do PIP/ATC procurou-se destacar as reuniões de capacitação dos especialistas e professores regentes de 1º ao 5º ano de escolaridade, realizando um recorte das atividades da SB/SIF, que são muito abrangentes. O registro das atividades do PIP/ATC compõe o cronograma anual da SB/SIF e este abarca muitas outras ações, de outros programas e projetos, como as capacitações do PROETI e capacitação para professores para ensino do uso da biblioteca, reuniões de alinhamento com os diretores das Superintendências Regionais de Ensino, reuniões com os diretores das Diretorias Educacionais das SREs, dentre outras. Alguns desses atores têm papel específico no desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta no PIP, portanto serão apresentados a seguir.

As equipes de especialistas e professores das redes municipais são convidadas a participar dos encontros, cabendo às SME o pagamento de despesas com deslocamento à sede da Superintendência, o município de Juiz de Fora, ou aos municípios onde acontecem as reuniões de Polo. Vejamos, portanto, como foram organizadas e realizadas essas formações, no período de 2007 a 2013.

2.1 Organização das Formações de Professores do PIP/ATC

Para caracterizar a organização da formação continuada de professores do PIP/ATC, dentro do desenho dessa política pública, foram feitas três entrevistas, sendo duas com a gestora do PIP na SEE/MG e uma entrevista com uma ANE que fez parte da dupla que atendeu à SRE/JF no ano de 2012. Também foi realizada a consulta e análise de documentos oficiais diversos, dentre cronogramas de capacitação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental (SB/SIF), material disponibilizado nos encontros regionais em Belo Horizonte, bem

como o material estruturado, elaborado pelas Instituições de Ensino Superior parceiras da SEE/MG ou pelas Analistas Educacionais da equipe central, além de documentos do Escritório de Prioridades do governo estadual.

Ao tentar realizar o histórico das formações procurou-se resgatar as estruturas piramidais com que a gestão do PIP apresenta, desde o início, os cronogramas anuais de capacitação, porém, a pesquisadora não teve acesso a todos, nem aos registros de todos os repasses em nível regional. O objetivo era caracterizar o conteúdo abordado e quantificar o total de horas de capacitação que cada ano de escolaridade recebeu, ao longo da série histórica. Além de analisar a carga horária a que os professores foram submetidos, essa informação poderia subsidiar a comparação com o tempo total das formações ofertadas no PNAIC.

Portanto, para analisar a carga horária anual foram utilizadas as informações constantes na apresentação denominada Formação de Professores e Currículo no Programa de Intervenção Pedagógica da SEE – Minas Gerais, realizada pela gestão da SEE/MG no Seminário Liderando Mudanças na Educação, realizado pelo Centro de Liderança Pública (CLP) em parceria com a Fundação Lemann, em São Paulo, na data de 09 de maio de 2013. Apesar de o PIP ter começado em 2007, no quadro em questão essas formações não foram contabilizadas, pois aconteceram somente nas quatro SREs que receberam o projeto piloto. As capacitações de 2013 não haviam sido realizadas quando esta apresentação ocorreu e, por este motivo, não constam desse levantamento.

Quadro 5 – Quadro demonstrativo das capacitações realizadas em nível central e regional

Nº	Capacitações realizadas	Nº de participantes					TOTAL
		2008	2009	2010	2011	2012	
01	Capacitação dos Professores e EEB do 1º e 2º ano do EF	-	19.000	19.000	19.000	-	57.000
02	Capacitação dos Professores e Especialistas do 3º ano do EF	9.701	9.701	9.701	9.701	9.500	48.304
03	Capacitação dos Professores e EEB do 4º e 5º ano do EF	-	-	20.000	20.000	19.470	59.470
04	Congresso Estadual de Educação	2.500	1.500	-	-	-	4.000
05	PROCIÊNCIA: Professores dos anos iniciais do EF em Matemática e Ciências	1.262	1.673	1.600	-	-	4.535
06	Capacitação dos Diretores de Escolas Estaduais do EF	600	600	-	800	1.00	3.000
07	Capacitação dos EEB	4.500	4.500	-	4.500	1.776	15.276
08	Capacitação dos Professores e EEB do 6º ao 9º ano do EF	-	-	100.000	120.000	115.00	335.000
09	Capacitação dos EEB e PEUB	-	-	4.000	-	-	4.000
10	Capacitação dos ANE/Inspetores Escolares	-	-	-	-	850	-
11	Capacitação dos professores das turmas unificadas (multisseriadas)	-	-	-	-	2.410	2.410
12	Capacitação de Professores e EEB do EF das Redes Municipais	-	-	-	-	550	550
13	Capacitação dos Gestores e Equipes Central e Regional do PIP	1.567	1.567	1.567	2.217	2.683	9.601
TOTAL GERAL		20.130	38.541	155.868	176.218	153.239	543.996

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na apresentação da SEE/MG no Seminário Liderando Mudanças na Educação (CLP/Fundação Lemann, 2013).

No Quadro 5, encontra-se o consolidado das formações do estado de Minas Gerais, efetuado através da gestão do PIP na SEE/MG e das equipes central e equipes regionais das 47 Superintendências Regionais de Ensino, excetuando-se os

Congressos Estaduais de Educação e o PROCIÊNCIA⁵⁴. O quantitativo de professores e especialistas informado pela SEE não pode ser confirmado por não haver um levantamento de quantos professores de 1º ao 5º ano compõem o quadro da rede estadual de ensino e quantos foram beneficiados pelas formações. Essa mesma observação é feita pelos especialistas do Escritório de Prioridades Estratégicas do governo do Estado de Minas Gerais, no Eixo IV – Resultados, do Diagnóstico – Relatório Completo. À pergunta se o Projeto atingiu um nível satisfatório de execução no último ano [2010], assim se posicionaram

Não. Não foram identificadas nas evidências medidas específicas da execução do Projeto. Não foram encontrados nos documentos os níveis alcançados na execução das capacitações, nas visitas planejadas, na consecução das atividades elencadas nos Planos de Intervenção Pedagógica para cada escola ou outras medidas de acompanhamento de metas físicas. No **Relatório do Programa 2006-2010** [grifo dos especialistas do Escritório] afirma-se que “*ao todo, entre 2007 e 2010, 18 eventos de capacitação tocaram direta ou indiretamente mais de 15 mil profissionais*”, mas não é apresentado o total de profissionais que se pretendia alcançar, inviabilizando o cálculo da taxa de execução (MINAS GERAIS, 2011a).

Portanto, o que se pode depreender das informações desse quadro é que os eventos de formação enfatizaram o atendimento ao 3º ano do ensino fundamental, final do ciclo de alfabetização, que é avaliado pelo PROALFA e foco principal do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo. Pode-se observar que o 1º e o 2º ano de escolaridade, que compõem com o 3º o ciclo de alfabetização, não tiveram capacitações nos anos de 2008 e 2012. Em 2013 e 2014, nas pirâmides de planejamento e execução das formações, que se encontram nos anexos desta pesquisa, o 1º e o 2º ano também não foram contemplados. As turmas de 4º e 5º ano que compõem o ciclo complementar de alfabetização receberam capacitações conjuntas em alguns momentos. Manteve-se, portanto, durante o

⁵⁴Foram realizados em Viçosa, em 2008 e 2009 os módulos I e II de um programa de capacitação de professores da rede estadual, executado pelo Parque da Ciência da Universidade Federal de Viçosa em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O programa previa 80 horas/ano (total de 160 horas) de oficinas para professores das séries iniciais do ensino fundamental e ANEs das SRE, provenientes de todas as regiões do Estado. O PROCIÊNCIA/MÃO NA MASSA teve como objetivo incentivar o ensino de ciências e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, utilizando atividades experimentais, propiciando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, investindo na formação de docentes e na implementação da proposta em sala de aula. Texto adaptado pela pesquisadora a partir da notícia veiculada no site do Parque da Ciência. (UFV). Disponível em: <<http://www.parquedaciencia.com.br/sitemm/noticias/comum/view.asp?id=62>>. Acesso em: 06 de nov. de 2014.

período, a ênfase nas turmas de 3º e 5º ano de escolaridade que são objeto das avaliações censitárias do PROALFA e do PROEB.

A Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, em seu Art. 28, ressalta a composição do ensino fundamental em ciclos:

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais:

I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano;

II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano;

III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano;

IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano (MINAS GERAIS, 2012c).

Porém, as capacitações do ciclo da alfabetização não foram realizadas em conjunto. Observa-se, portanto, que a ênfase dada ao 3º ano acontece em face da relação direta desse ano de escolaridade com a avaliação em larga escala de caráter censitário, aplicada às turmas desse ano através do PROALFA, cujos resultados são utilizados, como já abordado, como indicadores de eficácia do PIP/ATC, no Acordo de Resultados da SEE com o governo estadual e no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), apresentados no capítulo 1.

Mesma análise pode ser feita acerca do 5º ano de escolaridade, após sua inserção nas formações do PIP. Os professores de 5º ano passaram a participar das formações continuadas nos anos de 2010 a 2012, como se pode observar no quadro 5 e nas pirâmides de 2013 e 2014, que se encontram em anexo. As turmas de professores de 4º ano de escolaridade, que compõem com o 5º o ciclo complementar, não tiveram formação específica, participando de algumas das que foram ofertadas às turmas de 5º ano, a partir de 2010. Essas observações serão retomadas no terceiro capítulo, nas problematizações do Plano de Intervenção Educacional, pois se entende que todos os cinco anos de escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental, deveriam ser contemplados com as formações do PIP para a efetiva consolidação do processo de alfabetização desses alunos,

caracterizando de forma mais consistente a formação continuada dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental.

A gestora do PIP, inquirida sobre qual seria a periodicidade em que as formações ocorrem, respondeu: *“Houve ano em que fazíamos duas. Quando começamos (...) eram duas por ano. Uma no primeiro semestre e uma no segundo semestre. Agora é uma por ano. Acho que desde 2011”* (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

A gestora destaca ainda o período do ano:

(...) o ideal é fazer a capacitação no primeiro semestre, no máximo até abril. Se você pegar as pirâmides vai ver que está tudo previsto para o primeiro semestre. Porque achamos que é no começo do ano que o professor precisa ser orientado. Mas tem anos atípicos como este [2014] ou quando tem greve, em que o nosso plano fica inviável de ser cumprido no prazo estimado (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Outra questão que merece análise diz respeito à carga horária das formações do PIP/ATC. A gestora do PIP explica essa proposta da seguinte maneira:

(...) outro pressuposto que a gente (...) definiu pra estes professores, na medida do possível ele seria formado (...) no mínimo de 16 horas por ano, ele faria fora da sala de aula (...). Mas a formação continua ao longo do ano, através das reuniões, através da escola, através das visitas à sala de aula (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

De acordo com essas informações, confrontando-as com os dados do quadro 5 e da pirâmide de 2013 que se encontra em anexo, as turmas de 3º ano de escolaridade foram as que receberam com regularidade ao longo dos seis anos que essa pesquisa abrange, 2008 a 2013, uma formação de 16 horas de duração por ano, totalizando 96 horas no período. A título de comparação com a carga horária do PACTO e proposição de novo formato para a formação do PIP, estes dados serão abordados novamente na seção 2.3.

Para evidenciar como a capacitação é idealizada na Secretaria de Educação, será apresentado um exemplo da estrutura piramidal da formação continuada do PIP. Essa estrutura pretende evidenciar a multiplicação, partindo-se do SEE, através da equipe central, até a disseminação de conteúdos e estratégias chegar às escolas, conforme pode ser visualizado no exemplo a seguir:

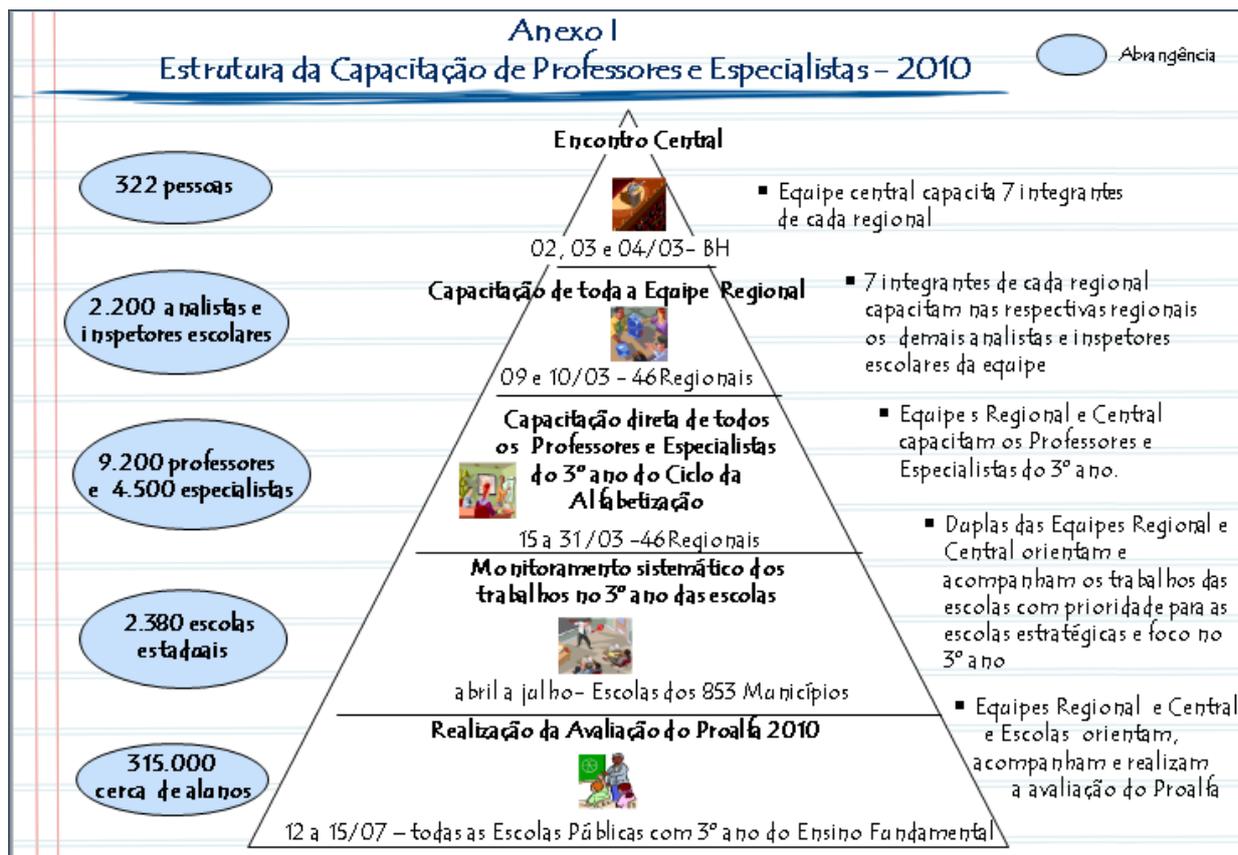


Figura 12 – Exemplo de estrutura piramidal da SEE/MG para as formações de professores e especialistas

Fonte: (MINAS GERAIS, 2010a).

De um ano para o outro o número de integrantes da equipe regional que comparece aos encontros em Belo Horizonte varia, o que parece ser determinado em função mais da disponibilidade de recursos financeiros do que por alguma orientação de cunho pedagógico, visto que com esse modelo de multiplicação as ANEs que não estiveram presentes ao encontro central, serão capacitadas por seus pares que lá estiveram. Após esse segundo momento, ocorre a preparação para a capacitação direta dos professores e especialistas, com reprodução dos materiais utilizados em oficinas e minicursos, bem como a confecção de materiais necessários à consecução dessas oficinas como, por exemplo, alfabeto móvel, cartazes e outros. Na pirâmide de 2010 pode-se observar uma culminância dos trabalhos desenvolvidos ao longo do primeiro semestre com a realização das avaliações do PROALFA.

O Relatório do Programa 2006 a 2010 descreve o direcionamento pedagógico das formações:

As capacitações, tendo como foco o processo de alfabetização e letramento e a gestão pedagógica, contaram com materiais de apoio “prontos para uso” com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações repassadas, como por exemplo: vídeos, estrutura de agenda para futuros encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas e outras (MINAS GERAIS, 2010e).

Estes materiais são disponibilizados em mídias diversas para a equipe gestora das SREs que, acompanhada de seus Coordenadores Regionais, decidem e selecionam as apresentações, os vídeos, as oficinas e minicursos, que serão repassados nas 16 horas, organizando-as, de acordo com suas possibilidades de alocação de recursos humanos, financeiros e de infraestrutura.

A estrutura das capacitações se manteve a partir de 2008, numa organização em cascata, como se pode visualizar no Quadro 6, o que foi corroborado pela gestora. Ao responder sobre o formato da capacitação, assim a descreveu:

A equipe central organiza, vem a equipe regional, capacitamos a equipe regional, esta chega na superintendência e capacita as outras pessoas que não estiveram aqui e forma os professores das escolas. Dependendo da necessidade a equipe central vai ajudar, dependendo ela faz sozinha. Houve uma pequena alteração. Até 2008 era um pouco diferente: a equipe regional era chamada aqui; quando chegava nas SREs, a equipe regional capacitava os especialistas e estes iam formar os professores. Não funcionou. Foi em 2007 e um pedacinho de 2008. Aí vimos que não dava certo. Decidimos capacitar diretamente os professores, com a presença dos especialistas. Por isso agora falamos: formação continuada dos professores e especialistas (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Quadro 6 – Capacitação para o 3º ano de escolaridade - 2010

Estrutura da capacitação de professores e especialistas – 2010 Toda força ao 3º ano			
Organização	Período	Participantes/Ações	Pessoas
Equipe Central capacita Equipe Regional Belo Horizonte	março de 2010	Por representatividade, participaram sete integrantes das equipes regionais das 46 SREs	322 ANE e ANE/IE
Equipe Regional capacita ANEs e SREs	março de 2010	Multiplicação nas SREs para as demais ANEs e ANE/IE	2200 ANE e ANE/IE
Equipe Central e Equipe Regional capacitam professores e especialistas do 3º ano	março de 2010	Capacitação direta de todos os professores e especialistas do 3º ano do ciclo de alfabetização (organização em polos)	9200 professores e 4500 especialistas
Duplas das Equipes Central e Regional	abril a julho de 2010	Monitoramento sistemático dos trabalhos no 3º ano das escolas	2380 escolas
Equipe Central, Regional e escolas orientam, acompanham e realizam a avaliação do PROALFA	12 a 15 de julho de 2010	Avaliação do PROALFA 2010	315.000 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado no Cronograma de Formação Continuada de 2010 da SEE/MG.

A mudança no formato das formações foi realizada em face da constatação de que os especialistas, envolvidos com outras questões diversas das que são específicas de seus cargos, não conseguiam se organizar para realizar a formação dos professores, que passaram a ser diretamente convidados para os encontros. Isto fica claro quando a gestora do PIP faz a seguinte reflexão:

(...) nós descobrimos que a formação dos nossos professores não pode ser com intermediários, com muitos intermediários. Então, que a gente começou (...) até a gente fazia a formação dos especialistas e os especialistas formavam o professor. A gente viu que não funcionava. Não que o especialista não tivesse condição, (...) é porque a rotina da escola não permite que isso seja feito com todos os professores. (...) nós definimos então, a partir dessa primeira experiência (...) alguns princípios (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

Sobre a possibilidade de ser uma convocação, em que o servidor é instado a participar, no PIP é feito um convite e a liberação de todos os professores de determinado ano de escolaridade pelo gestor escolar geralmente depende do quanto este conhece o Programa e entende a importância desta capacitação para sua

gestão pedagógica e para o desempenho de seus professores, de acordo com as informações da gestora do PIP

o papel dela [equipe gestora da escola] é fazer a gestão pedagógica...ter, primeiro a gestão pedagógica no eixo do seu trabalho...e quando a escola realmente entende e assume e operacionaliza e coloca como eixo do seu trabalho a gestão pedagógica, (...) nós não temos dificuldade nenhuma com a formação continuada dos professores, principalmente nessas 16 horas que eles tem que sair da sala de aula. Em alguns casos a escola não tem aula, (...) suspende as aulas, depois repõem em outro dia. Em algumas vezes a própria escola se ajeita e tem outros professores que [estão] fora da sala de aula que pode estar fazendo o trabalho com os alunos lá, quando o professor está ausente (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

A Equipe Regional da SRE/JF opta por organizar as formações de maneira que o professor que atua como regente no turno da manhã seja convidado a participar no turno da tarde e vice-versa, de forma que a escola não tenha suas atividades paralisadas. Assim, o professor tem a possibilidade de realizar a formação, não se perdem dias letivos e a carga horária anual obrigatória é preservada. As equipes das SME são convidadas a integrarem o quantitativo desses encontros nos mesmos dias e horários. De forma geral, a equipe regional faz dois dias de formação na sede e se dirige em duplas até os Polos de municípios para mais dois dias de formação em vez de deslocar professores e especialistas para Juiz de Fora, pois é importante para a gestão do PIP a racionalização dos gastos. A organização descrita encontra-se exemplificada no quadro 6.

Observa-se, nesse quadro e nas pirâmides disponibilizadas em anexo, uma culminância do trabalho proposto com a aplicação das avaliações em larga escala, PROALFA e PROEB. No decorrer da implementação do PIP, esta orientação perpassou o Programa, embora, ao perguntar à ANE da SEE/MG quais foram os objetivos elencados para nortear essa proposta de formação ela não tenha enfatizado essa preparação quando diz “Eu definiria que o objetivo da proposta da formação docente é a melhoria do desempenho do aluno” (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Sua opinião é corroborada pela gestora do PIP, ao ser questionada se há a intenção de que a formação ofertada se constitua uma preparação para o PROALFA e para o PROEB, pois alguns professores e gestores assim a entendem e o relatam

à equipe regional quando das visitas de acompanhamento pedagógico. Ela responde que “*Não, não existe*”. Porém, à pergunta “Como vocês fazem para verificar o impacto na sala de aula, na prática do professor?”, a gestora do PIP responde prontamente: “*Através dos resultados das avaliações externas*” (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Pode-se observar que a gestora do Programa estabelece estreita relação entre os resultados aferidos pelas avaliações do PROALFA e do PROEB com o impacto que as formações ofertadas podem ter causado na prática pedagógica dos professores. Porém, como já foi explicitado em seção anterior, essa relação não é linear. Os resultados, disponibilizados nas Revistas Pedagógicas dos dois Programas, contendo os gráficos de desempenho por padrão, recomendado, intermediário e baixo, e análise pedagógica do que os alunos em cada padrão já consolidaram e o que ainda precisam desenvolver, são exatamente os dados utilizados, em consonância com a matriz curricular da SEE/MG, para elaboração dos materiais que são utilizados nas oficinas de formação, bem como nos materiais estruturados enviados às escolas com atividades de sistematização do ensino e avaliação, para a melhoria do resultado dos discentes e o alcance do objetivo primordial do PIP: alunos alfabetizados até os oito anos de idade. Apresentar-se-á, a seguir, um exemplo de formação.

2.1.1 Formação Desenvolvida em Março de 2010

A título de exemplificação será analisada a formação ofertada no Encontro da Equipe Regional/PIP/2010, realizada pela SEE/MG nos dias 02, 03 e 04 de março de 2010, em Belo Horizonte para um público-alvo composto por Analistas Educacionais (ANE), Inspectores Escolares (ANE/IE), Diretor DIRE das SREs e Equipe Central.

As formações de professores do PIP foram desenvolvidas ao longo dos anos de sua implementação baseadas, principalmente, nas observações da equipe central da SEE/MG que, a partir do projeto-piloto, em visitas às escolas e observações das aulas, elencou as características da prática pedagógica dos professores consideradas inadequadas ou inexistentes e elaborou materiais para

elas. Outro parâmetro que foi utilizado para balizar as formações foram os resultados de escolas e alunos no PROALFA e no PROEB, através das análises das Revistas Pedagógicas do SIMAVE e do alcance dos percentuais constantes dos Planos de Metas acordadas entre SREs e escolas. A gestora do PIP enfatiza o caráter da formação com ênfase nas práticas quando diz

Como temos equipes regionais e equipes centrais que visitam as escolas, observamos o que o professor está precisando mais em formação, no que ele tem mais dificuldade em trabalhar. Então, vendo, ouvindo e observando, fazemos as nossas capacitações voltadas para estas dificuldades que o professor apresenta. Não só para estas dificuldades, mas como todo o nosso trabalho parte das avaliações externas, que é o que nos norteia – pois não temos como analisar escola por escola, analisamos a avaliação externa do sistema. E analisando a avaliação externa verificamos quais são as capacidades e quais são as habilidades que os alunos não consolidam a cada ano e ao longo desses anos todos. E focamos o trabalho naquelas capacidades e habilidades que estamos vendo que o aluno não está conseguindo alcançar (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Observa-se nesse discurso que a formação do PIP parte de problemas detectados de forma geral, para um grande número de escolas, professores e alunos, elencando-se para o desenvolvimento das oficinas e minicursos, aqueles pontos comuns a um percentual de profissionais que os vivenciam. Outros atores como parceiros institucionais, por exemplo, também foram responsáveis pela elaboração desses materiais. Imbérnon, falando sobre a coerência dessa proposta clássica e conservadora, assim se posiciona

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBÉRNON, 2010, p. 39).

Pode-se observar esse encaminhamento no estudo e análise dos materiais disponibilizados, das matrizes curriculares, de instrumentos de monitoramento e das orientações pedagógicas, dentre variados tipos de documentos que compõem o conteúdo das formações. Portanto, delimitar uma ementa para a formação continuada de professores do PIP torna-se missão de difícil cumprimento, pois se há

claramente uma concepção de alfabetização e letramento que norteia a elaboração de alguns dos materiais iniciais, com ênfase no trabalho com gêneros textuais, ela se dilui, com a modificação de propósitos, temas e cunho claramente tecnicista das lições elaboradas nos anos seguintes, que não guardam com os primeiros materiais e suas propostas relação de continuidade e aprofundamento, mas, ao contrário, desenvolvem-se de acordo com as situações encontradas nas escolas em geral, tendo como pano de fundo o objetivo de alavancar os resultados das escolas nas avaliações externas de PROALFA e PROEB.

Passaremos a apresentar a formação de 2010, realizada com os atores previamente elencados que, como já explicitado em seções anteriores, ao retornarem às SREs de origem fizeram o repasse das oficinas e estudos para os professores do 3º ano do ensino fundamental e Especialistas de Educação Básica, responsáveis pelo acompanhamento a essas turmas, nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A agenda do Encontro da Equipe Regional PIP/2010 listava os seguintes objetivos:

1. Analisar dados e informações gerenciais que subsidiam a elaboração e implementação do Plano de Trabalho conjunto SEE/SRE, considerando o foco, as prioridades e o cumprimento da meta do PROALFA em 2010.
2. Rever as diretrizes didático-pedagógicas da alfabetização e letramento para sua implementação, com sucesso, na consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano.
3. Analisar e discutir as orientações pedagógicas apresentadas no Guia do Alfabetizador do 3º ano e demais materiais institucionais da SEE tendo em vista a melhoria da prática do professor e a aprendizagem dos alunos.
4. Analisar os resultados da avaliação diagnóstica dos alunos do 3º ano e planejar as ações de intervenção pedagógica adequadas às diferentes realidades e necessidades de aprendizagem das turmas.
5. Discutir as interfaces entre leitura, escrita, livro didático e o desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares do 3º ano (MINAS GERAIS, 2010a).

Esses objetivos se referem à organização dos trabalhos nas instituições; exploração dos materiais instrucionais em oficinas (que serão listadas a seguir); estudo de caso fictício para apresentação de sugestões de atividades e práticas para o trabalho com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem; análise da evolução dos alunos no PROALFA, dentre outras orientações. Não é factível reproduzir todos os materiais utilizados nas seis oficinas propostas nesse

encontro, pois se compõem, de forma geral, de uma apresentação teórica em slides; reprodução desses slides em papel; orientações para o desenvolvimento das oficinas e respectivo caderno de respostas às questões levantadas para o facilitador utilizar na condução das oficinas nos repasses; anexos diversos a serem preenchidos pelos professores com as respostas às perguntas e atividades das oficinas. Portanto, alguns desses documentos serão disponibilizados em anexo e sua análise realizada no corpo do texto.

Para o desenvolvimento do Encontro, foi estabelecido um Cronograma de Atividades para os três dias, apresentado a seguir de forma concisa.

Quadro 7 - Cronograma de atividades – Encontro da Equipe Regional/PIP 2010 – dia 02/03/2010

Horário	Atividades	Responsável
09h00min às 10h00min	O desafio de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade em 2010.	Autoridade Institucional.
10h00min às 10h30min	A meta do PROALFA 2010 e o Acordo de Resultados.	Autoridade Institucional.
10h30min às 11h00min	Relembrando o foco e as prioridades de 2010 e apresentando a proposta de reorganização do trabalho junto às SREs.	Autoridade Institucional.
11h00min às 12h00min	O Plano de Trabalho conjunto SEE/SRE, proposta de capacitação 2010 e o monitoramento das ações do PIP.	Gerente do PIP.
13h30min às 15h30min	O alinhamento do Plano de Trabalho 2010 e a organização da capacitação dos Professores e Especialistas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização: - Trabalho por grupos de SREs em conjunto com as duplas ou trios da Equipe Central. - Análise dos Cadernos de cada SRE e da proposta de trabalho da Equipe Central. - Comentários e conclusões na plenária em sala de aula.	Duplas ou trios da Equipe Central.
15h45min às 18h00min	Ler e escrever com autonomia no 3º ano: direito do aluno, compromisso nosso.	Palestrante convidada.
18h00min	Avaliação do dia e encerramento.	Autoridade Institucional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na agenda do Encontro (MINAS GERAIS, 2010a).

Neste primeiro dia de Encontro, as falas foram apoiadas em apresentações de slides, reproduzidos em papel e disponibilizados em mídia aos Diretores DIRE, para utilização nos repasses aos professores e especialistas, nas SREs.

No segundo dia de Encontro, dia 03 de março de 2010, foram desenvolvidas pela Equipe Central uma dinâmica e três oficinas para os ANE e ANE/IEs presentes. A gestão da SEE e do PIP realizou uma reunião reservada com os Diretores DIRE. A dinâmica intitulava-se Ideias para organização do trabalho do professor em sala

de aula. As oficinas abordavam os seguintes temas: Oficina 1, O Guia do Alfabetizador, as capacidades de Leitura e Escrita a serem consolidadas no 3º ano do Ciclo de Alfabetização e as práticas pedagógicas. Oficina 2, O Caderno de Boas Práticas do Prof. Alfabetizador. Oficina 3, Ler e escrever em todas as disciplinas utilizando a coleção do Livro Didático.

No terceiro dia do Encontro, dia 04 de março de 2010, as oficinas exploraram os seguintes temas: Oficina 4, Avaliação diagnóstica no 3º ano e suas implicações na prática pedagógica. Oficina 5, Práticas Pedagógicas – trabalhando com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem. Oficina 6, Trabalhando com gêneros textuais. Foi realizada ainda a leitura comentada do texto Dificuldades de Aprendizagem.

O material disponibilizado em anexo, usado no Encontro da Equipe Regional/PIP 2010 serve de exemplo da estrutura das formações realizadas ao longo dos seis anos de implementação do PIP, analisado nessa pesquisa. A maioria dos materiais utilizados foi elaborada pelos ANEs da Equipe Central, como corrobora a Analista da SEE entrevistada pela pesquisadora. À pergunta: Quem elaborou os materiais disponibilizados [para as formações de professores e especialistas] e quais foram os pressupostos dessa elaboração?

Quando a gente pensa na sala de aula, se pegarmos os Guias, os cadernos do CEALE, estes foram elaborados por especialistas da área. Mas todo aquele material de formação, cadernos de boas práticas, guias do diretor e especialista, isso tudo foi uma construção em parceria com a McKinsey, ela dando a estrutura e as pessoas que foram trabalhadas por área, diretor, especialistas, nós da equipe central e equipes regionais é que deram o corpo mesmo pra coisa mas a estrutura foi pensada pela McKinsey (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

A ANE relata a participação de outros atores como diretores, especialistas e membros das equipes regionais, porém essa participação não pode ser quantificada pela pesquisadora pela ausência desses dados.

No anexo 9, que apresenta a organização da Oficina 5 cujo tema é Trabalhando com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, observa-se a divisão em grupos e o direcionamento do trabalho a ser realizado, com preenchimento de formulários, de acordo com as capacidades do Eixo de Leitura e do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita das matrizes curriculares

disponibilizados para isto. Como material de apoio ao ANE ou dupla de facilitadores do repasse, foram elaborados cadernos de respostas às questões levantadas nas oficinas. No anexo 10, podem ser visualizadas a capa e a folha número 1 do caderno de respostas com quadrículas cujos conteúdos poderiam ser perguntas para conduzir a discussão ou possíveis respostas. Da mesma forma, as demais oficinas traziam cadernos de respostas. O anexo 11 apresenta o cronograma de repasse, realizado na SRE/JF no dia 15 de março de 2010 pelas ANEs e Diretora DIRE que compareceram ao Encontro em BH para os demais Analistas da equipe regional, como preparação para o repasse seguinte, para os professores e especialistas. A estrutura desse repasse segue a mesma orientação do Encontro.

Ao longo dos anos de implementação do PIP a participação dos professores sofreu poucas mudanças. O estudo dirigido de matrizes curriculares, resultados de avaliações externas, legislação educacional através de mecanismos de perguntas e respostas segue sendo a metodologia mais utilizada nas formações do PIP e respectivos repasses. O protagonismo do professor se reduz, ao responder às questões, a emitir sua opinião ou sugerir atividades que são discutidas nos grupos de trabalho das oficinas, mas não são nem mesmo sistematicamente registradas para posterior socialização entre eles. No material recebido para viabilizar o acompanhamento das atividades solicitadas, alguns professores realizam registros pessoais. Ao final, variados modelos de avaliação dos repasses são aplicados, porém a maioria carece de objetividade. Para reiterar a observação do caráter instrumental e instrucional do material enviado às SREs e escolas, a próxima seção trata dos materiais estruturados em 2013 e 2014.

2.1.2 Os Materiais Estruturados de 2013 e 2014

A lógica que direcionou a elaboração dos Guias do Professor Alfabetizador e os Cadernos de Boas Práticas, não orientou ao longo dos anos, a construção dos demais instrumentos enviados às escolas, que apresentam forte caráter instrucional e prescritivo. Em 2013, o material denominado Consolidando a alfabetização: sessenta lições, cujo subtítulo é Intervenção Pedagógica para alunos dos anos iniciais de ensino fundamental que não estão plenamente alfabetizados, foi enviado

às SREs. Ao ser questionada se esse material havia sido uma sugestão ou havia a orientação de aplicá-lo obrigatoriamente a ANE da SEE ponderou

A do 3º ano eu não estava na equipe. Disseram-me que na [nome de uma SRE] foi recebida a ordem de obrigatoriedade. E com isso essa SRE teve um salto muito grande esse ano. Se deixa lá para o professor aplicar ou não e ele opta por não aplicar estamos deixando um potencial do material de ser utilizado. Então é uma obrigatoriedade que na verdade sabemos que o professor vai aplicar se ele quiser. Existem formas de mostrar ao professor que esse material é interessante e pode ajudar a melhorar o desempenho de seus alunos. Na introdução vem falando que pode ser adaptado, não necessita começar da primeira e ir à última, tem toda uma autonomia do professor para utilizá-lo (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

A opinião da Analista parece exemplificar o entendimento da equipe autora do material de que os professores e alunos poderiam se beneficiar dessas lições como uma forma de sistematização do ensino que, vindo pronta, talvez pudesse servir de material de apoio para adaptações que os professores poderiam realizar para adequá-los às características e necessidades de seus alunos. A análise do como esse material foi recebido e entendido em cada SRE e escola extrapola a proposta dessa pesquisa, porém poderia ser explorada em estudos posteriores. Na SRE/JF a orientação foi para que as escolas da jurisdição aplicassem o material para os alunos cujas avaliações diagnósticas revelassem que não haviam sistematizado a alfabetização até o quinto ano de escolaridade, sendo atendidos pelos PEUB ou eventuais em momentos planejados para isto.

Tratado nas escolas por Sessenta Lições, esse material foi pensado para uma intervenção a ser realizada por um período de 60 dias letivos, daí sua denominação. Os alunos de 2º ao 5º ano do ensino fundamental que ainda não estivessem alfabetizados, apresentassem dificuldades de aprendizagem em relação a seus pares não respondendo às estratégias de ensino comumente utilizadas por seus professores, após uma avaliação diagnóstica passariam a ser atendidos em grupos de no máximo 15 alunos, pelos profissionais que a escola tivesse para conduzir a intervenção fora de sala de aula regular, como PEUB e professores eventuais. Cada escola se organizou a partir dessa disponibilidade.

A estrutura dessas aulas ou lições estava determinada no material, desde a duração das aulas, 01h30min, quanto a distribuição desses minutos pelas

atividades. A atividade Ouvindo Histórias “Leitura Deleite”, teria a duração de 20 minutos. Havia uma justificativa para a atividade, constante nas orientações: ao ouvir a leitura do professor, a criança aprenderá a ouvir com atenção e compreensão, usar a expressividade e entonação adequadas quando for autônomo e puder ler textos diversos e desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Merece destaque o fato da expressão “Leitura Deleite” ser utilizada na metodologia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No PACTO, o intuito é despertar na criança o interesse pela literatura infantil. No caso das lições, essa intenção se perde para dar lugar à sistematização, sobretudo da leitura.

A segunda atividade, Consciência Fonológica, deveria ser realizada em 15 minutos. A base de todas as atividades propostas tinha na identificação da relação fonema-grafema seu propósito. Identificar aliterações, rimas, sílaba inicial das palavras, eram alguns dos objetivos das atividades desenvolvidas nesse momento. A terceira atividade, denominada Alfabeto, a ser desenvolvida em 15 minutos diários era composta de atividades de manipulação de alfabeto móvel e a identificação dos grafemas em livros, revistas e outros materiais de circulação social, dentre outras.

A atividade seguinte, compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, com duração de 20 minutos, serviria para a identificação de letras, sílabas, correspondência entre fonemas e grafemas. A quinta atividade da lição era a Leitura, composta de atividades como ler palavras globalmente ou identificar rapidamente palavras em frases, dentre outras atividades similares. Os últimos 5 minutos seriam utilizados pelo professor para o fechamento da aula. No anexo 12 dessa dissertação, encontra-se a Lição Nº 1, contemplando essa distribuição das atividades. Cabe ressaltar que o material apresenta sessenta histórias retiradas de uma coleção de livros de literatura infantil, cuja apresentação de gêneros textuais não os explora e nem abrange a metodologia e a diversidade a que os alunos deveriam ter acesso nos anos de escolaridade a que se propõe aplicar.

Em 2014, foi elaborado e divulgado o material denominado 60 Lições de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano do ensino fundamental. Tendo como base os Eixos e capacidades das matrizes curriculares do estado de Minas Gerais, a estrutura apresenta os objetivos, o material necessário para o desenvolvimento da atividade e a distribuição das mesmas no período de tempo de uma hora e meia, da mesma forma que nas Sessenta Lições. Mantém-se o caráter instrucional do material anterior. O texto mencionado na lição, também é disponibilizado, nos

mesmos moldes do que foi feito nas Sessenta Lições. No Quadro 8 , a Lição Nº 1 do referido material.

Quadro 8 – Lições para o 5º ano do Ensino Fundamental

60 Lições de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - 2014	
Lição nº 1	
<p>Eixo: Compreensão e valorização da cultura escrita</p> <p>Capacidade: Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita em diferentes contextos sociais.</p> <p>Objetivo: Identificar o gênero <i>carta</i> a partir de suas características.</p> <p>Material necessário: - Ficha de papel em branco - Texto 1.</p>	<p>Desenvolvimento da Atividade - 30 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar os alunos em grupos heterogêneos. ➤ Adivinhe o que é: dar dicas sobre o texto que irão ler para que os alunos identifiquem o seu gênero. ➤ Dicas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na maioria das vezes, ao escrever este gênero, sabemos, exatamente, quem será o seu leitor. ✓ O escritor inicia o texto identificando o local de onde se escreve e a data. ✓ O escritor começa o texto "chamando" o seu leitor (vocativo – destinatário) ✓ A linguagem utilizada está de acordo com o do destinatário. ✓ Ao terminar o texto, o escritor se despede do destinatário e se identifica. ➤ Cada grupo escreve, numa ficha, o nome do gênero que acredita que será lido e, após, entrega ao professor. ➤ O professor entrega o texto xerocado e vai orientando os alunos para que identifiquem nele, todas as dicas apresentadas anteriormente, sem que seja necessária a leitura do texto todo. ➤ Conclui: o texto é uma <i>carta</i>. ➤ A partir dessa atividade, o professor deverá identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero <i>carta</i>. Se for necessário, desenvolver atividades de ensino sistemático do gênero, em outros momentos da aula.
<p>Eixo: Leitura</p> <p>Capacidade: Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.</p> <p>Objetivo: Reconhecer a função sociocomunicativa de uma carta.</p> <p>Material: Material de apoio</p>	<p>Desenvolvimento da Atividade - 15 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Roda de Conversa: para que serve uma carta? Conversar com os alunos sobre a função e finalidade social das cartas. Direcionar a conversa para que os alunos percebam que a carta tem várias funções e finalidades, dependendo do seu conteúdo: carta pessoal (de amor, para amigos, etc.), carta comercial, carta ao leitor, carta de referência, carta de cortesia, reclamação, outras. Porém, todas elas têm uma finalidade em comum: comunicar algo a alguém previamente definido e que não está perto de nós. ➤ Consulte o material de apoio ao professor.
<p>Eixo: Leitura</p> <p>Capacidade: Construir a compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferência.</p> <p>Objetivo: Identificar informações explícitas no texto lido.</p> <p>Material necessário: Texto 1</p>	<p>Desenvolvimento da Atividade - 45 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Turma organizada em trios. ➤ Leitura oral do texto pelo(a) professor(a). ➤ Leitura silenciosa do texto pelos alunos. ➤ Leitura do texto pelos trios (um colega lê para os outros). ➤ Apreciação da leitura do trio (os colegas apreciam a leitura oral do outro). ➤ Conversar com os alunos sobre o que são as informações contidas em um texto e sua importância para a construção de sentido, pelo leitor, do texto lido. ➤ Cada trio seleciona uma informação, contida no texto 1, para ser apresentada à turma. ➤ Uma informação não pode ser igual a outra. Entre a apresentação dos trios, o(a) professor(a) dá um tempinho para que identifiquem informações diferentes daquelas que foram apresentadas pelos colegas. ➤ A cada apresentação, a turma deverá validar a apresentação do trio (a informação realmente está no texto?).

Fonte: (MINAS GERAIS, 2014e).

A pergunta seguinte à Analista foi: Quais são os objetivos do material estruturado para a formação continuada dos professores? Ao que ela respondeu

Voltamos na questão da avaliação, que é um termômetro e esses materiais foram trabalhados com base naquilo que se observou que os alunos ainda não dominam, através das avaliações externas. São propostas ali atividades, práticas, que temos falado muito nas oficinas, precisam ser adequadas a cada realidade. Porque elas estão sendo pensadas ali num padrão para uma rede, mas a todo o momento o professor pode e deve adaptar aquilo de acordo com a sua turma. (...) Quando trabalhamos com avaliação estamos sempre trabalhando com o aluno que fez essa avaliação, mas no ano do resultado ele está em outro ano. Então a avaliação mostra as dificuldades de alunos específicos, mas que estão refletindo a prática do professor. Se estou falando de habilidades que não foram dominadas em sua maioria é porque a prática docente está precisando ser reformulada e é por isso que trabalhamos em cima desse diagnóstico (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Observa-se que, nesse discurso, a contradição se revela no momento em que, embora se fale que o docente deve adequar as atividades ao nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem de seus alunos, a responsabilização pesa sobre a prática do professor e sobre os resultados de seus alunos nas avaliações externas, pois os materiais são elaborados em face das habilidades que os alunos demonstram não possuir nesses testes e que serão cobradas na avaliação do ano seguinte. As instruções para a aplicação do material também detalham duração, organização de grupos e respostas, dentre outras orientações o que, ao não considerar a interação do aluno com o professor, com a atividade e com seus pares, com os tempos e espaços escolares, incorre em reducionismo do processo de alfabetização, parecendo servir apenas ao alcance de números para compor as estatísticas educacionais.

Analisada a organização das formações de professores do PIP/ATC e os materiais estruturados elaborados pela equipe central para orientação às escolas, especialistas e professores, passaremos à apresentação e discussão sobre o desenho da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2.2 Desenho e Organização do PNAIC

A formação de professores alfabetizadores ofertada pelo governo federal será apresentada nessa seção. Ao conhecer-se seu desenho e estruturação, o estudo comparativo entre PIP e PNAIC, proposto como um objetivo secundário dessa pesquisa poderá ser realizado. Dessa forma, pontos positivos do PNAIC podem ser levantados e passarem a compor o Plano de Intervenção Educacional, proposto no capítulo 3 dessa dissertação, que tem como intuito aprimorar a formação continuada de professores do PIP/ATC.

No Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nas orientações repassadas pelas IES que desenvolvem o programa e nas comunicações oficiais do MEC e da SEE/MG, o PNAIC passou a ser denominado apenas PACTO. Parece ser uma tentativa de caracterizar o Programa como um grande acordo, cuja intenção é congrega esforços para que os todos os alunos do país estejam alfabetizados até os oito anos de idade. Essa impressão é reforçada pela frase que se encontra na apresentação do Manual, Alfabetização na Idade Certa: “um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras, numa participação articulada entre governo federal e governos estaduais e municipais” (BRASIL, 2012).

O PACTO tem como objetivo cumprir o que está disposto no inciso II do Art. 2º do Decreto Nº 6.094, de 24/4/2007 (BRASIL, 2007) e na Meta 5 do PNE 2011-2020, a saber, “alfabetizar as crianças até, no máximo os oito anos de idade”, com o intuito de alavancar a qualidade da educação que se desenvolve em todos os entes federados.

Segundo o MEC, em seu Portal do PNAIC:

As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2013).

A Figura 13 sintetiza o desenho e os eixos de atuação dessa política pública que atingiu, em 2013, 97,4% dos 5.565⁵⁵ municípios do país, uma marca muito expressiva do alcance e dimensão dessa política pública.



Figura 13 – Eixos de atuação do PNAIC
Fonte: (BRASIL, 2012).

O PACTO organiza o eixo da gestão a partir de uma estrutura que possui um Comitê Gestor Nacional, no MEC, uma coordenação institucional em cada estado da federação, assim como no Distrito Federal, uma coordenação estadual, que estabelece parcerias com IES para a implementação das ações de sua rede e também para apoiar a implementação em seus municípios e uma coordenação municipal, com atribuições semelhantes às da coordenação estadual.

Para gerenciar o processo, desde a inscrição de professores, até a avaliação da participação dos mesmos na formação continuada, realizada por seus Orientadores de Estudo, possui um sistema de monitoramento, o SISPACTO⁵⁶, que tem por objetivo acompanhar a implementação de todas as etapas do PACTO. Através de estratégias de divulgação das ações do Programa em sites oficiais, redes sociais e outros canais de comunicação e desenvolvendo ações de fortalecimento

⁵⁵Informação encontrada no site do IBGE, relativa ao Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 16 de out. de 2014.

⁵⁶O SISPACTO é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

dos conselhos de educação e escolares, o governo federal pretende mobilizar os cidadãos para exercerem o controle social dessa política pública.

Um eixo de atuação do PACTO que envolve outros Programas do governo federal como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) se caracteriza pela produção e ou distribuição de materiais voltados especificamente para o apoio à alfabetização e letramento como livros didáticos, obras literárias, obras de apoio, como dicionários, jogos para o desenvolvimento de consciência fonológica e alfabetização e tecnologias educacionais.

Outro eixo muito importante é o da avaliação que se baseia em três abordagens. A primeira, o estudo e análise das avaliações processuais, aplicadas pela escola, a serem problematizadas e debatidas durante a formação continuada. A segunda, a aplicação e disponibilização dos resultados da Provinha Brasil, aplicada ao 2º ano do ensino fundamental para gerar informações aos gestores, com o objetivo de realizar ajustes na condução das políticas de alfabetização das redes de ensino. A terceira, a aplicação pelo INEP de uma avaliação externa censitária aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificar se o aluno está em nível consolidado de alfabetização ao final do ciclo de três anos de escolaridade. O resultado dessa avaliação poderá servir de subsídio para o estabelecimento de novas medidas ou fortalecimento das ações desenvolvidas pelas redes de ensino.

O quarto e último eixo do PACTO, o da formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo será apresentado a seguir.

2.2.1 A Formação Continuada de Professores do Pacto

O objetivo do PACTO é assegurar a alfabetização aos alunos até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao pensar nas dimensões do país e nos indicadores que caracterizam o acesso à oferta de vagas, à possibilidade de permanência na escola e garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos nas redes de ensino dos entes federados, pode-se observar que é um grande desafio que, se não for vencido, penaliza toda a sociedade civil brasileira. A grande

mobilização social que o PACTO representa inscreveu na agenda nacional o compromisso com a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, através do inciso II do Art. 2º do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), responsabilidade dos órgãos governamentais de educação do governo federal, estados, Distrito Federal e municípios.

De acordo com o Manual

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

No site do Ministério da Educação, na seção Documentos, encontram-se as orientações para a participação dos professores alfabetizadores no curso de formação continuada do PNAIC, que foram delineadas a partir do estabelecimento da modalidade, presencial, da carga horária de 120 horas anuais, a serem distribuídas em encontros mensais de 84 horas; atividades extraclasse totalizando 24 horas e seminários com um total de 8 horas de duração por ano, com ênfase em Língua Portuguesa em 2013 e em Matemática, em 2014 (BRASIL, s.d).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais realizou convênio com uma de suas parceiras de outras ações, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) para realizar as formações do PACTO para os professores de sua rede de ensino. Na organização dos encontros a UEMG obedeceu à orientação do MEC, organizando seus encontros conforme as condições de realização acordadas entre si e a SEE/MG, adequando-os aos cronogramas do PIP, de forma que as formações não coincidisse por serem ofertadas aos mesmos professores de 1º ao 3º ano de escolaridade, atendidos pelo programa estadual e por parte da equipe de formadores e orientadores do PACTO, também ser composta pelos mesmos Analistas Educacionais das Equipes Central e Regionais.

Para fazer jus ao certificado de 120 horas e a uma ajuda de custo mensal, cujo objetivo é a facilitação da participação nos encontros presenciais do PACTO, os professores cursistas precisam obter o mínimo de 75% de frequência do total de encontros presenciais, aferido através de listas de presença, posteriormente

entregues à coordenação da UEMG pelos Orientadores de Estudo e registradas no SISPACTO. Outros critérios

Realizar as tarefas previstas em cada unidade;
Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem no SISPACTO;
Fazer auto avaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica;
Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa (BRASIL, 2012, p. 40).

Os Orientadores de Estudo, avaliados através do SISPACTO por seus Formadores e, em sequência, pelo coordenador da UEMG, também devem atender aos critérios a seguir para recebimento de bolsa mensal paga pelo FNDE⁵⁷ através do Sistema Geral de Bolsas (SGB) e certificado após o final de cada ano do curso

Ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
Realizar as tarefas previstas em cada unidade do Programa;
Entregar oito relatórios (um por unidade);
Entregar as planilhas de acompanhamento dos professores alfabetizadores no prazo determinado pela IES;
Relatar a experiência no Seminário Final do Programa;
Encaminhar, à coordenação do Programa, a listagem dos professores que obtiveram 75% de frequência (BRASIL, 2012, p. 40).

O valor das bolsas é o mesmo aplicado pelo FNDE e a CAPES a outros programas de formação de professores e representa, no contexto do PACTO, uma iniciativa de valorização dos profissionais inscritos no Programa.

Para atender à organização de redes e escolas de todo o país, o curso foi estruturado para quatro turmas, sendo uma para os professores do 1º ano do ensino fundamental, uma para o 2º ano, uma para o 3º ano e outra para os professores de turmas multisseriadas, que atendem a alunos dos três anos de escolaridade ao

⁵⁷A Lei Nº 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, em seu Art. 1º estabelece que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – ficam autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação (...) que visem (...) II - à formação continuada de professores da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 08 de out. de 2014.

mesmo tempo. O Quadro 9 apresenta o cronograma de organização das formações no ano de 2013, para a rede estadual de ensino, conduzida pela UEMG.

Quadro 9 – Cronograma PACTO 2013 UEMG - SEE/MG – Língua Portuguesa

Etapas da Formação	Encontros com Orientadores de Estudo	Encontros com Professores Alfabetizadores
Encontro de 40 horas	03 a 07 de junho	06/07 e 03/08
1º Seminário de 24 horas	12 a 14 de agosto	24/08 e 31/08
2º Seminário de 24 horas	10 a 12 de setembro	21/09 e 05/10
3º Seminário de 24 horas	08 a 10 de outubro	19/10 e 26/10
4º Seminário de 24 horas	12 a 14 de novembro	23/11 e 30/11
Seminário de encerramento	04 e 05 de dezembro	14/02/2014

Fonte: (UEMG, 2013).

O cronograma sofreu algumas alterações ao longo de sua execução, para atender a modificações nos calendários e organização interna das duas Instituições, porém a carga horária para Orientadores de Estudo se manteve em 200 horas/ano e para professores, em 120 horas/ano.

Para a consecução da formação foram estabelecidos alguns princípios, que nortearam sua organização e focaram diretamente os temas alfabetização, letramento e a prática pedagógica do professor. Este, ao refletir sobre seu trabalho, as concepções que possui e como as materializa em seu fazer pedagógico, pode se enxergar mediador da construção do conhecimento de seus alunos, em direção à autonomia. São quatro os princípios:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 27).

A partir desses princípios, foram elaborados oito cadernos para cada um dos três anos do ensino fundamental, oito cadernos específicos para Educação para o Campo e um para Educação Especial. As temáticas gerais de cada uma das oito unidades dos cadernos de Língua Portuguesa guardam similaridades, mas níveis de aprofundamento diferenciado. As ementas gerais serão apresentadas por unidade, no quadro abaixo.

Quadro 10 – Unidades do curso de formação continuada do PACTO

UNIDADE	EMENTA
01 (12 HORAS)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 HORAS)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 HORAS)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 HORAS)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 HORAS)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 HORAS)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 HORAS)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 HORAS)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 33.

No quadro acima podem-se observar as ementas por unidade, sendo que cada ano de escolaridade do ciclo possui seu caderno 1, 2 e assim por diante,

totalizando para Língua Portuguesa 24 cadernos. Cada caderno possui quatro seções. A primeira chama-se “Iniciando a conversa” e tem a função de apresentar os objetivos da unidade. A segunda seção, “Aprofundando o tema”, faz a reflexão teórica dos assuntos do caderno, através de textos elaborados por especialistas da área, que retomam as discussões e concepções de autores como Piaget, Vygotsky, Magda Soares, dentre outros. Permeando a teoria, são disponibilizados depoimentos de professores e suas práticas; análise de produções de alunos, à luz dessas teorias; relatos de professores do ciclo de alfabetização sobre os assuntos da unidade em questão, dentre outras possibilidades.

Apresentamos no anexo 13 um excerto dessa seção com o intuito de destacar o embasamento teórico que a proposta de formação do PACTO aplica na condução das reflexões dos professores cursistas, reportando-se a consagrados acadêmicos da área da educação, com destaque ao estudo das concepções de alfabetização e letramento contemporâneas.

A terceira seção chama-se “Compartilhando” e apresenta as orientações legais, como os direitos de aprendizagem que é a denominação dada pelo MEC às capacidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do ciclo de alfabetização, bem como sugestões de instrumentos de registro e de acompanhamento das aulas e turmas, dentre outros.

Na quarta e última seção chamada “Aprendendo mais”, são realizadas sugestões de leitura de outros livros que tratam dos assuntos da unidade, bem como uma subseção com sugestões de atividades para os encontros em grupo, dos Orientadores de Estudo com seus professores cursistas do PACTO.

Há uma estrutura organizacional com coordenador de cada Universidade parceira e executora do PACTO, coordenador da rede estadual e outras funções que se encontra detalhada no site do MEC e nos materiais disponibilizados para download e, por esta razão, não serão abordados nessa pesquisa. Para atuar diretamente no curso existem os Formadores que, orientados pela Universidade parceira, realizam a formação dos Orientadores de Estudo (OE).

Os estudos das unidades são conduzidos pelos OE e realizados em turmas formadas por no mínimo 10 e no máximo 25 alunos por ano de escolaridade ou turmas multisseriadas, atendendo professores dos três anos do ciclo de alfabetização. Para o ano de 2013, o cálculo de professores para a montagem das turmas utilizou como referência os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁵⁸ (INEP). Para a organização dos encontros presenciais de oito horas com os professores cursistas, as SREs dispõem de um Coordenador e tantos Orientadores de Estudo quantas forem as turmas que se conseguir formar. A SRE/JF para a formação em Língua Portuguesa de 2013, por questões de logística, constituiu sete turmas com pouco mais de duzentos professores cursistas no total geral ou cerca de 30 docentes por turma.

Uma das turmas foi orientada pela pesquisadora no ano de 2013, cujo foco foi Língua Portuguesa. A turma foi denominada Polo Santos Dumont por ter sido organizada com professores cursistas das cinco escolas da rede estadual de ensino do município de Santos Dumont, pertencente à jurisdição da SRE/JF.

De acordo com o Caderno de Apresentação da formação do professor alfabetizador

Em cada unidade, algumas atividades são permanentes:

1. Leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2013, p. 32).

Da formação de 40 horas recebida, o coordenador do PACTO na SRE e os OE estabeleceram o cronograma dos encontros presenciais de oito horas, respeitando a orientação de desenvolver as atividades permanentes e escolhendo, de acordo com as especificidades de cada turma de professores cursistas, os conteúdos trabalhados que mais se coadunavam com a realidade local e o encaminhamento dado pelos professores em suas discussões e reflexões sobre o material e sobre suas práticas pedagógicas.

⁵⁸O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

Para os encontros estratégias diversas foram utilizadas, como análises de atividades aplicadas aos alunos; da produção escrita desses alunos; de vídeos; dos relatos de projetos, sequências didáticas, planejamentos e rotinas; de material e recursos didáticos; por exemplo.

A título de exemplificação, apresentamos no apêndice 3 o relato de experiência de uma professora cursista do Polo Santos Dumont que, após as discussões efetuadas nos encontros presenciais sobre a apropriação, pelos alunos, da relação fonema-grafema que caracteriza o Sistema de Escrita Alfabética brasileiro, estabeleceu estratégias para atendimento às crianças que não estavam progredindo conforme as orientações pautadas pelos direitos de aprendizagem. Observa-se nesse relato a reflexão da professora sobre o processo, interno, de aprendizagem de seus alunos e sua própria reflexão acerca das escolhas que faria para mediar a construção dessa aprendizagem. Esse relato como os das demais professoras cursistas, ao ser socializado, gerou novas reflexões e aprendizados para todos os que participaram dos encontros, reforçando o sentimento de pertença a um grupo que, a partir da visitação às teorias já estudadas na formação superior e à observação das características e necessidades individuais dos alunos de suas turmas, sentiu-se apto a propor atividades e estratégias para uma prática pedagógica pensada para seus discentes.

A socialização das atividades desenvolvidas e registradas no intervalo entre um encontro de formação e outro, mostrou ser uma estratégia formativa que ampliou a percepção dos professores cursistas acerca de cada escolha realizada por eles, como o assunto a ser abordado, a forma de fazê-lo, o porquê de realizá-lo, despertando uma profunda reflexão sobre suas concepções de alfabetização, letramento e saberes docentes, favorecendo-lhes o protagonismo.

Para o Seminário Final do Polo Santos Dumont, foram organizadas atividades com foco na comunicação de práticas pedagógicas e trocas de experiências, conforme se pode observar no apêndice 4 dessa dissertação. O foco na socialização das experiências desenvolvidas ao longo do ano nas salas de aula, ancoradas nas concepções de alfabetização e letramento veiculadas nos textos, artigos, depoimentos e projetos disponibilizados nos cadernos, em vídeos e outros materiais do curso, parece indicar que um modelo de formação que leva em consideração o lugar de onde os professores falam e exercem seu trabalho pedagógico, pode vir a firmar-se como uma prática exitosa.

O detalhamento e análise da formação do PACTO extrapola o escopo dessa dissertação. Seus pontos principais foram destacados para propiciar um estudo comparativo das aproximações e distanciamentos desta com a proposta de formação do PIP/ATC. O objetivo é o de elencar as contribuições que o desenho da formação do PACTO poderia vir a acrescentar à do PIP/ATC, considerando-se que as duas atendem a um grupamento de profissionais que atuam nos três anos de escolaridade do ciclo de alfabetização, com foco em Língua Portuguesa. Na próxima seção, será abordado esse estudo comparativo.

2.3 Estudo Comparativo entre PIP/ATC e PNAIC – Aproximações e Distanciamentos

Para realizar essa comparação, sintetizaram-se no Quadro 11 os principais parâmetros da organização das duas formações, a do PIP/ATC e a do PACTO. São eles a duração do curso; sua carga horária; o número e a organização dos encontros; sua culminância; as principais temáticas estudadas; os materiais disponibilizados para a consecução e apoio à formação; a troca de experiências e seus desdobramentos; a aplicação dos estudos na prática pedagógica; os agentes de gestão das formações; a realização de avaliação do curso e a certificação.

Após a apresentação dessa síntese, será realizada a análise desses parâmetros.

Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 1

Parâmetros	PIP/ATC	PACTO
Duração	Ao longo do ano letivo. Início em 2007 com um projeto piloto, universalização em 2008, até 2013, na disciplina Língua Portuguesa para as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipais de ensino, com ênfase no 3º e 5º ano. Formações em Matemática também ocorreram de forma menos sistematizada.	Ao longo de um ano, com um Seminário Final, realizado no ano seguinte. Início em 2013, na disciplina Língua Portuguesa para as turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipais de ensino e continuidade em 2014, na disciplina Matemática.
Carga horária	Proposta de 16 horas/ano, efetivadas para as turmas de 3º ano do ensino fundamental. Os demais anos de escolaridade tiveram distribuição variável.	Proposta de 120 horas de formação no decorrer do ano de 2013, para as turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipais de ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 2

Parâmetros	PIP/ATC	PACTO
Nº e organização dos encontros/ culminância	Nº variável de encontros ao longo dos anos de implementação. Proposta de dois encontros anuais de 8 horas de duração cada, totalizando 16 horas/ano para cada ano de escolaridade, com ênfase no 3º e no 5º. A organização é pensada numa estrutura de multiplicação com os Analistas da Equipe Central da SEE/MG formando os Analistas da Equipe Regional das SREs e estes, os professores e especialistas das escolas estaduais e, a convite, os das redes municipais de ensino da jurisdição das SREs. Não há uma culminância e sim, ao final de cada encontro de formação, síntese pelos ANEs e avaliação oral e escrita realizada pelos professores.	Encontros presenciais mensais, realizados ao longo do ano, sendo de oito horas de duração para o estudo das unidades 2,3,7 e 8 e de 12 horas para as unidades 1,4,5 e 6, totalizando 80 horas para o estudo das oito unidades, mais 8 horas de seminário final, a ser promovido no ano seguinte e 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas. A organização contempla coordenadores de IES, Formadores das IES, coordenadores nas SREs e Secretarias Municipais de Educação, Orientadores de Estudo e Professores Cursistas. A culminância é o Seminário Final, em nível local, onde os professores cursistas apresentam os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano e relatos de experiências. A culminância em nível estadual e das redes municipais é um Seminário em que os OEs apresentam os trabalhos e relatos de experiência mais significativos de suas turmas de professores cursistas.
Temática	Base principal: Alfabetização e Letramento, Currículo e Avaliação em larga escala.	Base principal: Alfabetização e Letramento, Ludicidade, Currículo, Interdisciplinaridade e Inclusão (em 2013).
Materiais disponibilizados	Guias do Professor Alfabetizador do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Livro Cantalelê. Cadernos de Boas Práticas do diretor, do EEB, do professor alfabetizador, do PEUB, do PROETI, do diretor da DIRE da SRE, da Equipe Regional. Sessenta Lições para os alunos não alfabetizados dos ciclos de alfabetização e complementar do ensino fundamental. Lições de Língua Portuguesa para o 5º ano de escolaridade. Materiais diversos (vídeos, apresentações) disponíveis para download no Centro de Referência Virtual do Professor ou disponibilizados em mídia para a equipe gestora das SREs, para disponibilização às Equipes Regionais e escolas.	Oito cadernos das unidades para cada ano de escolaridade. Oito cadernos de Educação para o Campo. Um caderno de Educação Especial. Livros de literatura adquiridos no PNBE e obras complementares adquiridas no PNLD. Jogos de alfabetização. Livros do PNBE do Professor. Coleção Explorando o Ensino. Coleção Indagações sobre o currículo. Materiais diversos (vídeos, podcasts, e-books, apresentações) disponíveis para download no Portal do Professor, site do MEC, sites e blogs das IES participantes do PACTO.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 – Comparativo das formações continuadas do PIP/ATC e do PACTO – parte 3

Parâmetros	PIP/ATC	PACTO
Troca de experiência entre os professores	Durante as atividades de formação.	Durante as atividades de formação nos encontros presenciais e nas atividades de estudo extrassala.
Aplicação dos estudos na prática pedagógica	Após a formação, a critério do professor cursista. Em visitas de acompanhamento pedagógico a Equipe Central e as equipes regionais do PIP procuram observar se as práticas pedagógicas dos professores absorveram e refletem a formação ofertada. A EEB têm a responsabilidade de continuar a formação no dia a dia, através de estudos a serem realizados nos horários destinados às atividades extraclasse que fazem parte da carga horária do cargo de professor regente de turmas.	Durante a formação, através de aplicação de atividades como projetos e sequências didáticas, registro, análise e socialização para os OEs e os colegas professores cursistas. Após a formação, a critério do professor cursista.
Gestão	Gestão realizada pela SB/SIF da SEE/MG.	Gestão central no MEC e compartilhada entre as IES, as SEEs e Secretarias Municipais de Educação (SMEs).
Avaliação	Realizada pela SB/SIF da SEE/MG, através de instrumentos diversos como relatórios gerenciais, formulários do SIMPIP, avaliações escritas dos professores cursistas ao final dos encontros de formação.	Realizada pelo MEC, IES, SEEs e SMEs através do SISPACTO, relatórios das coordenações, OEs e professores cursistas.
Certificação	Não há certificação.	Após a realização dos encontros e o cumprimento dos critérios de mínimo de 75% de frequência nos encontros presenciais, incluído o Seminário Final; realização das tarefas de cada unidade; avaliação os alunos, auto avaliação e socialização de atividades e projetos, o OE recebe um certificado de 200 horas e o professor cursista, um certificado de 120 horas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação continuada do PIP contabiliza sete anos de implementação, sem incluir nesse cálculo o ano de 2007, quando um projeto piloto foi realizado somente em quatro das quarenta e sete SREs do estado de Minas Gerais. Nesse primeiro ano, a formação foi para os EEB que deveriam se encarregar de repassar aos professores o conteúdo que havia recebido. Após analisar esse formato, a gestão do Programa optou para, no ano seguinte, realizar a formação para todos os especialistas e professores sem intermediários nesse nível hierárquico. Esta formação foi realizada, a partir de 2008, com os professores e Especialistas de

Educação Básica das escolas da rede estadual de ensino e, através de convite, conta com a participação de professores e especialistas das redes municipais de ensino da jurisdição das SREs.

O PACTO teve início em 2013 e trabalhou somente com os professores regentes de turma que constavam no Censo Escolar do ano anterior ao início da oferta do curso, lotados nas turmas de 1º, 2º, 3º ano ou multisseriadas das redes estaduais e municipais de ensino.

Sob esse aspecto observa-se que o EEB na formação do PIP, por atuar na coordenação pedagógica da escola, já tem entre suas atribuições ser o elemento aglutinador de esforços e propósitos, capaz de garantir com planejamento e estratégias organizacionais, momentos de estudo, aprofundamento ou problematização do que se veicula na formação do PIP. No PACTO, a especialista ou coordenadora pedagógica, não participa da formação e a interface que poderia ser feita entre os professores e os dois programas fica prejudicada.

No que concerne ao número de encontros, sua organização e culminância, a proposta do PACTO se apresenta mais estruturada tanto em número de eventos anuais, quanto em carga horária, que chega a ser sete vezes maior que a do PIP. Prevê uma culminância local e outra geral, que são os seminários em que se pode vislumbrar o trabalho desenvolvido ao longo do ano pelos professores. Um tempo maior para estudo e troca de experiências pode ser um importante trunfo para análise das práticas pedagógicas correntes, através do confronto e debate de ideias.

As atividades do PIP se esgotam com o término do encontro e, caso sejam ampliadas para o âmbito da escola, não há um mecanismo de observação e monitoramento sistemático dessa aplicação prática nas escolas. Nas visitas de acompanhamento pedagógico e administrativo dos ANEs e ANE/IE pode-se observar eventualmente uma prática pedagógica diferenciada, mas não se pode atribuí-la necessariamente ao Programa.

No PACTO, as atividades chamadas “deveres de casa”, constituem-se em aplicações práticas, na sala de aula da professora cursista dos temas discutidos e estudados nos encontros de formação. Como exemplo, após estudar quais os fundamentos teóricos e como se elabora uma sequência didática para o desenvolvimento de um conteúdo de Língua Portuguesa, o professor elege um dos conteúdos que está desenvolvendo no momento com sua turma, planeja, aplica, registra através de fotografias, vídeos, atividades dos alunos, a seu critério e, no

encontro de formação seguinte, socializa suas conclusões, dúvidas, estratégias utilizadas com os demais professores de sua turma do PACTO. Esses momentos são muito valorizados e esperados pelos professores cursistas, tanto pela oportunidade de mostrar o que desenvolveram quanto por aprender novas abordagens para os mesmos conteúdos.

Na preparação das atividades, os professores de uma mesma escola, por exemplo, estudam juntos nos momentos de atividades extrassalas e realizam as demais tarefas dos deveres de casa como leituras de textos dos cadernos de formação, análises críticas de materiais oferecidos pelo governo federal às escolas, com registro de suas conclusões, avaliam e inserem informações através do SISPACTO sobre seus alunos, turmas, materiais do PACTO, dentre outras solicitações que servem ao monitoramento do programa pelos coordenadores das IES e do MEC.

A temática dos dois programas tem na alfabetização sua abordagem principal, com algumas variações nos temas secundários. No Boletim Pedagógico do PROALFA 2008 (P. 10) encontram-se descritas as concepções de alfabetização e letramento que sustentam, respectivamente, a implementação, no estado de Minas Gerais, do ensino fundamental de nove anos inscritas na coleção do CEALE (Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização), materiais iniciais do PIP e a própria avaliação do PROALFA.

Nessa coleção, a língua é entendida como um processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no uso e para o uso, escrito ou falado. Em consonância com essa concepção de língua, a alfabetização é entendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e “formais” da língua. Já o letramento se refere a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita. Na escola, o ensino da leitura e da escrita é importante porque ele se apresenta como conhecimento cada vez mais significativo fora da escola. Considerando isso, é fundamental que, no ensino, sejam apresentados textos e situações de leitura e de escrita que se aproximem o mais possível do modo como se apresentam e são usados na vida social. Isso significa que não se alfabetiza primeiro para letrar depois. Alfabetização e letramento são considerados processos distintos, cada um com suas especificidades, porém são processos complementares e inseparáveis, sendo ambos indispensáveis na aprendizagem da leitura e da escrita (CAED, 2008b, p. 10).

O diferencial se estabelece no referencial teórico que, se no PACTO se ancora em prestigiados autores acadêmicos, que atuam na área da alfabetização e letramento, nem sempre consegue ser determinado no PIP, pois, nas práticas propostas nos materiais estruturados, muitas atividades são retiradas de livros didáticos variados, revistas, sites e outros materiais similares, sem o alinhamento com alguma concepção de alfabetização ou autores que possam ser identificados e seus estudos e teorias, reconhecidos. Nota-se no PIP, a partir de 2012, uma preocupação maior em selecionarem-se alguns autores acadêmicos. Porém, ainda não é prática recorrente, nem se constitui uma orientação organizada e intencional à rede de ensino e aos atores que, como os ANEs, atuam na linha de frente e interagem com os gestores, especialistas e professores e a diversidade de concepções destes.

2.4 Oportunidades de Aprimoramento do PIP/ATC no Diálogo com o PNAIC

Poder-se-iam listar nessa seção uma série de ações que, utilizadas pelo PACTO, poderiam ser também estendidas ao PIP/ATC. Como o propósito dessa pesquisa é a análise da formação de professores que se oferece através dessa política pública, o destaque e diferencial se dá no entendimento de que não basta o oferecimento de materiais bem elaborados, mas a escolha de posicionamentos e concepções de sociedade, educação, alfabetização, valorização profissional, dentre tantos outros que podem caracterizar a proposta educacional de um governo para seus cidadãos, que lhes permita oportunidades de oferecer e se beneficiar de educação de qualidade, com o cunho de inserção social que esta palavra tão banalizada pode passar a ter.

Portanto, a pesquisadora considera que, os momentos em que os professores, juntos, dialogam sobre as situações que enfrentam no exercício da profissão, sejam elas de caráter social ou profissional, trocando experiências, tem uma dimensão mais formadora do que a exposição de materiais e estratégias do “como fazer” a educação. O como fazer se encontra em materiais institucionais diversos, em livros didáticos e paradidáticos, na Web e por todos os caminhos que se escolherem para a apropriação do conteúdo a ser ensinado.

O relato realizado pela professora cursista do PACTO, exemplificado no apêndice 3 desse trabalho ilustra a diferença entre uma formação tecnicista e uma que, ao abrir espaço para a reflexão do que foi aplicado aos alunos, conta muito sobre os saberes do professor, sua postura frente à resposta dos alunos e as conclusões que chegou após analisar o trabalho empreendido.

Especialistas da área de Alfabetização e Letramento, como Moraes (2005) defendem a concepção do sistema de escrita alfabética como um sistema notacional, ou seja, os grafemas notam, no papel, os fonemas da oralidade. A professora, após os estudos empreendidos no PACTO, analisou como as crianças se apropriam desse sistema. Considerando a heterogeneidade do desenvolvimento de habilidades de seus alunos, escolheu o que considerou a melhor estratégia para atender a todos, justificando

O aluno que ainda não lê está criando suas próprias estratégias, é um processo interno para compreender como funciona o sistema de escrita alfabética e cabe a nós, educadores, sermos os mediadores ou facilitadores nesse processo de aprendizagem. Dentre as estratégias que utilizei em sala de aula, duas se destacaram bastante por atenderem, ao mesmo tempo, todos os alunos da sala. Foram os jogos de alfabetização e as canções infantis. (...) Devido à sua variedade, os jogos permitiram trabalhar a consciência fonológica de forma lúdica e prazerosa. (...) As canções [grifo da professora] desempenham excelente papel sobre a língua, por exemplo, ao cantar e acompanhar a letra da canção, a criança pode observar a relação entre o que está sendo falado (cantado) e o que está escrito [grifo da professora]. Também se colabora para que pensem sobre o funcionamento do sistema de escrita uma vez que é possível que observem e reflitam sobre a separação das palavras, bem como sua grafia (Professora regente de turma. Relato de atividade do PACTO).

A consciência de como se dá o processo de aprendizagem, a consideração da diversidade dos alunos e de seus percursos, como também de seu papel de mediadora dessa construção se revela nas palavras que a professora usou para retratar a reflexão que norteou suas escolhas. Dar voz ao professor para relatar suas experiências e socializa-las com seus pares é um dos diferenciais da formação ofertada pelo PACTO.

De acordo com Nóvoa

o desafio dos profissionais da área escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes: - O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua (RIO DE JANEIRO, 2014).

O estudo compartilhado dos materiais da formação que o PACTO proporciona pode ser uma experiência estendida às ações do PIP, extrapolando os momentos dos repasses e utilizando de forma produtiva os horários destinados a reuniões, previstos na carga horária dos professores alfabetizadores da rede estadual de ensino.

A utilização das estratégias propostas pode servir de pano de fundo para se desvelarem, nas práticas pedagógicas, as intencionalidades que perpassam a escolha dos materiais, a condução da aula e o enfrentamento do que fazer com as diferenças que afloram a todo instante enquanto o professor professa. Como conviver com todas as ambiguidades e subjetividades presentes numa sala de aula e como aproveitá-las para ensinar e com elas aprender, esse poderia ser o mote para a análise do desempenho dos alunos e a superação de suas dificuldades pela via do conhecimento de suas potencialidades. De acordo com Nóvoa, "Tudo precisa ser permanentemente organizado, rigorosamente preparado para que o imprevisto possa acontecer" (RIO DE JANEIRO, 2014).

Muitos são os estudos que se empreendem sobre a formação de professores no Brasil e no mundo. Porém, boa parte de suas conclusões têm em comum alguns aspectos que definem a condução das políticas públicas para a educação e também os entraves ao seu sucesso. A publicação Formação Continuada de Professores no Brasil (2014), do Instituto Ayrton Senna (IAS) e The Boston Consulting Group (BCG), apresenta seis obstáculos que precisam ser superados para que se alcance, no país, uma melhor formação docente. São eles:

- 1) Carência de incentivos formais.
- 2) Escassez de tempo por parte dos professores.
- 3) Lacunas e baixa aplicabilidade do conteúdo das ações oferecidas.
- 4) Preferência por ações de curto prazo e de alta visibilidade.
- 5) Falta de alinhamento das ações de formação continuada com os planos de carreira e desenvolvimento profissional dos professores.
- 6) Alta rotatividade do corpo docente (Instituto Ayrton Senna(IAS); The Boston Consulting Group (BCG), 2014, p. 13).

Essa pesquisa vem complementar a reflexão efetuada nesse trabalho. Os fatores que interferem na formação de professores, das mais diversas ordens, precisam entrar na agenda dos governos federal, distrital, estaduais e municipais do Brasil, com urgência e soluções definitivas.

O PIP é uma política pública de formação que apresenta, em maior ou menor grau, de acordo com o que foi apresentado nesta dissertação, todos os seis obstáculos listados, ou seja, carência de incentivos formais, que no PACTO corresponde ao auxílio recebido pelos professores, inexistente no PIP; escassez de tempo pois os professores da rede estadual, em sua maioria, lecionam em todos os níveis de ensino e possuem uma segunda matrícula na rede municipal ou particular; alta rotatividade do corpo docente, reconhecida pela gestora do PIP quando diz *“Esta rotatividade é um ponto que com certeza é uma falha e interfere no impacto que queríamos provocar na melhoria da aprendizagem dos alunos”* (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014).

Outros obstáculos encontrados são a falta de alinhamento e aproveitamento da formação do PIP para a designação de professores através de contrato e até para o desenvolvimento da carreira, pois não estão previstos acessos na carreira dos profissionais de educação em Minas Gerais, decorrentes de frequência às capacitações do Programa. O obstáculo representado pelas ações de curto prazo, preferência de boa parte dos governos na oferta de formação continuada aos seus professores, segundo IAS & BCG (2014), está presente no PIP através da aplicação dos materiais estruturados que pretendem soluções rápidas, baseadas no tecnicismo e, no caso da alfabetização, na codificação e decodificação de letras e sílabas, para que os resultados das avaliações externas se apresentem com visíveis melhorias, visando o cumprimento de metas acordadas entre governo e Secretarias de Educação.

Este obstáculo se relaciona diretamente com aquele que revela lacunas e baixa aplicabilidade dos conteúdos das ações oferecidas, pois se as metas

alcançadas pelas escolas e Superintendências têm relação direta com as metas projetadas pelo governo para cumprimento pela SEE e a oferta da formação tenta atingir um grande contingente de escolas e problemas encontrados no desempenho dos alunos de forma geral, os problemas locais, de cada escola e comunidade não terão alternativa de solução, gerando então uma formação que não atende aos anseios e às demandas daqueles professores e alunos em particular.

Outro documento importante produzido no Brasil, a publicação Professores do Brasil: impasses e desafios discorre sobre as queixas dos professores com relação às formações continuadas ofertadas. São elas:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (GATTI & BARRETO (Coord.), 2009, p. 221).

É essencial ouvir os professores. Ao ouvi-los, uma etapa muito importante, a de adequação do que é ofertado ao que é necessário e esperado numa formação continuada, é valorizada. Cotejar o que se oferece com o que de fato se materializa nas reflexões, concepções e práticas, pode oferecer alternativas para os desafios que se apresentam no fazer pedagógico. As avaliações do PIP, realizadas pelos professores, carecem de sistematização, pois cada SRE pode propor um modelo de questões a serem avaliadas. Ao ser questionada sobre como é feita a avaliação pelos professores, a gestora disse:

(...) toda formação que a Superintendência faz, assim como nós também, como nós fazemos aqui no, no órgão central, na equipe regional, ela tem que fazer a avaliação, tem que mandar pra gente um relatório, incluindo a avaliação feita pelos professores, com braços, levantando braços e tudo mais. Isso é uma coisa que a gente não abre mão, pra saber se está atendendo as expectativas dos professores (Gestora do PIP. Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013).

O envio de um consolidado para a SEE, conforme informado pela gestora do PIP nesta entrevista, pelo fato de não possuir uma padronização, pode se limitar a uma informação simplista de caráter genérico que notifique apenas se os professores gostaram ou não da oficina vivenciada, em nada acrescentando à avaliação da efetividade da formação. No PACTO, as avaliações a que os professores são submetidos através do SISPACTO ou presencialmente, seguem um padrão e se constituem de formulários a serem preenchidos, posteriormente consolidados e enviados à coordenação da SEE/MG e da UEMG.

Em entrevista à Revista Educação, Nóvoa pontua que

A formação de professores deve: a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para 'dentro' da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (CAMARGO, 2010).

A formação continuada do PACTO tem mais aproximações com essa proposta do que a do PIP ao favorecer o trabalho em equipe, a prática pedagógica pensada para a aprendizagem dos alunos e no estudo dos casos concretos que se apresentam em sua própria sala de aula ou escola, favorecendo o diálogo e a troca de experiências e o fortalecimento da cultura profissional. Imbérnon pondera

A formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço, e o ensino obrigatório implica uma estrutura cada vez mais complexa, que necessita de uma organização coletiva e democrática, compartilhando o conhecimento com outras instâncias de socialização. Mas isso não quer dizer que seja uma empresa, como alguns quiseram acreditar; senão um território flutuante, no qual se desenvolve um confronto entre diferentes formas de entender a educação e a sociedade. É na tolerância e na compreensão dessas diferenças que se encontra o desafio do trabalho em grupo dos professores (IMBÉRNON, 2010, p. 71).

A proposta de aprimoramento do PIP que se apresenta no Capítulo 3, tem na formação colaborativa em grupos de desenvolvimento profissional sua base. A imagem de Imbérnon, de território flutuante, deixa claro que a construção do conhecimento realizada coletivamente, sua apropriação pelos atores que dela participam faz-se através da reflexão e da negociação entre as diversas concepções de educação que os profissionais, envolvidos nesse processo, possuem, professam e executam em seus planejamentos e práticas pedagógicas. É o que será abordado no próximo capítulo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta dissertação teve como objetivo analisar a formação continuada oferecida pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) aos professores regentes de aula de 1º ao 5º ano de escolaridade da rede estadual de ensino de Minas Gerais e propor modificações em seu desenho que possam contribuir para uma atuação mais reflexiva e protagonista dos professores.

A diversidade de percursos que cada um constrói em sua trajetória na rede estadual de ensino enquanto designado/contratado ou em sua carreira profissional, enquanto concursado, torna a tarefa de ofertar e redimensionar essa formação um grande desafio, ao mesmo tempo urgente e necessário, em face das demandas da profissão. A inserção desse docente em grupos de desenvolvimento profissional (GDP) em seu lócus de atuação, a escola, encontra respaldo em modelos de formação que defendem a ação emancipatória dessa forma de organização dos profissionais da Educação para, pensando sua profissão e identidade docentes, ressignificá-las. Esta é a orientação da proposta da primeira etapa de formação continuada de professores constante desse Plano de Intervenção Educacional.

A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na formação continuada de professores tem se revelado uma opção que permite o atingimento de uma grande gama de objetivos pela diversidade de abordagens, formatos, mídias, plataformas, softwares e funcionalidades, bem como favorece o atendimento a grupamentos de profissionais que, separados entre si por fatores diversos, aproximam-se, constituem grupos aprendentes e se beneficiam grandemente da Educação a Distância (EAD). Muitas iniciativas do governo federal se concretizam através da EAD e podem ser acessadas por livre iniciativa da população. Outras, destinadas aos profissionais da Educação, requerem a mediação das Secretarias de Educação. Todas, porém, configuram-se em novas maneiras de estudar e aprender, relacionar-se, interagir e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Sob este aspecto, a globalização mostra sua face mais democrática e abrangente, no compartilhamento de bibliotecas, museus, sites e cursos gratuitos de renomadas IES do mundo todo, numa diversificação de ofertas e

possibilidades que pode atingir não somente o profissional de educação, mas também seus alunos. As fronteiras para esse multiletramento apenas se vislumbraram nessa primeira década do século XXI e a EAD já se revela opção concreta para propostas de formação continuada de professores.

Neste capítulo objetiva-se apresentar um Plano de Ação Educacional que se consubstancia em uma proposta de formação em serviço, desenvolvida em duas etapas. O foco da primeira etapa é o resgate da função do professor como autor, como produtor de conhecimento, para si, para e com seus pares, para a escola – como lócus de sua formação e exercício da profissão – seus alunos e para a sociedade. O objetivo é estabelecer grupos de desenvolvimento profissional em uma escola de forma que os docentes possam realizar reflexões, sistematizar o conhecimento através dos registros de suas pesquisas e propostas de trabalho, ressignificando sua relação com a teoria, com a prática, com a escola em que atuam e com os alunos. Este estudo será sistematizado utilizando as atividades extraclasse garantidas pela Resolução Nº 2.442, de 07 de novembro de 2013, em seu Art. 12, inciso II, alínea b, § 3º:

§ 3º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II, alínea b [4 horas semanais], compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo (...) (MINAS GERAIS, 2013j).

Encontra-se no Relatório do Programa 2006 a 2010, a descrição de sete elementos que deveriam ser considerados para a o aprimoramento e continuidade do Programa, dentre eles um que diz respeito diretamente ao tema desta pesquisa, quando propõe um modelo de formação continuada a ser implementado na SEE/MG:

Um programa de capacitação eficaz e contínuo que possibilite o aprimoramento profissional de todos os agentes do Programa, de modo especial o professor alfabetizador, para que a SEE, SRE e escolas tenham equipes não apenas motivadas, mas também plenamente qualificadas, para que seja mantido o foco no aluno e na gestão pedagógica, chegando efetivamente à sala de aula, para transformá-la (MINAS GERAIS, 2010e).

Porém, destaca-se nesse excerto, o caráter de eficácia aliado à qualificação, numa abordagem de cunho gerencialista que vem sendo utilizada pela gestão do governo do estado de Minas Gerais em seus processos de monitoramento de programas e projetos, através de seu Escritório de Prioridades Estratégicas e outras agências governamentais que atuam nessa direção, conforme se pode constatar através dos excertos dos documentos oficiais consultados para a escrita desta dissertação. Acerca dessa necessidade de qualificação, o Instituto Ayrton Senna(IAS) e The Boston Consulting Group (BCG), ponderam

Embora seja possível atuar em todas as etapas da carreira, promover a melhoria da formação em serviço parece ser a opção mais viável no curto prazo. Além de o Brasil já ter uma expressiva base de cerca de 2 milhões de professores lecionando com necessidade de capacitação, o país também enfrenta um cenário atual de déficit de docentes. Com o decorrer do tempo e a redução desse déficit, outras alavancas, como a atração e a seleção de profissionais para a carreira, devem ganhar maior destaque (INSTITUTO AYRTON SENNA, THE BOSTON CONSULTING GROUP (2014, p. 12).

Em Minas Gerais, assim como no Brasil, o cenário é o mesmo, com falta de docentes em algumas regiões e déficit crônico em algumas disciplinas, sobretudo de ensino médio. É significativa a necessidade de promoção de formação continuada para os professores que atuam nos níveis fundamental e médio, que ultrapasse a oferta de técnicas de “como fazer” abordadas de maneira generalista, passando a alcançar o debate da sala de aula, da identidade profissional e da relação com a comunidade.

De acordo com Nóvoa

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NOVOA, 1997, p. 14).

Esta proposta de Plano de Intervenção, em forma de projeto piloto de formação continuada de professores tem como objetivo propiciar a constituição de grupos de desenvolvimento profissional que criem espaços de pesquisa e inovação,

protagonismo e autonomia dos profissionais, na escola onde será implementado acenando assim para uma perspectiva de formação que considere os saberes docentes, as especificidades de sua profissão e seus percursos profissionais.

Para a segunda etapa, a proposta é baseada no estudo da legislação educacional nacional e estadual; do Currículo Básico Comum da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais; do conhecimento e apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE (PROALFA e PROEB), para o ciclo de alfabetização e complementar, a fim de proporcionar aos profissionais um nivelamento de saberes que ancore a ação docente e aprimore sua competência técnica e pedagógica. Essa etapa se concretiza através da oferta, pela SEE/MG, de uma formação à distância para professores efetivos em exercício; professores recém-nomeados no último concurso, prorrogado recentemente⁵⁹ e professores designados para a função de professor regente de turma de 1º ao 5º ano de escolaridade, viabilizada através de ambiente virtual e das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O objetivo principal desta etapa da formação será dar subsídio ao profissional para atuar consistentemente, de acordo com as diretrizes da SEE/MG para a educação no estado de Minas Gerais. A MAGISTRA, escola de formação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o CAEd, que administra a aplicação das avaliações em larga escala do SIMAVE no estado de Minas Gerais, em parceria, serão os responsáveis por desenvolver e ofertar esta formação inicial.

3.1 Estrutura do Piloto da Formação Continuada

A proposta deste piloto apresenta como característica flexibilidade para atender às especificidades dos grupos de desenvolvimento profissional, interdisciplinares, que se formarem na escola. Embora os profissionais atendidos sejam docentes, o fato de estarem em etapas diferentes da carreira é apenas um

⁵⁹A Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag) prorrogaram o prazo de validade do Concurso Público da Educação regido pelo Edital Seplag/SEE nº01/2011, publicado em 12 de julho de 2011. A prorrogação foi publicada na edição (...) (04/11) do Diário Oficial dos Poderes do Estado. Para o cargo de 'Professor da Educação Básica – Anos Iniciais' que teve homologação publicada no dia 30/01/2013, o concurso permanecerá vigente até o dia 30/01/2017. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6516-prorrogado-periodo-de-validade-do-concurso-publico-da-educacao>>. Acesso em: 09 de nov. de 2014.

dos aspectos que influenciam tanto no engajamento dos mesmos quanto nas escolhas de temas de estudo e de trabalho efetuadas. Portanto, a ideia é instigar o protagonismo dos professores em suas participações nos grupos e intensificar a autonomia para que escolham entre as possibilidades dos percursos diferenciados. Oferecer-lhes o estudo da legislação, do currículo básico comum e dos resultados das avaliações externas à escola numa metodologia de educação à distância, procura atender à demanda por informações do sistema de ensino que, de outra forma, através da atuação das equipes Central e Regionais, mediada pelos EEB e gestores, pode não alcançá-los a contento, constituindo-se, dentre outras fragilidades, em retrabalho para estas equipes, em face da rotatividade dos docentes e outras situações que afetam a formação de professores. Sob estas reflexões, os percursos de formação profissional propostos são apresentados a seguir.

Quadro 12 – Percursos de formação profissional

PERCURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Primeira etapa
Constituição de grupos de desenvolvimento profissional na escola piloto.
Percursos construídos pelos professores, em face das problematizações e propostas levantadas pelo grupo. Serão solicitados registros do planejamento das ações, cronogramas de execução e avaliação.
Segunda etapa
Formação à distância
Parte 1 (MAGISTRA)
LEGISLAÇÃO NACIONAL (5 horas)
LEGISLAÇÃO ESTADUAL (5 horas)
CURRÍCULO BÁSICO COMUM (20 horas)
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (20 horas)
Percorso diferenciado (MAGISTRA)
(escolha pessoal a partir do cardápio de cursos ofertados)
MEDIÇÃO COMPARTILHADA (20 horas)
PROTAGONISMO E AUTONOMIA (20 horas)
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM GRUPOS (20 horas)
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO (20 horas)
CONSTITUIÇÃO DE REDES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (20 horas)
Parte 2 (CAEd)
APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO BÁSICO COMUM (40 horas)
(Haverá uma interface entre aspectos do Currículo Básico Comum abordado pela Magistra e pelo CAEd)

Fonte: Proposta elaborada pela pesquisadora.

O Quadro 12 apresenta a estrutura dos percursos de formação profissional que estão sendo aventados nesse Plano de Intervenção Educacional, como uma proposta que pretende aproveitar os pontos positivos das formações do PIP/ATC e do PACTO. Esta proposta deverá ser implementada como piloto numa escola estadual da jurisdição da SRE/JF, que oferece os ciclos inicial e complementar de alfabetização, ou seja, turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, as mesmas atendidas pelo PIP, para consecução a partir do ano de 2015. A intenção é que a primeira etapa do percurso básico de formação profissional comece a ser realizado na escola a partir do início primeiro semestre de 2015.

Para que isto possa se concretizar, a apresentação da proposta dessa primeira etapa à comunidade escolar deverá ser realizada nos dias reservados no calendário escolar ao planejamento do ano letivo de 2015, em dezembro de 2014. Aceita a proposta, a pesquisadora participará das primeiras reuniões para que os professores escolham as estratégias para a constituição dos grupos de desenvolvimento profissional e quais serão os primeiros temas a serem estudados por eles.

A segunda etapa, após apresentação à SEE/MG e posterior aprovação, poderá ter início em 2016 para que haja tempo hábil para organização do curso pela MAGISTRA e contratação da parceria com o CAEd como também para alocação de recursos para sua consecução. Por este motivo, não foi apresentado um levantamento de recursos financeiros, que será realizado após a aprovação da aplicação deste Plano pela SEE/MG.

A proposição para 2016 considera o que o Escritório diagnosticou em relação ao alinhamento entre planejamento e estrutura programática do PIP

O Projeto não apresenta alinhamento entre planejamento e estrutura programática, pois não é possível identificar seu objetivo, ações, metas físicas e dados orçamentários nos instrumentos oficiais de planejamento e programação orçamentária (PPAG 2008-2011 exercícios 2008, 2009 e 2010 e LOA 2009, 2010). De acordo com as entrevistas [grifo dos especialistas do Escritório], o Projeto está inserido, em conjunto com outras iniciativas, na ação 235 da LOA “desenvolvimento do ensino fundamental”. Entretanto, as informações no documento são genéricas e não conferem transparência especificamente ao PIP, ou seja, não é possível identificar o Projeto e o orçamento a ele destinado nos instrumentos oficiais (MINAS GERAIS, 2011a).

Essa constatação gerou, por parte dos especialistas, de uma sugestão para melhoria

Considera-se relevante que o replanejamento anual que subsidia a revisão do PPAG e da LOA seja coerente com o apresentado no planejamento interno do Projeto. Esse alinhamento entre os instrumentos oficiais confere legitimidade aos instrumentos e ao processo orçamentário junto a outras esferas de planejamento do estado e para a sociedade (MINAS GERAIS, 2011a).

Portanto, a proposta será apresentada à SEE no início de 2015 para que sejam calculados todos os recursos, metas físicas e orçamentárias necessárias à implementação da formação online em 2016. A proposta inicial é a oferta dos cursos online para o universo de professores que atuam na escola piloto e que, no decorrer do ano de 2015, implantarão o projeto piloto. O estudo dos resultados e a avaliação do impacto serão encaminhados à SEE/MG pela pesquisadora no segundo bimestre do ano de 2015, para permitir sua inserção, em outubro do mesmo ano, no planejamento interno do PIP/ATC.

A segunda etapa servirá de certificação para professores efetivos em exercício; professores recém-nomeados no último concurso, prorrogado recentemente e professores designados para a função de professor regente de turma de 1º ao 5º ano de escolaridade, na rede estadual de ensino, nesta escola. Sua carga horária total será de 90 horas. Todos os professores deverão possuir este certificado, servindo de pré-requisito para a designação, quando contratados; nomeação e início de exercício, quando concursados e para nivelamento, para professores efetivos.

3.2 Primeira Etapa – Parte 1: Formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional na Escola

A proposta de constituição de grupos de desenvolvimento profissional na escola segue a perspectiva de que a prática pedagógica dos professores só se modifica na medida em que estes se sentem comprometidos com o processo de mudança, a despeito da vontade de formuladores de propostas de formação, de que

essa mudança se estabeleça a partir de cursos que, partindo da prática, pretendem angariar empatia e comprometimento desses profissionais. Segundo Imbernón,

O modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação (IMBÉRNON, 2010, p. 95).

Sob essa ótica, essa primeira etapa será constituída de todas as metodologias e recursos eleitos pelos grupos que a escola venha a constituir, pois a adesão será voluntária, a despeito da atividade extraclasse garantida por lei, ser de cumprimento obrigatório. Essa atividade, por força de Resolução, se divide em horários de planejamento de ensino e reuniões pedagógicas, tem carga horária dependente do número de horas-aula que cada professor cumpre na escola, numa tabela que garante 1/3 desse quantitativo às atividades descritas. Assim, alguns professores têm duas horas semanais para esta finalidade, enquanto outros têm quatro, por exemplo. Por este motivo, o planejamento da primeira etapa só poderá ganhar contornos mais claros após a constituição dos GDP.

A organização do percurso de formação da primeira etapa pode ser baseada em portfólios de aprendizagem, processos de pesquisa-ação, apoiados pela constituição de redes que usem as TIC, apresentação, compartilhamento e análise de aulas e práticas consideradas exitosas pelos professores, que podem passar a utilizar as estratégias dos colegas em suas aulas, adaptando-as aos seus objetivos.

Assim, essa proposta se coaduna com iniciativas que são implementadas em países que vêm conseguindo obter sucesso escolar de seus alunos em decorrência de proposições que consideram a formação continuada de professores como uma ação de grande importância para esse sucesso. É assim com Xangai que, segundo o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o The Boston Consulting Group (BCG) (2014)

(...) possui um sistema educacional de excelência. Em 2012, seu primeiro ano de participação no Pisa, obteve as maiores médias em todas as disciplinas. É referência mundial em qualidade de iniciativas de formação continuada de professores, principalmente em formação continuada em serviço, *coaching* e observação de aula. (...)

Formação continuada em serviço – Realizada por especialistas e docentes seniores.

Coaching – Estruturado com dois mentores (um de didática e um de conteúdo) para cada docente novato. Todos os professores em serviço têm, ao menos, um mentor.

Observações de aula – Realizada por pares, mentores e diretores. O número de observações varia de acordo com o grau de senioridade do docente (INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), THE BOSTON CONSULTING GROUP (BCG), 2014, p. 55).

Este é um dos exemplos do que se tem realizado em países que vêm alcançando resultados consistentes no enfrentamento das questões de acesso, permanência e sucesso escolar, que obrigatoriamente passa pela formação inicial e continuada de professores. Trazer para a realidade da rede estadual de ensino de Minas Gerais ações tão impactantes requer estudos avançados pela gestão da Secretaria de Estado de Educação em face do aporte de recursos financeiros e humanos necessários a ação de tal porte, bem como gestão de modelos de governança que os apoiem e sustentem.

Porém, a proposta de um piloto em uma escola tem sua execução viabilizada por não requerer adequação do quadro institucional, nem recursos financeiros que a própria escola não possa administrar, pois serão utilizados materiais de escritório para os quais a instituição recebe verba da SEE/MG para adquirir e multimídias que a escola possui e recebe dos governos estadual e federal, como lousa digital, Datashow e outros equipamentos usados para viabilizar a dinâmica das reuniões cujos temas dirão respeito à análise, discussão, experimentação e reflexão acerca das próprias práticas docentes.

A inovação que se traduz em valorização desse profissional e em melhores condições de trabalho pela problematização, análise e consolidação de práticas pedagógicas solidárias e compartilhadas, pode abrir caminho para trajetórias profissionais com menos percalços e experiências de fracasso no enfrentamento de situações sociais que, mesmo extrapolando o âmbito da escola, nela interferem.

Nóvoa afirma que

a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

A reflexividade que se procura instituir na formação continuada valorizando-se e fortalecendo-se o saber profissional, encontra eco na concepção de Ghedin

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2008, p. 35).

Esta é a perspectiva da proposta de formação continuada através da constituição de grupos de desenvolvimento profissional que se apresenta nesta dissertação.

3.3 Segunda Etapa – Parte 1: Formação à Distância pela Magistra

Para a apresentação da segunda etapa, a formação à distância, foram levantados alguns aspectos que caracterizam a organização do quadro de pessoal da SEE/MG, que permite a designação de professores para períodos curtos, médios ou longos de tempo em face da demanda das escolas, pois os afastamentos por licenças diversas e outros motivos já elencados em seção anterior, geram a necessidade de designação de outros profissionais em substituição temporária aos

primeiros. A alta rotatividade de professores em atuação nas escolas da rede estadual de ensino, conseqüente desinformação da dinâmica de funcionamento dessa rede, gera retrabalho da equipe escolar e equipe regional do PIP/ATC na retomada de assuntos, legislações e orientações para a organização da prática pedagógica. Propuseram-se, portanto, dois cursos que podem auxiliar o professor a situar-se com relação às normatizações da SEE/MG do estado de Minas Gerais e à apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.

Esses cursos objetivam ofertar ao professor um diferencial em sua trajetória profissional, na medida em que os certificados conquistados possam ser considerados na etapa de análise curricular e classificação para designação em função pública, equivalendo a um determinado número de pontos a ser determinado pela SEE/MG e publicado na Resolução anual que trata da Organização do Quadro de Pessoal e designação. Sob estas reflexões apresentamos a segunda etapa da formação continuada.

Esta etapa será desenvolvida através da MAGISTRA e informará aos profissionais quais são as leis e resoluções em vigor, atinentes ao funcionamento da rede estadual de ensino, aos cargos e funções, tratando também de temas específicos do ciclo de alfabetização e ciclo complementar como as matrizes curriculares do estado de Minas Gerais, o Currículo Básico Comum, dentre outros, elencados no quadro desta etapa.

Uma das dificuldades em ofertar a formação continuada do PIP, ao longo dos anos, como já comentado, diz respeito à grande rotatividade de professores que se dá em diversas direções: professor efetivo que se afasta para usufruir férias-prêmio ou licença de tratamento de saúde, de curta, média ou longa duração; afastamento para cursar mestrado ou doutorado; afastamento preliminar para aposentadoria; afastamento das funções em sala de aula por motivos diversos passando a exercer outras funções na escola, escolha de ano de escolaridade diverso, de um ano para o outro, deixando de fazer parte do quadro que participa das formações ofertadas, dentre outros.

Da mesma forma, algumas das situações levantadas se aplicam também ao professor designado, com o agravante de que o mesmo, ao atuar em caso de substituições ao professor efetivo, pode ter que transitar ao longo do ano letivo por diversas escolas, pois o contrato para suprir licenças ou reposição de aulas pode ser por pouquíssimo tempo, em dias ou semanas. Eventualmente, uma substituição por

um período de tempo maior pode acontecer, porém não é a regra. Esse transitar impede o professor designado de tomar ciência tanto da proposta pedagógica da escola em que adentra, quanto da legislação nacional e estadual com propriedade; do Currículo Básico Comum da rede estadual de ensino e de participar das formações continuadas, pois ao sair da rede ou da escola ou trocar de ano de escolaridade, deixa de fazê-lo. Os professores, ao participarem desta formação, poderão obter o conhecimento básico necessário para a atuação nas escolas da rede estadual de ensino podendo transitar com segurança entre as escolas do sistema. O curso ofertado pela MAGISTRA poderá contar para os docentes como pré-requisito para a designação, quando contratados; nomeação e início de exercício, quando concursados e para nivelamento, para professores efetivos. A MAGISTRA pode cumprir assim sua vocação de ser a escola da escola da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, aproximando-se da demanda de formação permanente dos professores da rede estadual de ensino. A ementa da parte 1 do curso com duração de 50 horas será apresentada a seguir.

Ementa: Legislação educacional brasileira; Legislação educacional estadual; Currículo Básico Comum: disciplinas e encaminhamentos pedagógicos possíveis; Alfabetização e Letramento: concepção de alfabetização e letramento nas propostas para os anos iniciais do ensino fundamental; Letramento e multiletramento na alfabetização.

Um percurso diferenciado, para escolha pessoal, será oferecido com um cardápio de cursos que podem auxiliar o professor em sua trajetória profissional ou na facilitação à constituição dos grupos de desenvolvimento, pelos temas desenvolvidos nos mesmos. A oferta de tais cursos terá o intuito de agregar valor à iniciativa de cada docente em procurar incrementar sua própria formação continuada. Com a duração de 20 horas, cada módulo poderá ser certificado ao seu final ou, após a finalização dos cinco módulos, constituir-se um curso com a duração total de 100 horas. A ementa dos cursos será definida em consulta aos professores participantes do projeto piloto, na medida em que essas demandas se apresentem no decorrer do trabalho em grupos de desenvolvimento profissional. Outros temas poderão ser sugeridos pelos professores para inserção ou substituição da proposta original. A princípio, os temas serão Mediação compartilhada; Protagonismo e autonomia; Desenvolvimento de projetos em grupos; Tecnologias de Informação e comunicação na educação e Constituição de redes de formação profissional.

A proposta de formação utilizando as TIC, além de ser uma forma de atingir a todos pela disseminação em rede, pode se constituir também em fórum privilegiado de debates e trocas de experiência entre os cursistas, mediante a utilização de funcionalidades da plataforma escolhida.

3.4 Segunda Etapa – Parte 2: Formação à Distância pelo CAED

A segunda etapa, parte 2 do curso *online*, será estender a todos os professores a Formação Continuada em Apropriação de Resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), uma parceria da SEE/MG com a Instituição, que coordena a aplicação das avaliações externas dos Programas que compõem o SIMAVE (PROALFA; PROEB E PAAE). O curso online, com duração de 40 horas, ofertado através da Plataforma Moodle vem sendo oferecido aos profissionais de educação do estado de Minas Gerais pela SEE/MG. A proposta para o PIP/ATC será, além dos temas já desenvolvidos como discussão sobre a qualidade e as questões de equidade na oferta da educação básica e análise dos fatores contextuais que influenciam o desempenho escolar, foco específico nas matrizes curriculares do estado de Minas Gerais e nas avaliações do PROALFA (3º ano de escolaridade) e PROEB (5º ano de escolaridade). A ementa do curso de Formação Continuada em Apropriação dos Resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Minas Gerais e Currículo Básico Comum será apresentada a seguir.

Ementa: Introdução à avaliação; Avaliação Interna e Externa; A avaliação educacional em larga escala: indicadores; Qualidade e Equidade; Fatores intra e extraescolares; Revistas da coleção do SIMAVE e os elementos relacionados à avaliação presentes nessas publicações; Guia de Elaboração de Itens e Teoria de Resposta ao Item (TRI); Interface entre o Currículo Básico Comum (matrizes curriculares do estado de Minas Gerais) e as matrizes de referência de PROALFA e PROEB; Implicações pedagógicas dessa interface; Análise dos resultados de uma escola fictícia do SIMAVE comparando seus resultados aos do Estado e da Regional.

Após a realização do curso o professor terá elementos para discutir, questionar e avaliar de forma qualificada as questões de avaliação interna e externa que se levantam nas escolas. Outro aspecto importante é o de otimizar o tempo destinado às reuniões de estudo desses materiais pela apreensão dos conteúdos antecipadamente, favorecendo discussões focadas nos aspectos que a escola e seus professores elencarem para abordar. De forma geral, os gestores, EEB e ANE repetem esses assuntos ou suas análises em reuniões pedagógicas, pois o público alvo pode ter se modificado em função da alta rotatividade, ou por causa do absenteísmo ou por outros motivos que impedem os profissionais de comparecer às mesmas. Ao ofertar o curso *online* atrelando-o a uma proposta de certificação a ser utilizada na seleção para a designação a função pública, a motivação para realizá-lo pode ser aumentada e os benefícios de ter acesso a esses conteúdos se refletirem no debate e na prática pedagógica dos professores.

3.5 Certificação como Forma de Valorização Profissional

A Resolução Nº 2.442, de 07 de novembro de 2013, que estabeleceu normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica para o ano de 2014, trouxe no inciso XI de seu Art. 56, como pré-requisito para participação no processo de designação para o exercício da função de Professor de Educação Básica (PEB) a apresentação de

XI – certificado de participação na 1ª etapa do curso Saúde Vocal, disponibilizado na internet, no Canal Minas Saúde (<http://canalminassaude.com.br/vocal/>), quando se tratar de designação para Professor de Educação Básica (MINAS GERAIS, 2013j).

A Resolução para organização do Quadro de Pessoal para o ano de 2015 até a data de término da escrita dessa dissertação ainda não havia sido publicada. Por este motivo, não havia como saber se a SEE/MG, dado o caráter de universalização da formação continuada do PACTO, inseriu a apresentação do certificado de participação nessa formação como um diferencial para a classificação dos

professores que dela participaram. A obrigatoriedade de apresentação, em nível estadual, de um certificado de participação num curso sobre Saúde Vocal, abre precedente para a inserção na Resolução do Quadro de Pessoal dos próximos anos, de certificação em curso que contemple o estudo da legislação estadual, assim como em outros que, por livre iniciativa, o profissional possa escolher e realizar, de um cardápio ofertado pela SEE/MG, em especial pela MAGISTRA, escola de formação de professores do estado de Minas Gerais. Caracteriza-se nessa possibilidade o respeito aos interesses do servidor e o incentivo à formação continuada.

Pode-se observar um movimento de valorização da formação do PACTO na publicação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santos Dumont, município que integra a jurisdição da SRE/JF e por esta é atendida. Em seu edital 002/2014 que trata da contratação temporária de servidores – processo seletivo simplificado para o ano de 2015 – estabelece como critério de classificação para os professores que atuarão em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental no tópico 4.1.3 A, Quadro I, e para os supervisores pedagógicos no tópico 4.1.7 A, Quadro I, a possibilidade de apresentação do certificado da formação do PACTO 2013 como formação continuada. Em errata, acrescenta a certificação realizada por outras IEs além da UFJF que, na região da SRE/JF, foi a instituição que capacitou as redes municipais. Isto porque outras Universidades o fizeram em outras regiões do Estado e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) realizou a formação de toda a rede estadual. Contempla, assim, profissionais que tenham mudado de região ou de unidade federativa, indo morar e trabalhar no município de Santos Dumont. O certificado equivale a quatro pontos, o que se apresenta como um diferencial para a classificação dos professores, podendo garantir o contrato a quem o apresentar.

Essa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santos Dumont poderia servir de exemplo de boa prática à SEE/MG que é parceira do MEC na oferta e organização do PACTO no estado de Minas Gerais.

3.6 Monitoramento e Avaliação

Para efeito de acompanhamento dos percursos escolhidos nas duas etapas, será solicitado um registro específico, individual, em forma de diário de bordo e a pesquisadora se responsabilizará pelo acompanhamento pedagógico da escola piloto e pelo monitoramento do projeto, realizando em parceria com os docentes, os registros de todas as atividades desenvolvidas pelos grupos de desenvolvimento profissional formados nessa instituição de ensino.

A avaliação formativa dos professores servirá para detectar eventuais lacunas que possam se apresentar e constituir-se em subsídio para ajustes e para a avaliação de desempenho dos profissionais. A avaliação do Programa deverá ser realizada através de parâmetros discutidos e acordados pela gestão da SEE, pela pesquisadora e pelos professores dele participantes, durante sua implementação.

Neste capítulo, um Plano de Intervenção foi apresentado, com a proposta de, ao utilizar-se da constituição de grupos de desenvolvimento profissional para proporcionar formação continuada aos professores, aproveitar a dinâmica de reuniões de estudo, como acontece no PACTO, avançando nessa proposta quando delega aos professores autonomia para levantar temas que sejam do interesse destes profissionais, que abordem as fragilidades em suas formações e possam contribuir para o enfrentamento de situações pedagógicas de difícil abordagem, encontradas no cotidiano das escolas.

Ao propor formação à distância, a intenção foi integrar as tecnologias de informação e comunicação ao conceito de rede/grupo de desenvolvimento, propiciando nivelamento no conhecimento da legislação educacional por parte de professores em variados estágios do exercício da profissão, bem como abrir discussão sobre valorização profissional através dos percursos diferenciados combinados à avaliação de desempenho e à certificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida nesta dissertação não pretende invalidar a pesquisa que orientou a produção dos materiais, nem os conteúdos neles veiculados, mesmo porque vários deles, em especial os iniciais, foram elaborados por renomados e atuantes centros de estudos sobre alfabetização e letramento, bem como consultoria com experiência em orientar reformas educativas internacionalmente e por profissionais selecionados para este fim, pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Porém, ressalto a importância de que os materiais professem as concepções que os perpassam.

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo oportunizou à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais uma aproximação muito maior de suas equipes, a Equipe Central e as Equipes Regionais, com a escola, seus gestores e professores. Esta aproximação abriu espaço para um diálogo e para o vislumbre de novos níveis possíveis de relacionamento entre todos esses atores, que podem desenvolver, nesse contato, oportunidades de ampliação dessas relações, firmando-se como grupos de pesquisa, estudo e produção de conhecimento, metodologias e estratégias pedagógicas. A formação continuada dessas duas equipes merece estudo e constituição, pois elas representam a SEE/MG nas escolas sendo uma das atribuições dos ANEs exercer o papel de articuladores do que se discute nas capacitações com o que se efetiva nas salas de aula, considerando a realidade de cada escola, aluno e professor. O espaço para a formação destas equipes encontra-se em aberto no PIP, como fragilidade, mas também como oportunidade de aprimoramento.

A análise do desenho da formação do PIP, empreendida nesta dissertação, identificou aspectos que precisam ser revistos pela gestão da SEE/MG, em especial o modelo de oficinas e estudo de casos gerais, que nem sempre se aplicam aos problemas vivenciados pelos docentes em suas escolas. O formato que hoje se apresenta, aplicado a um grupo numeroso de professores, com uma carga horária máxima de 16 horas anuais não favoreceu a consistência das mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas.

Outra fragilidade detectada é a ausência do gestor escolar e equipe diretiva como públicos dessa formação. Em Minas Gerais a escolha dos diretores e vice-

diretores se faz através de eleição pela comunidade escolar, sendo elegíveis os profissionais considerados aptos no processo de certificação, realizado pela SEE/MG. Parte dos diretores e vice-diretores se constitui de professores que atuam de 1º ao 5º ano de escolaridade. Estes podem ter participado das capacitações ou eventualmente voltar à sala de aula e passar por esta formação, mas o que se destaca é a importância de se ter o apoio do gestor nos processos de formação continuada que se implementam na rede estadual de ensino. A proposta em tela, ao se estender a todos os profissionais poderá atingir também aos que saírem da sala de aula para assumir a função de diretores escolares e a ela voltarem após o cumprimento do mandato podendo, nesse interstício, atuar de forma mais assertiva no entendimento e fomento à formação continuada de professores de sua escola.

Trata-se de instituir uma cultura do pensar a profissão docente e suas especificidades, pensar a prática e ressignificá-la em um movimento de reflexão imbricado ao conceito de rede, ou seja, formar e ser formado, produzir conhecimento e recebê-lo, na troca de experiência, debate e problematização das situações pedagógicas que se apresentam nas escolas e no cotidiano do exercício da profissão de professor.

A avaliação da formação do PIP pelos professores carece de sistematização para que se constitua em subsídio para aperfeiçoamento do processo e do Programa. Um *feedback* sobre a agenda, o desenho, os objetivos, encaminhamentos, resultados, avaliação e desdobramentos da formação aos professores constitui-se atitude democrática que confere ao processo transparência, como também respeito e protagonismo aos atores que dele participam, favorecendo a superação de práticas pedagógicas incipientes e incitando avanços nas conquistas da área.

Acompanhar esse projeto piloto através dos registros propostos, como diários de bordo e acompanhamento pedagógico sistemático, dentre outras possibilidades, poderá servir de subsídio para o ajuste do modelo de formação continuada ofertado pela SEE/MG e de subsídio para nova pesquisa sobre o assunto, tema que tem mobilizado acadêmicos e diversos outros profissionais que trabalham com educação, no mundo todo. As questões levantadas nesse estudo não esgotam o tema, ao contrário, revelam imbricações da identidade e da prática pedagógica do professor com os modelos de formação continuada, o que merece novos estudos e necessário aprofundamento.

Para que o programa alcance novos patamares é fundamental se organizar de forma a propiciar a todos os professores que atuam nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, formação continuada que além de instrumentalizá-los acerca da legislação e das propostas da SEE/MG para a educação mineira, possa também acolher suas demandas e ouvir suas sugestões, envolvendo-os no processo e flexibilizando os espaços, propostas e materiais de formação.

Numa segunda etapa, pretende-se que esta formação abra oportunidades para que eles efetivamente se organizem em grupos de desenvolvimento profissional e contribuam com suas experiências, práticas pedagógicas, questionamentos, proposições, para o desenho de uma formação significativa para a reflexão sobre eles mesmos, sobre os aspectos que particularizam seu universo e *lócus* de exercício da profissão, podendo chegar assim a abranger dimensões de construção coletiva em redes de cunho colaborativo e solidário, onde o contexto das comunidades atendidas, expectativas e necessidades educacionais dos alunos sejam contemplados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados – Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 27 de ago. de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 08 de abr. de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, Regiões e Unidades da Federação) – 2003 – Parte 2**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo2-2003.pdf>. Acesso em: 26 de out. de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Institucional**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, n.248, 23/12/1996. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2006**. Brasília, 2006. 2006a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 21 de out. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 21 de out. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Nº 129, de 05 de julho de 2012, p. 23. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Documentos. Informações sobre Professores Alfabetizadores.** s.d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Manual do Pacto.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Para conhecer melhor o Pacto.** s.d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 de ago. de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 de set. de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **A Constituição Cidadã.** 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_62/panteao/panteao.htm>. Acesso em: 23 de nov. de 2013.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 08 de out. de 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p. 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04 /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p. 2012c.

CAMARGO, Paulo de. Entrevista com António Nóvoa: **Profissão: docente.** Revista Educação. UOL. nº 154, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 24 de mar. de 2014.

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA/FUNDAÇÃO LEMANN. **Seminário: Liderando Mudanças na Educação.** São Paulo, 09 de maio de 2013. Apresentação em ppt: Formação de professores e Currículo no Programa de Intervenção Pedagógica da SEE – Minas Gerais.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). Portal Avaliação. Coordenação de Análises e Publicações. **Entrevista com Alicia Maria Catalano Bonamino,** em 13 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/2014/08/13/pesquisadora-revela-a-importancia-de-encarar-a-avaliacao-como-atividade-meio/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010, 120 p.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Notícia: Estado investe em várias ações para garantir alfabetização.** Reportagem de 12 de janeiro de 2009. 2009a. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/estado-investe-em-varias-acoes-para-garantir-alfabetizacao/>>. Acesso em: 14 de out. de 2014.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Lei Nº 15.293, de 05 de agosto de 2004.** Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado de Minas Gerais. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>>. Acesso em: 09 de set. de 2014.

_____. Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação. AGEI. SEE/MG. **Acordo de Resultados.** Jul, 2013. 2013a. (Documento não publicado).

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Nº 1.132.** Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96. Belo Horizonte, 12 de novembro de 1997. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCF198F45-BDF0-4A23-979F-B87673516D0E%7D_PARECER%20113297.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2013.

_____. Centro de Referência Virtual/SEE/MG. **Novo Ensino Médio (Reinventando o Ensino Médio).** 03 de abril de 2012. 2012a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 05 de jul. de 2014.

_____. Escritório de Prioridades Estratégicas. **Diagnóstico dos Projetos Complementares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Relatório Completo – PIP 2011.** 37 p. 2011a. (Documento não publicado).

_____. Escritório de Prioridades Estratégicas. **Caderno de Indicadores 2013/ Escritório de Prioridades Estratégicas.** Belo Horizonte, 2013. 251p. il. 2013b. Disponível em: <www.escriitorio.mg.gov.br>. Acesso em: 09 de set. de 2014.

_____. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Edição de 08 de maio de 2008. **Notícia: Livro ajuda alfabetização aos 6 anos.** p. 5. 2008a. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/2588?paginaCorrente=1&posicaoPagCorrente=2584&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789>>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

_____. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Edição de 25 de abril de 2013. **Notícia: Núcleo de Apoio Pedagógico [NAPEM] orienta a implantação do Reinventando o Ensino Médio.** p. 4. 2013c. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/91334?paginaCorrente=1&posicaoPagCorrente=91331&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F1234567>>. Acesso em: 08 de jun. de 2014.

_____. Portal Minas em Números. **Caderno de Indicadores 2013**. 2013d. Disponível em: <<http://numeros.mg.gov.br/caderno-de-indicadores>>. Acesso em: 11 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Agenda do Encontro da Equipe Regional/ PIP/2010**. Belo Horizonte, 2010. 2010a. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Avaliação da Alfabetização. **Boletim Pedagógico PROALFA 2008**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2008. 2008b. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2008.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Avaliação da Alfabetização. **Boletim Pedagógico PROALFA 2009**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2009. 2009b. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Análise dos Resultados da Rede Estadual de Ensino – SEE/MG 2013**. Belo Horizonte, 2013. 2013e. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional 2010**. Belo Horizonte, 2010. 2010b. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Professor Alfabetizador**. Versão online disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104776&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 16 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Professor Alfabetizador, 3º ano do ciclo de alfabetização, 4º bimestre**. Gráfica e Editora Daliana Ltda. Contagem, 2010. 2010c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Notícia: Educação de Minas alcança marca histórica**, de 18 de fevereiro de 2014. 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5911-educacao-de-minas-alcanca-marca-historica>>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Notícia: Prorrogado período de validade do concurso público da Educação**, de 04 de novembro de 2014. 2014b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6516-prorrogado-periodo-de-validade-do-concurso-publico-da-educacao>>. Acesso em: 08 de nov. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **PROEB – 2013/ Revista Pedagógica – 5º ano do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. 2013f.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Belo Horizonte, 2012. 2012b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf>. Acesso em: 06 de ago. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório do Programa 2006-2010**. Belo Horizonte, 2010. 2010e. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 469**, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. (republicada em 3 de fevereiro de 2004, por incorreções na publicação anterior). Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20\(republicada\)deif.pdf](http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20(republicada)deif.pdf)>. Acesso em: 17 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 1.026**, de 28 de dezembro de 2007. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B2783B087-D617-4067-B528-0BBEB71579B9%7D_1026__com_correcao.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. 2012c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2253**, de 09 de janeiro de 2013. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte, 2013. 2013g. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2253-13-r.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.363**, de 01 de agosto de 2013. Define critérios para atribuição das Funções Gratificadas FGD-4 e FGD-5, criadas nos termos da Lei nº 20.748, de 25 de junho de 2013, regulamentada pelo Decreto nº 46.279, de 22 de julho de 2013, e de cargo em comissão para Coordenador de Pagamento, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2013. 2013h. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2363-13-r.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.368**, de 09 de agosto de 2013. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2014. 2013i. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2368-13-r.pdf>>. Acesso em: 17 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.442**, de 07 de novembro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. 2013j. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2442-13-r.pdf>>. Acesso em: 13 de set. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2486**, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2013k. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 2.594**, de 03 de abril de 2014. Dispõe sobre a implantação do Projeto “Professor da Família” para os alunos do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais. 2014c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2594-14-r.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resultados alcançados. 3º ano do ensino fundamental**. Apresentação Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. 2013k. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2014/Fevereiro/Proalfa_2013.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROALFA – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual. 2011b. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/PROALFA_VOL3_2011.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2013.**

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROALFA – 2012** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual. 2012d. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROALFA_PEDAG_2012.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE – 2013**/ Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual e Municipais. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. 2013m.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Tutorial de apresentação do Sistema de Monitoramento do Programa de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental – SIMPIP**. Anexo ao Ofício Circular Nº 56/2014, de 24 de março de 2014. 2014d. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **60 Lições de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, 2014. 2014e. (Documento não publicado).

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015**. Belo Horizonte: 2012. P 760. 2012e. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/ppag/ppag_2015-2015/Revis%C3%A3o_2015/PPAG_Volume_I_proposta.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Portfólio Estratégico**. Programa Estruturador. 2012. 2012f. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=284>. Acesso em: 12 de out. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015. **Programa Estruturador Educação para Crescer**. Belo Horizonte: 2012, p. 25. 2012g. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/ppag/2012-2015/planejamento/Elabora%C3%A7%C3%A3o_2012/Volume_I_-_Programas_e_A%C3%A7%C3%B5es_por_Rede_de_Desenvolvimento_Integr.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução Nº 01-2013. Avaliação de Desempenho por Competências**. 2013n. Disponível em: <http://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1661&Itemid=100061>. Acesso em: 12 de out. de 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RIO DE JANEIRO. Portal da Prefeitura Municipal. Notícia de 21 de maio de 2014: **António Nóvoa visita Naves do Conhecimento e abre debate sobre “Aprendizagem para o 3º milênio”**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4740789>>. Acesso em: 12 de ago. de 2014.

SANTOS DUMONT. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Edital 002/2014 – Contratação Temporária – Processo Seletivo Simplificado**. Disponível em: <<http://www.santosdumont.mg.gov.br/documents/95220/105059/Edital+de+Contratacao+Temporaria+2015/817dec26-5e45-45c1-b0b7-54c247a982db>>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Edital 002/2014 – Contratação Temporária – Processo Seletivo Simplificado. Erratas 1 e 2**. Disponível em: <<http://www.santosdumont.mg.gov.br/documents/95220/105059/Errata+Contrata%C3%A7%C3%A3o+Tempor%C3%A1ria+2015/b33cd87f-df58-4026-bb65-8a44b6eb9807>>. Acesso em: 25 de nov. de 2014.

SENNA, Instituto Ayrton (IAS); GROUP, The Boston Consulting (BCG). **Formação Continuada de Professores no Brasil: Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**. São Paulo: Cross Content, 2014. 122 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Cronograma PACTO 2013 UEMG/SEE/MG – Língua Portuguesa e demais orientações**. 2013. Documento não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003 a 2005.

_____. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Edição Especial PNAIC – Belo Horizonte, março/abril 2014. Ano 10, nº 37. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-37-marco-abril-2014-especial-pnaic-2013.html>>. Acesso em: 19 de out. de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Parque da Ciência. **Programa Prociência/Mão na Massa**. s.d. Disponível em: <<http://www.parquedaciencia.com.br/sitemm/noticias/comum/view.asp?id=62>>. Acesso em: 06 de jun. de 2014.

APÉNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA APLICADA À GESTORA DO PIP DA SEE/MG



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

Realização da entrevista: 12 de novembro de 2013

Local: Encontro de formação do PNAIC – Belo Horizonte - MG

Identificação da entrevistada: Maria das Graças Pedrosa Bittencourt

Questões

1. Fale um pouco sobre o início do PIP.
2. Quais são as ações principais do PIP? As principais. Elas permanecem, houve mudança?
3. Qual é a estrutura do programa de formação ofertado aos professores?
4. Essa experiência (de formar os especialistas e eles serem os multiplicadores para os professores) já era dentro do PIP (2007)?
5. Como foi em 2008?

6. Essas 16 horas (de formação anual) vem se mantendo desde 2007?
7. Vocês conseguem fazer algum tipo de quantificação de resultado, de melhoria?
8. Essa classificação das escolas como estratégicas surgiu quando?
9. Esse é o critério? Dez por cento (de alunos no baixo desempenho para a escola ser considerada estratégica)?
10. O desenho dessa política pública foi feito internamente ou teve alguma assessoria?
11. Nesse momento foi construída a ferramenta de monitoramento online?
12. A Mckinsey (assessoria) saiu ou permanece?
13. Nem todos os professores que participaram das capacitações ofertadas a partir de 2007 permanecem na escola. Como a secretaria e o Programa lidam com esses dados, pra considerar se a formação atinge ou atingiu os objetivos do PIP?
14. Na operacionalização da formação continuada, qual é o papel da equipe gestora da escola?
15. Desses todos (materiais, metas, formação, equipe, acompanhamento) qual você considera o ponto mais importante? Qual está sendo mais fortalecido?
16. A avaliação da formação é feita pelos professores também?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA APLICADA À GESTORA DO PIP E
À ANALISTA EDUCACIONAL (ANE) DA EQUIPE CENTRAL DA SEE/MG



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

Realização das entrevistas: 01 de agosto de 2014

Local: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Belo Horizonte - MG

Identificação das entrevistadas: Maria das Graças Pedrosa Bittencourt
e Gabriela dos Santos Pimenta Lima

Questões

1. Qual é a proposta de formação continuada do PIP? Até que ponto ela pode ser flexibilizada regionalmente?
2. Essa proposta de formação continuada foi desenhada por uma equipe interna (SEE/MG) ou instituição externa? Quem contribuiu para este desenho?
3. Os professores contribuíram com esse desenho?
4. Quais foram os objetivos elencados para nortear essa proposta?

5. Qual a sua avaliação da formação continuada oferecida no PIP? Quais são, em sua opinião, seus pontos positivos e negativos?
6. Quem elaborou os materiais disponibilizados e quais foram as premissas (pressupostos) dessa elaboração?]
7. O formato da formação continuada se manteve ao longo dos anos (2007- 2013)? Se houve modificações quais foram os motivos das mudanças?
8. Qual é a periodicidade em que ocorrem as formações continuadas?
9. Há alguma avaliação dos impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores? Se sim, o resultado das avaliações conduz a mudanças na proposta? Se o faz, são mudanças de que ordem?
- 10.A Equipe Central foi criada em que ano e com que objetivos? Como é sua atuação na formação continuada dos professores?
- 11.A Equipe Regional foi criada em que ano e com que objetivos? Como é sua atuação na formação continuada dos professores?
- 12.Como e por quem é feito o monitoramento da formação continuada (nível central e regional)?
- 13.Como ocorre a participação dos professores na formação continuada? As equipes gestoras incentivam a participação dos docentes? Como? De que forma a formação continuada de professores do PIP considera os saberes dos professores?
- 14.Há algum acompanhamento sobre a frequência dos professores ao longo das formações continuadas ofertadas?

15. De que forma a rotatividade de professores seja por saída da rede, mudança de escola (quando são designados ou por remoção) ou de ano de escolaridade é administrada pelo Programa no que diz respeito à capacitação e aos objetivos do PIP? Esta rotatividade interfere na prática pedagógica dos professores na escola? De que forma?

16. Quais são os objetivos dos materiais estruturados (Sessenta Lições; O Sonho de Renato; 31 lições; lições de LP e Matemática para o 5º e o 9º ano) na formação continuada de professores do PIP?

17. Há diferenças na forma como a formação continuada é desenvolvida em cada SRE?

18. Você ajustaria a proposta de formação continuada do PIP? Se sim, em que aspectos?

APÊNDICE 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA CURSISTA DO PACTO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
Formação Continuada Professores Alfabetizadores	
Cursista	
Orientadora de Estudos	Elisabeth Queiroz de Paula
Turma – 2º ano	Santos Dumont

Relato de experiência: **As estratégias de atendimento às crianças que não estejam progredindo conforme as definições pautadas pelos direitos de aprendizagem.**

O professor alfabetizador está a todo o momento criando estratégias para atender às crianças que não estão progredindo segundo os direitos de aprendizagem. Sabemos que numa mesma classe temos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, as turmas são heterogêneas, pois cada aluno é um ser único, cada qual com suas particularidades.

O aluno que ainda não lê está criando suas próprias estratégias, é um processo interno para compreender como funciona o sistema de escrita alfabética e cabe a nós, educadores, sermos os mediadores ou facilitadores nesse processo de aprendizagem.

Dentre as estratégias que utilizei em sala de aula, duas se destacaram bastante por atenderem, ao mesmo tempo, todos os alunos da sala. Foram os jogos de alfabetização e o trabalho com canções infantis.

Utilizei os jogos de alfabetização enviados pelo Ministério da Educação, os que a escola adquiriu e os que confeccionamos em sala. Devido à sua variedade, os jogos permitiram trabalhar a consciência fonológica de forma lúdica e prazerosa.

O trabalho que foi desenvolvido durante o ano com as letras de canções infantis também colaborou por propiciar a aprendizagem de forma bastante lúdica. As canções e as brincadeiras de tradição oral acompanham a rotina das crianças desde cedo, as cantigas que aprendemos na infância ficam em nossa memória e se tornam parte de nós.

Escolhi trabalhar com as letras das canções porque são um tipo de texto que apresenta características peculiares que favorecem a descoberta, por parte das crianças, as relações entre o oral e o escrito. Em sua maioria, são composições curtas apoiadas na linguagem oral, quase sempre com rimas, letra e melodia simples, o que permite ser lembradas e cantadas com muita facilidade.

As canções desempenham excelente papel de reflexão sobre a língua, por exemplo, ao cantar e acompanhar a letra da canção, a criança pode observar a relação entre o que está sendo falado (cantado) e o que está escrito. Também se

colabora para que pensem sobre o funcionamento do sistema de escrita, uma vez que é possível que observem e reflitam sobre a separação das palavras, bem como sua grafia.

Atividades desenvolvidas:

Identificar palavras na letra da canção: a professora apresenta um cartaz com a letra da canção e pede que as crianças leiam com ela. Pede, então, que localizem na letra da canção a primeira palavra, a última palavra ou alguma outra específica.

Ordenar a letra da canção: a professora entrega tiras com os versos da canção e propõe que as crianças ordenem.

Completar palavras no texto da canção: as crianças recitam a canção acompanhando o texto escrito em um cartaz, após, a professora entrega uma folha com o texto da canção para que preencham as palavras que estão faltando.

Trocar palavras (nomes) no texto da canção: a professora escreve a letra da canção no quadro e propõe que as crianças encontrem o nome do objeto (anel). Depois solicita que digam outros nomes de objetos para substituir na letra da canção.

Fazer quebras de linha no texto da canção: A professora entrega uma folha com a letra da canção escrita se quebras de linha e pede que reescrevam a canção fazendo os cortes.

Separar as palavras no texto da canção: A professora entrega a canção escrita sem a delimitação das palavras pelo espaço em branco e pede que reescrevam a canção separando as palavras.

APÊNDICE 4 – PAUTA DO SEMINÁRIO FINAL DO PACTO 2013

MANHÃ	ATIVIDADES
08 h às 08h30min	Recepção e credenciamento Exposição dos portfólios, diários de bordo e outros materiais produzidos pelas cursistas para as práticas pedagógicas ao longo da formação do PACTO Coffee Break
08 h às 08h30min	Composição da mesa de abertura com autoridades locais
08h30min às 08h40min	Execução do Hino Nacional Brasileiro
08h40min às 09 h	Pronunciamento da coordenadora do PACTO na SRE/JF - Pronunciamento da OE Elisabeth Queiroz de Paula
09h00 min às 09h20 min	Jogral das cursistas do Polo
09h20 min às 10h20 min	Palestra: A inclusão no Ciclo de Alfabetização Palestrante:
10h20 min às 10h25 min	Leitura deleite: "Foram muitos os professores" - Bartolomeu Campos de Queiroz
10h25min às 12 h	Sessão de comunicação: 1. Relato de prática pedagógica em forma de projeto ou sequência didática - Escola Estadual
12 h às 13 h	Almoço
TARDE	ATIVIDADES
13 h às 13h30min	Contação de história com reflexão pedagógica e metodológica - Escola Estadual
13h30 min às 14 h	Troca de experiência: Prática com jogos e brincadeiras no processo de apropriação da escrita - Escola Estadual
14 h às 14h10min	Vídeo institucional
14h10min às 15h10min	Palestra: A avaliação e o trabalho com turmas heterogêneas Palestrante:
15h10min às 15h40min	Troca de experiência: Práticas envolvendo leitura e produção de textos em gêneros e suportes de texto diversos - Escola Estadual
15h40min às 16h30min (10 min para cada diretor)	Mesa redonda: Tema: O gestor escolar e a gestão pedagógica da escola em interface com o PACTO Diretor da Escola Estadual Diretora da Escola Estadual Diretora da Escola Estadual Diretora da Escola Estadual Mediadora: OE Elisabeth Queiroz de Paula
16h30min às 16h50min	Considerações e reflexões sobre o PNAIC - OE Elisabeth Queiroz de Paula
16h50min às 17 h	Encerramento e Coffee Break

ANEXOS

ANEXO 1 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES 2007 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – TODA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA



Beth Zancanella

TODA ESCOLA PODE FAZER A DIFERENÇA
Manual de Orientação aos Técnicos e Inspectores Escolares

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - 2007 - PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Mês	Período	Atividades	Local
Abril	2 a 6 9 a 13 16 a 20 23 a 27	- Análise dos resultados das avaliações externas do ProAlfa e do PROEB - Concepção e planejamento das ações de intervenção pedagógica nas escolas - Preparação do III Congresso Estadual de Alfabetização	SEE - Belo Horizonte
	2 a 4 7 a 11 14 a 18 21 a 25	- Elaboração do Guia para organização do Plano de Intervenção Pedagógica - Preparação da apresentação da proposta de realização do dia "Toda Escola pode fazer a diferença" no III Congresso Estadual de Alfabetização	SEE - Belo Horizonte
	29, 30 e 31	- Realização do III Congresso Estadual de Alfabetização	Minas Centro - BH
Junho	4 a 8 11 a 12	- Preparação dos Encontros nos Pólos Regionais para orientar sobre a organização dos dias "Toda Escola pode fazer a diferença" e "Todos devem participar"	SEE - Belo Horizonte
	13 a 15 18 a 22 25 e 26	- Realização dos Encontros Regionais nos Pólos, totalizando 35 Encontros	35 SRE Pólo
Julho	04	- Realização do dia "Toda Escola pode fazer a diferença" com a participação de todos os professores e pedagogos, com o objetivo de analisar os resultados das avaliações externas dos alunos e elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), para melhorar estes resultados	Escolas Estaduais e Municipais
	07	- Realização nas escolas do dia "Todos devem participar" para apresentação à comunidade escolar do Plano elaborado pela equipe da escola para sugestões e validação	Escolas Estaduais e Municipais
	9 a 13 16 a 20	- Preparação do Encontro com Técnicos e Inspectores Escolares das SRE para capacitação sobre a orientação e acompanhamento da implementação do PIP nas escolas	SEE - Belo Horizonte
	24, 25 e 26	- Realização do Encontro com Inspectores Escolares e Técnicos das SRE que serão os Coordenadores Regionais do acompanhamento e avaliação da implementação do PIP nas escolas	E.E. Milton Campos - Belo Horizonte

Agosto	1 a 3	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação, pelos Coordenadores Regionais, do Encontro de Capacitação dos demais Técnicos e Inspectores Escolares em exercício na SRE e Secretários Municipais de Educação, para repasse das orientações recebidas da SEE - Encaminhamento à SEE, via e-mail, das datas da realização dos Encontros de Capacitação a serem realizados nas SRE 	46 SRE
	6 a 10 13 a 17	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação das Escolas para realização da avaliação do ProAlfa - Realização do Encontro de Capacitação da equipe educacional das SRE para repasse das orientações recebidas sobre o acompanhamento e avaliação da gestão pedagógica das escolas - Realização do Encontro de Capacitação dos Secretários Municipais de Educação - Preparação da reunião com Diretores e Pedagogos das escolas estaduais para repasse das orientações recebidas da SEE. 	46 SRE
	20 a 24	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração, pelos Técnicos e Inspectores Escolares, do Cronograma de Atividades para realização do acompanhamento e avaliação da gestão pedagógica das escolas, em especial, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) - Análise, pelos Técnicos e Inspectores Escolares, dos Planos de Intervenção Pedagógica das escolas sob sua responsabilidade - Preparação da primeira visita às escolas para acompanhamento e avaliação da implementação do PIP e da gestão pedagógica da escola 	46 SRE
	27 a 31	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da Avaliação do Proalfa- alunos do terceiro ano do Ciclo Inicial de Alfabetização e alunos atendidos no Plano de Intervenção em 2006 - Realização das reuniões com Diretores e Pedagogos das escolas estaduais para repasse das orientações recebidas da SEE. - Realização das primeiras visitas dos Técnicos e Inspectores Escolares para acompanhamento e avaliação da implementação do PIP nas escolas 	Escolas Estaduais
Setembro	3 a 6 10 a 14	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do trabalho de acompanhamento e avaliação do PIP nas escolas estaduais. - Organização e encaminhamento da avaliação do Proalfa conforme Manual específico. - Elaboração e encaminhamento à Coordenação Central, do 1º Relatório de Acompanhamento e Avaliação da implementação do PIP nas escolas, referente ao mês de agosto 	46 SRE

	17 a 21 24 a 28	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de visitas às escolas para acompanhamento do PIP. - Análise, pelos Técnicos e Inspectores Escolares, das demandas evidenciadas nas escolas com apresentação de sugestões e intervenção - Estudos internos das Equipes das SRE - Análise, pelos Técnicos da SEE, dos Relatórios encaminhados pelas SRE sobre o acompanhamento e avaliação do PIP nas escolas, com elaboração de consolidado dos principais problemas detectados e indicação de intervenções necessárias - Visitas dos técnicos da SEE às SRE e escolas 	46 SRE SEE - Belo Horizonte
Outubro	1 a 5	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos internos das equipes - Realização de visitas às escolas - Atendimentos individuais aos pedagogos e diretores, se necessário 	46 SRE
	8 a 12	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos resultados da Avaliação ProAlfa 	SEE /SRE
	15 a 19 22 a 26	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de reuniões com Pedagogos, Diretores e Professores das escolas unidocentes, para discussão dos resultados da avaliação do ProAlfa e planejamento das medidas de intervenção já propostas no PIP e/ou novas medidas 	46 SRE e Escolas
	29 a 31	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e encaminhamento à Coordenação Central do 2º Relatório de Acompanhamento e Avaliação da implementação do PIP nas escolas referente à setembro e outubro 	46 SRE
Novembro	5 a 9 12 a 16 19 a 23 26 a 30	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de visitas às escolas - Atendimentos individuais necessários - Estudos internos das equipes - Realização da Avaliação do PROEB - Realização de reunião com Pedagogos, Diretores e Professores para análise dos trabalhos desenvolvidos em 2007 	46 SRE e Escolas
		<ul style="list-style-type: none"> - Análise pelos Técnicos da SEE, dos Relatórios de Acompanhamento e Avaliação do PIP encaminhados pelas SRE 	SEE - Belo Horizonte
		<ul style="list-style-type: none"> - Visitas dos Técnicos da SEE às SRE e escolas 	SRE - Escolas
Dezembro	3 a 7	<ul style="list-style-type: none"> - Encontro dos Coordenadores Regionais (Técnicos e Inspectores Escolares) com a Coordenação Central com o objetivo de avaliar os trabalhos desenvolvidos no ano de 2007 e orientar sobre o planejamento do trabalho para 2008 	SEE - Belo Horizonte
	10 a 14 17 a 21	<ul style="list-style-type: none"> - Repasse pelos Coordenadores Regionais do Encontro com a Coordenação Central para toda a equipe educacional da SRE 	46 SRE
	24 a 28	<ul style="list-style-type: none"> - Recesso de Natal e Ano Novo 	-

ANEXO 2 – MODELO DE RELATÓRIO TRIMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO 2007

"Toda Escola pode fazer a diferença"

ANEXO 2 - Relatório Trimestral de Acompanhamento e Avaliação

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 SRE:

1.2 Equipe Responsável e Escolas Estaduais sob sua responsabilidade:

Analista Educacional:

Nome da Esclor. Estadual	Município	Inspetor Escolar	Datas das visitas realizadas
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

1.4 Período analisado neste relatório: de ____ / ____ a ____ / ____

1.5 Todas as escolas sob responsabilidade da equipe foram visitadas?

Sim () Não ()

Justificativa:

1.6 A meta de duas visitas mínimas ao mês à cada escola foi cumprida?

Sim () Não ()

Justificativa:

2 DO PLANO DE TRABALHO DA EQUIPE

2.1 O plano de trabalho previsto para o trimestre foi cumprido?

2.2 O cronograma de visitas previsto para o trimestre foi cumprido?

2.3 Todas as ações previstas no Cronograma de Atividades foram realizadas?

Sim () Não ()

Justificativa:

2.4 Dificuldades encontradas na realização das atividades no período analisado:

3 DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando os objetivos e resultados esperados com a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica em todas as Escolas Estaduais, apresente, resumidamente, suas conclusões a respeito do trabalho de Acompanhamento e Avaliação deste grupo de escolas nos seguintes aspectos, citando exemplos de sucesso e dificuldades encontradas:

3.1 Qualidade dos Planos de Intervenção Pedagógica elaborados pelas escolas

3.2 Implementação das atividades previstas no PIP da escola, cumprimento de prazos e responsabilidades da equipe

2.9- Quanto ao trabalho do pedagogo como coordenador e articulador do processo ensino-aprendizagem e responsável pelo aprimoramento das práticas pedagógicas.

2.10- Quanto às dificuldades encontradas pela escola na realização das atividades propostas desde a última visita.

3- DESEMPENHO DOS ALUNOS

3.1- Nº de alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento

3.2- Como a lista de alunos com dificuldades no Ciclo Inicial evoluiu desde a última visita

3.3- Nº de alunos com 8 anos ou mais que ainda não estão alfabetizados

3.4- Desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

3.5- Atendimento diferenciado dos alunos com dificuldades específicas pela equipe da escola

3.6- Anexo:

Lista de Alunos com 8 anos de idade ou mais que ainda não foram alfabetizados

Nome do Aluno	Idade	Turma	Ação a ser tomada/Sugestões

4- OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS:

--	--

5- Data: ___/___/___

Assinaturas: _____
Técnico

Inspetor Escolar

6- Visto do Diretor Educacional da S.R.E.:

ANEXO 3 – MODELO DE FORMULÁRIO SIMPIP 2014

Nome da Escola: EE _____ Código _____
 Endereço: R _____
 Telefone: (32) _____ E-mail: _____
 Classificação Grupo da escola _____
 Anos iniciais: Estratégica Anos Finais: —

Período das visitas:
 De: 01/10/2014 A 31/10/2014

QUESTÃO 1
NUMERO DE VISITAS REALIZADAS NA ESCOLA NO PERIODO PELA EQUIPE PIP/EF/IE

VISITA 1:
 VISITA 2:
 VISITA 3:
 VISITA 4:
 VISITA 5:

QUESTÃO 2
A ESCOLA DESENVOLVE O PROJETO EDUCACAO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)? - SIM/NÃO

VISITOU TURMAS DO PROETI DE ANOS INICIAIS?

QUESTÃO 3
TOTAL DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO (PREENCHIMENTO MENSAL)

2º ANO
 3º ANO

QUESTÃO 4
TOTAL DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS COM ATENDIMENTO DIFERENCIADO

2º ANO
 3º ANO

QUESTÃO 5
QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO 2º ANO:

Prof Regente Prof Eventual Prof Para Ensino Do Uso Da Biblioteca Prof em Ajustamento Funcional
 Professor Afastado / Artigo 152 Outros - Quem (Função)

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO 3º ANO:

Prof Regente Prof Eventual Prof Para Ensino Do Uso Da Biblioteca Prof em Ajustamento Funcional
 Professor Afastado / Artigo 152 Outros - Quem (Função)

QUESTÃO 6
EXISTEM ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA NOS ANOS

4º ANO QUANTOS
 5º ANO QUANTOS

QUESTÃO 7
TOTAL DESTES ALUNOS COM ALFABETIZAÇÃO NÃO CONSOLIDADA COM ATENDIMENTO DIFERENCIADO

4º ANO
 5º ANO

QUESTÃO 8

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO 4º ANO:

Prof Regente Prof Eventual Prof Para Ensino Do Uso Da Biblioteca Prof em Ajustamento Funcional

Professor Afastado / Artigo 152 Outros - Quem (Função)

QUEM FAZ O ATENDIMENTO DIFERENCIADO 5º ANO:

Prof Regente Prof Eventual Prof Para Ensino Do Uso Da Biblioteca Prof em Ajustamento Funcional

Professor Afastado / Artigo 152 Outros - Quem (Função)

QUESTÃO 9

TOTAL DE ALUNOS EM ATENDIMENTO DIFERENCIADO QUE FREQUENTAM O PROETI

2º ANO 3º ANO

4º ANO 5º ANO

QUESTÃO 10

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

A) REALIZOU REUNIÕES DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE COM OS PROFESSORES?

B) FEZ O REPASSE DAS INFORMAÇÕES RECEBIDAS DA SEE/SRE?

C) ACOMPANHOU A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO E PLANO DE AULA DOS PROFESSORES E DEU FEEDBACK?

D) FORNECEU O FEEDBACK AOS PROFESSORES APÓS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DE SALA DE AULA?

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

F) ELABOROU O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DAS ANÁLISES DAS AVALIAÇÕES INTERNAS/EXTERNAS E MONITOROU A SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

G) MONITOROU A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

H) COMENTÁRIOS

QUESTÃO 11

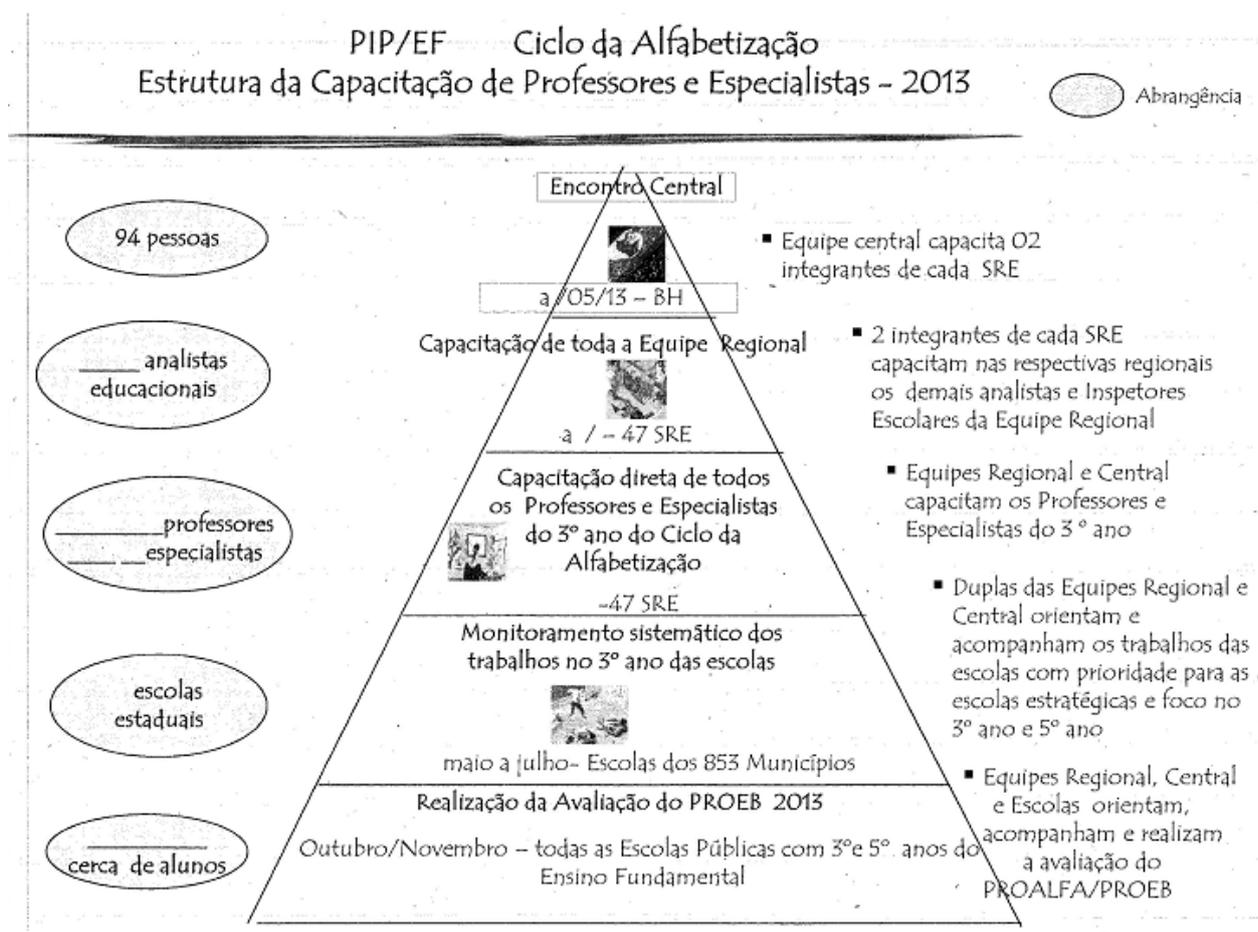
A ESCOLA DESENVOLVE, ALÉM DOS PROJETOS DA SEE/SRE, OUTROS PROJETOS DE INICIATIVA PRÓPRIA OU EM PARCERIA?

PROJETO	DATA INICIO	DATA FIM
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

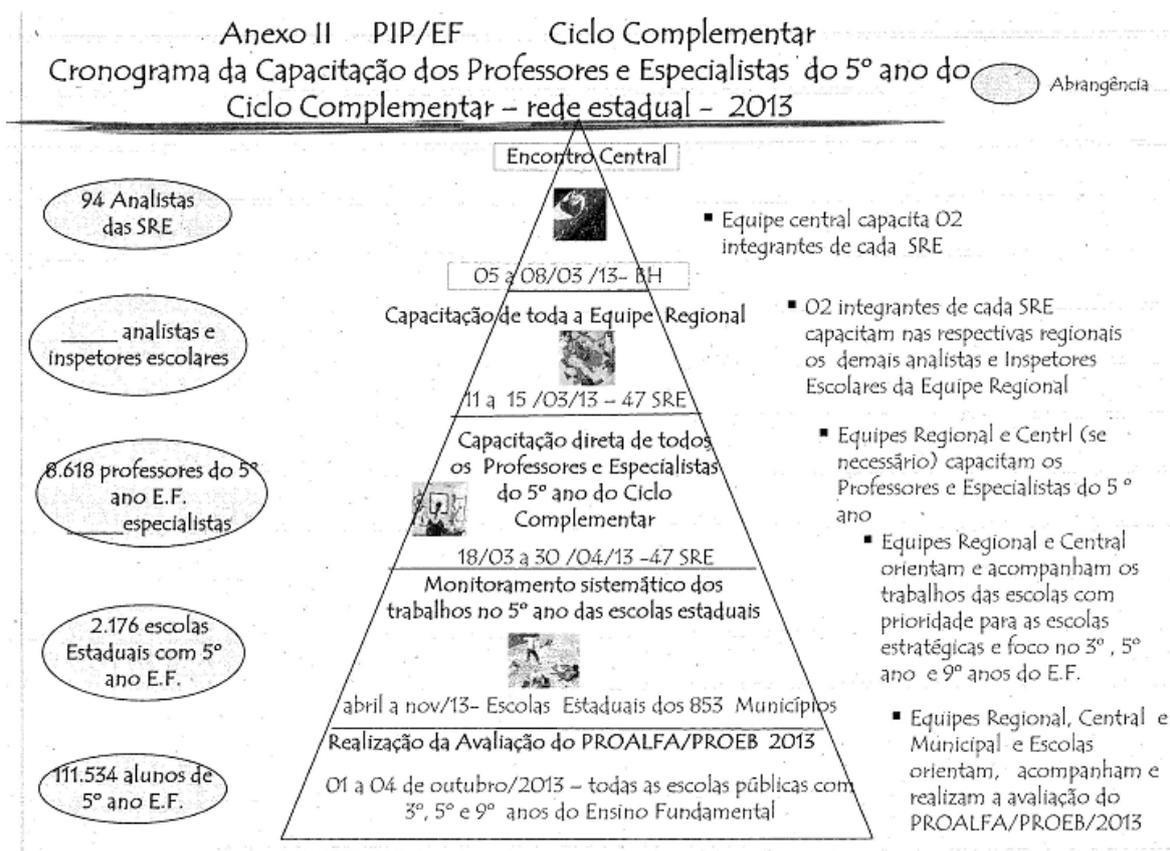
QUESTÃO 12

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E COMENTÁRIOS FINAIS

ANEXO 5 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2013 – 3º ANO



ANEXO 6 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2013 – 5º ANO



ANEXO 7 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2014 – 3º ANO



ANEXO 8 – ESTRUTURA PIRAMIDAL DE CAPACITAÇÃO DO PIP 2014 – 5º ANO



ANEXO 9 – ORGANIZAÇÃO DA OFICINA 5 – ENCONTRO DA EQUIPE REGIONAL – PIP/2010



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO ENCONTRO EQUIPE REGIONAL - 02, 03 e 04/03/2010

OFICINA 5

TEMA:

Práticas pedagógicas: trabalhando com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem.

1- OBJETIVO:

- 2.1 - Discutir a formação de agrupamentos para atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- 2.2 - Apresentar sugestões de atividades e práticas pedagógicas a serem trabalhadas com alunos em diferentes níveis de leitura e escrita no 3º ano do Círculo da Alfabetização.

2- DURAÇÃO: 2h 30

3- MATERIAL

Guia do Alfabetizador 3º ano

Anexo:

1. Depoimento da Professora Marly -
2. Leilão de Jardim – Cecília Meireles
3. Quadro 3 – Leitura
4. Quadro 2 – Apropriação do Sistema de Escrita
5. Estudo de Caso – Escola Feliz
6. Cruzadinhas do Guia do Alfabetizador
7. Parêntese "Macaca Sofia"
8. Quadro: Alunos que necessitam de atendimento diferenciado – Capacidade Leitura
9. Quadro: Alunos que necessitam de atendimento diferenciado – Capacidade Escrita
10. Quadro 2 – Apropriação do Sistema de Escrita
11. Relatório do trabalho e exemplos de atividades sugeridos pela professora Marly

4- ORGANIZAÇÃO DA OFICINA

1º Momento - 30min – Leitura Coletiva

Leitura compartilhada – Todos deverão pegar na pasta o anexo 1: "Depoimento da Professora Mary". A leitura deverá ser feita pelo facilitador e interrompida em alguns pontos predeterminados para questionamentos e/ou reflexões.

2º Momento - 30min – Trabalho em Grupo

O facilitador deve organizar a sala em 06 grupos numerados. Cada grupo deverá eleger um representante que ficará responsável pela leitura da atividade, pela otimização do tempo e pela apresentação do trabalho.

Os Grupos deverão realizar as atividades conforme proposta a seguir:

Grupo 01

Os participantes do grupo deverão analisar o diagnóstico da turma do 3º Ano – Oficina 4. Em seguida, o grupo deverá utilizar o texto do Guia do alfabetizador " Leição de Jardim" – Cecília Meireles - Anexo 2 e apresentar uma proposta de atividade referente ao Eixo da Leitura, onde todos os alunos possam realizar a mesma atividade, independentemente do seu nível de aprendizagem. O grupo deve ter como referência o Anexo 3 - Eixo da Leitura – que apresenta as capacidades a serem desenvolvidas no 3º ano de escolaridade e que podem ser trabalhadas com toda turma. O grupo deverá escolher uma capacidade constante no Anexo 3 para realização desta tarefa.

Grupo 02

Os participantes do grupo deverão analisar o diagnóstico da turma do 3º Ano – Oficina 4. Em seguida o grupo apresentará uma proposta de atividade referente ao Eixo da Escrita, onde todos os alunos possam realizar a mesma atividade independentemente do seu nível de aprendizagem.

O grupo deve ter como referência o Anexo 4 - Eixo da Produção Escrita – que apresenta as capacidades a serem desenvolvidas no 3º ano de escolaridade e que podem ser trabalhadas com toda a turma. O grupo deverá escolher capacidades constantes no Anexo 4 para realização desta tarefa.

Grupo 03

Os participantes do grupo deverão ler o estudo de caso referente à Escola Feliz – Anexo 5. O grupo deverá apresentar suas considerações quanto às propostas de agrupamentos indicados pela professora, utilizando os questões 1 e 2 do Anexo 5.

Grupo 04

Os participantes do grupo deverão analisar a situação da turma do 3º ano - Oficina 4 - em relação ao Descritor 3: " Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas".

O grupo deverá propor duas atividades que trabalhem com este descritor. Uma atividade será para os alunos já alfabetizados e a outra para os alunos em processo de alfabetização. Para elaboração destas atividades o grupo deverá utilizar a cruzadinha retirada do Guia do alfabetizador – Anexo 6. O grupo poderá elaborar enunciados e/ou pistas que possibilitem o nível de desafio adequado.

Grupo 05

Os participantes do grupo deverão:

- 1- Propor estratégias de atendimento aos alunos descritos no Anexo 8 : "Alunos que necessitam de atendimento diferenciado".
- 2- Apresentar duas sugestões de atividades que atendam às necessidades desses alunos dentro do Eixo da Leitura. Para esta atividade o grupo deverá utilizar a Parêntese "Macaca Sofia" - Anexo 7.

Grupo 06

Os participantes do grupo deverão propor estratégias de atendimento aos alunos descritos no Anexo 8 - Alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

O grupo deverá apresentar duas sugestões de atividades que atendam às necessidades desses alunos dentro do Eixo da Apropriação do Sistema de Escrita – Anexo 10. Para esta atividade o grupo deverá utilizar a Parêntese "Macaca Sofia" - Anexo 7.

3º Momento - 1 h

Apresentação dos grupos de trabalho – 10min cada grupo.

Comentários realizados pelo Facilitador

4º Momento – 20min

Conclusão: Todos deverão pegar o Anexo 11 – "Relatório do trabalho e exemplos sugeridos pela Professora Marly" - onde a professora apresenta o resultado do trabalho e exemplos de atividades realizadas com sua turma. Deverá ser realizada a leitura sequencial e oral com comentários.

5º - AVALIAÇÃO- 10min

O facilitador deverá reler os objetivos da oficina e discutir com os participantes o alcance dos mesmos.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO
ENCONTRO EQUIPE REGIONAL**

02 a 04/03/2010

CADERNO DE RESPOSTAS DO FACILITADOR



Alfabetização
no Tempo Certo

OFICINA 5

Práticas Pedagógicas: Trabalhando com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem

Conteúdo: Texto da Professora Marly comentado
Possíveis respostas das atividades em grupo

DEPOIMENTO DA PROFESSORA MARLY

Anexo 1

Há alguns anos tenho trabalhado com séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para "homogeneizá-los". Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível! Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Como você classifica a sua turma de trabalho deste ano?

Existem turmas homogêneas? O que é uma turma homogênea?

Passsei a ser uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos "mais parecidos".

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda, nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras, pontuação etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem sempre defendeu a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto!

Você também já fez o diagnóstico de sua turma? Como?

Após o diagnóstico inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?

Esperar que respondam. Possíveis respostas:

Formar agrupamentos, grupos de estudo, atendimento individual feito por eventual etc.

ANEXO 11 – CRONOGRAMA DO REPASSE DO ENCONTRO 2010 PARA AS ANES DA SRE/JF

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PIP

ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Público Alvo: Analistas e Inspectores da SRE/Juíz de Fora

Local:

Data: 15 de Março de 2010

HORÁRIO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
08:30 – 09:30	“O desafio de alfabetizar todas as crianças até 08 anos de idade em 2010” Prof. ...	ANE
09:30 – 10:00	“Relembrando o foco e as prioridades de 2010” Prof. ...	ANE
10:00 – 10:15	Lanche	
10:15 – 11:00	Discussão em grupo do Plano de Ação Conjunto SEE/SRE	ANE
11:00 – 11:30	Programa de Capacitação 2010 (pirâmide)	ANE
11:30 – 12:00	Situação dos alunos de 06 anos no 1º ano do Ensino Fundamental Ofício nº 398 e Resolução nº 1.086	Diretora DIRE
12:00 – 13:30	Almoço	
13:30 – 15:00	“Ler e escrever com autonomia no 3º ano: direito do aluno, compromisso nosso.” Prof. ...	ANE
15:00 -15:15	Lanche	
15:15 – 17:15	Análise do Caderno para Planejamento 2010 – SRE de Juíz de Fora	ANE
17:15 – 17:30	Apresentação do Cronograma de Capacitação dos Professores/Especialistas da SER/Juíz de Fora pelos Analistas Educacionais	ANE

ANEXO 12 – SESSENTA LIÇÕES – LIÇÃO Nº 1

Dia	Leitura de defeite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Anexo 1 Materiais: Xerox do título</p> <p>➤ Texto: O sapo encantado</p>	<p>Objetivo: identificar alterações</p> <p>Materiais:</p> <p>➤ Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-lingua: E era o sapo dentro do saco E o saco com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo soltando vento!</p> <p>➤ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que repete mais vezes? Sapo</p> <p>➤ Quantos pedaços (silabas) tem a palavra sapo?</p> <p>➤ Qual a primeira sílaba? E a segunda?</p> <p>➤ Que outra palavra do trava-lingua tem a sílaba SA? Saco</p> <p>➤ Que outra palavra se repete no trava-lingua? Papo</p> <p>➤ Que sílaba é comum em sapo e papo?</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos - Anexo 13</p> <p>➤ Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15) Falar o nome de todas as letras.</p> <p>➤ Mostrar aos alunos, através da análise de materiais escritos diversos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p> <p>➤ Dar um exemplo: escrevemos a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto: S - A - P - O. Mostrar a letra e falar o nome de cada uma e seu respectivo som.</p> <p>➤ Escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras (mostrar a ficha com o nome da escola).</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p> <p>➤ Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente. ➔ Provavelmente eles dirão que não sabem ler.</p> <p>➤ Conversar com os alunos sobre a necessidade de aprender o sistema de escrita para que possam ler o que elas quiserem.</p> <p>➤ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto).</p> <p>➤ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel.</p> <p>➤ A palavra sapo tem quantas letras?</p> <p>➤ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra?</p> <p>➤ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedacinhos? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras).</p> <p>➤ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S; falar o fonema /a/ mostrar a letra A.</p> <p>➤ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.</p>	<p>Objetivo: Decodificar palavras de estruturas silábicas cv</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado</p> <p>➤ Indicar palavras no texto da história "O sapo encantado" para que os alunos tentem decodificá-las, com a ajuda do(a) professor(a): sapo - vovó - saco - papo - vida - cavalo - povo - (Se necessário montar as palavras utilizando o alfabeto móvel)</p>

ANEXO 13 – SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA DA UNIDADE 4 ANO 3 (3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO) – VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS

A criança que brinca, aprende?

Ester Calland de Sousa Rosa
Margareth Brainer
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante



O início do século XX foi marcado por inovações tecnológicas e pedagógicas que objetivavam tornar o processo educativo mais eficiente e mais significativo para o indivíduo. A criança ganha então destaque no modelo educacional que passa a ser amplamente defendido por educadores que criticavam o quanto a escola estava dissociada da vida e que, portanto, não atendia às reais necessidades de quem a frequentava. Desse modo, o ideário da "escola ativa" introduziu no pensamento educacional a defesa de que a escola deve buscar reproduzir o ambiente natural vivido na casa e na rua. John Dewey, por exemplo, defendia, já nos anos 1920, que "o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança" (apud ALMEIDA, 2003, p.24). O desafio que se colocava, então, era o de assegurar, no ambiente escolar, condições

de aprendizagem que respeitassem as inclinações naturais da infância, e dentre elas, a necessidade de brincar.

Em contraste com a afirmação de que as crianças não se interessam por assuntos abstratos e remotos, vários pesquisadores da psicologia mostraram, em seus estudos sobre a infância, que é possível conciliar os interesses das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola. Isto porque a brincadeira proporciona à criança o envolvimento em situações favoráveis à aquisição de regras, à expressão de seu imaginário, à apropriação e exploração do meio e esses são aspectos importantes na aquisição de conhecimentos (ROMERA et al, 2007; LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005).

Jean Piaget (apud ALMEIDA, 2003), por exemplo, se refere ao jogo como uma importante atividade na educação das crian-

ças, uma vez que lhes permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos. Em suas palavras: "os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual" (p.25). Defende, então, que as crianças, ao jogarem, tanto se esforçam em acomodar o que é novo e desconhecido às suas estruturas mentais quanto assimilam novas informações e modos de resolver situações.

Na perspectiva sócio-histórica elaborada por Vygotsky e seus colaboradores, a escola, seus conteúdos e as relações pedagógicas nela realizadas podem desempenhar uma função de andaime que impulsiona o desenvolvimento infantil. Dessa forma, é importante propor desafios para todas as crianças para que possam avançar no seu aprendizado. A apropriação do repertório de brincadeiras e jogos que constituem o patrimônio cultural, bem como as atividades lúdicas, são um bom caminho para que as crianças, em interação com pares e utilizando estratégias cognitivas, desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem.

Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2005) indica, ainda, a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de situações imaginárias, e revela que o imaginário só se desenvolve quando se

dispõe de experiências que se reorganizam. Segundo ele, a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Ao brincar, ela movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Assim, desenvolve dimensões que também são importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares.

Complementarmente, Leontiev (apud LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005) explica que o jogo é a atividade principal da criança, através do qual esta aprende os papéis do adulto e suas relações com o mundo. Isso porque a criança, ao dominar as regras de um jogo, domina seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e subordiná-lo a um propósito definido.

Ainda no campo das teorias sobre a infância, encontraremos autores que defendem o brincar como modo de expressão peculiar das crianças e que identificam na brincadeira oportunidades para o desenvolvimento integral. Ao observar sistematicamente crianças brincando, Henri Wallon (apud BARBOSA E BOTELHO, 2008) chamou a atenção para o fato de que nesses contextos as crianças desenvolvem várias habilidades corporais, afetivas, cognitivas que contribuem para aquisições fundamentais à pessoa. Brincando e interagindo com pares, por meio de jogos e outras atividades lúdicas,

as crianças têm oportunidade de incrementar suas capacidades de memorização, enumeração, socialização, articulação, entre outras. Como decorrência do pensamento walloniano, educadores passaram a valorizar os momentos em que as crianças espontaneamente interagem e criam suas brincadeiras, passando a reconhecer que muitas aprendizagens podem ocorrer, mesmo quando não há interferência do adulto. Por outro lado, um professor atento aos sinais comunicativos das crianças enquanto brincam pode promover situações de aprendizagem sistemática ao se inserir no contexto da brincadeira. O acompanhamento de bebês, ainda no berçário, tem evidenciado o quanto as brincadeiras que ocorrem por iniciativa das próprias crianças podem ser aproveitadas pelas professoras para apoiar o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da expressão emocional (RAMOS e ROSA, 2012). Isto demonstra uma precocidade infantil no que se refere à aprendizagem na interação e em situações lúdicas.

Os estudos no campo da psicologia infantil também nos levam a defender que os jogos e as brincadeiras favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão. Muitos pesquisadores, inclusive, consideram a ação lúdica como metacomunicação, ou seja, a possibilidade de a criança pensar sobre seu próprio agir e pensar, bem como compreender o pensamento e a linguagem do outro (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

Essa compreensão reforça a ideia de que o brincar representa, portanto, uma ferramenta poderosa no processo educativo e que está em tempo de pensarmos, mais detidamente, sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem.

Uma das maiores contribuições dos estudos psicogenéticos é a apresentação de evidências contundentes de que as crianças reinventam seus objetos de aprendizagem. Quando são apresentadas, por exemplo, ao sistema digestivo, na aula de ciências, mais do que simplesmente memorizar os diferentes órgãos envolvidos, as crianças se perguntam: afinal o que acontece entre a entrada do alimento na boca e o que sai de excrementos no banheiro? Em estudos realizados ainda nos anos 1980, psicólogos ouviram diferentes explicações de crianças na faixa de 7, 8 anos de idade acerca do processo digestivo. Ficou evidente que elas têm uma forma muito peculiar de pensar sobre este e sobre outros conteúdos ensinados na escola (CARRAHER, 1989). Assim, quando iniciam o estudo do sistema digestivo estabelece-se um confronto entre o que já "sabem" e o que vão aprender, o que nem sempre confirma suas hipóteses iniciais. A aprendizagem do conteúdo escolar pode, desse modo, envolver processos de descoberta e de confronto de opiniões entre os estudantes. O modo como esse conteúdo é abordado na escola, portanto, pode oportunizar situações similares àquelas vividas pelas crianças enquanto brincam.