

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

**Graciele Ribeiro dos Santos**

**Burocratas de Nível Médio:** a atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos

Juiz de Fora

2019

**Graciele Ribeiro dos Santos**

**Burocratas de Nível Médio:** a atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumman Burgos

Juiz de Fora

2019

**Graciele Ribeiro dos Santos**

**Burocratas de Nível Médio:** a atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Profº. Dr. orientador(a)

---

Membro da banca

---

Membro da banca

A Deus, que me permitiu esta vitória.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Dr. Marcelo Tadeu Baumman Burgos, por ter trilhado comigo esse caminho e me mostrado a melhor direção a seguir.

À minha suporte de orientação, Marina Furtado Terra, pela paciência e apoio.

À Camila Gonçalves Silva Figueiredo, pelo incentivo que me fez crer que era possível.

À Mônica da Motta Sales Barreto, que me acompanhou em uma parte desta caminhada.

Aos amigos do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, cujo apoio tornou possível essa vitória.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão das ausências nos momentos de estudos.

À Janaína Honorato Andrade, que tantas vezes me socorreu nos momentos necessários.

Ao Samuel Chaves Dias, pelo chá quente, abraço apertado, companheirismo, cuidado e carinho de todos os dias.

À minha mãe.

*A gente quer passar um rio a nado, e  
passa; mas vai dar na outra banda é  
num ponto muito mais embaixo, bem  
diverso do em que primeiro se pensou.*

(João Guimarães Rosa)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu a atuação do Analista Educacional, considerando-o como Burocrata de Médio Escalão, no contexto do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos. Observei, na gestão, de 2015 a 2018, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), uma reconfiguração do papel do Analista Educacional (ANE) frente à descontinuidade do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e à diversificação do leque de programas, projetos e ações promovidos. Nesse novo cenário, houve a redução do acompanhamento *in loco*, e o ANE passou de detentor da informação a coparticipante da gestão. O desenvolvimento das atividades pedagógicas, que antes acontecia sob a sua supervisão sistemática, passou a ocorrer de forma mais independente sob a responsabilidade dos gestores e diversos atores escolares. Questionando o lugar do ANE na SRE de Montes Claros na implementação e monitoramento das políticas públicas, lancei um olhar sobre o trabalho desse profissional, considerando a conjuntura do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e dos Itinerários Avaliativos, a fim de entender como as mudanças políticas e institucionais afetam sua atuação tendo em vista o lugar que ocupa na estrutura estatal, as implicações desse posto, bem como o que poderia ser feito para a melhoria dessa atuação frente às questões encontradas. Para tanto, empreendi uma pesquisa na qual utilizei como método o Estudo de caso. O processo de coleta de dados foi feito por pesquisa documental a partir de questionários estruturados. O campo de investigação foi constituído pelo Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, sendo os sujeitos da pesquisa os Analistas Educacionais do referido setor. Ao final dessa abordagem, propus um Plano de Ação Educacional (PAE) para valorizar a atuação do Analista Educacional.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Políticas públicas. Burocratas de médio escalão.

## ABSTRACT

The present dissertation is developed in scope of the Post-Graduation Program in Management and Evaluation of the Public Schooling (PPGP) in the Center of Public Policies and Evaluation of the Education at Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The studied management case discussed the acting of the Educational analyst, considering him as a Mid-Level Bureaucrat, in the context of the Pedagogical Intervention Program and Evaluation Schedules. I observed, in the current management of the State Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE/MG), a reconfiguration of the role of the Educational Analyst (ANE) in front of the discontinuity of the Pedagogical Intervention Program (PIP) and the diversification of the range of programs, projects and promoted actions. In this new scenario, there was a reduction in follow-up *in loco*, and ANE changed from information holder to management co-participant. The development of pedagogical activities, which previously took place under its systematic supervision, began to take place more independently under the responsibility of managers and various school actors. Questioning the place of ANE in the Regional Office of Montes Claros in the implementation and monitoring of public policies, I took a look at the work of this professional, considering the conjuncture of the Pedagogical Intervention Program (PIP) and the Evaluative Itineraries, in order to understand how the policy and institutions changes affect its performance in view of its place in the state structure, the implications of this place, as well as what could be done to improve its performance in the face of the issues encountered. To this end, I undertook a research in which I used the Case Study method. The data collection process was done by documentary research based on structured questionnaires. The research field was formed by the Pedagogical Sector of Regional Office of Education of Montes Claros and as the subjects of the research the Educational Analysts of the referred sector. At the end of this approach, I proposed an Educational Action Plan (PAE) to value the performance of the Educational Analyst.

Keywords: Pedagogical management. Public Policies. Mid-level bureaucrats.



## LISTA DE ABREVIATURAS

ANE	Analista Educacional
BME	Burocrata de Médio Escalão
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIRE	Diretoria Educacional
EEB	Especialista em Educação Básica
FGD	Função Gratificada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
PIP/CBC	Programa de Intervenção Pedagógica – Conteúdos Básicos Comuns
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura Orgânica do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) .....	35
Figura 2	Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais .....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Equipes e grupos de trabalho DIRE-A 2018 .....	22
Quadro 2	Instrumentos de registro e gestão da informação DIRE-A 2018 ....	23
Quadro 3	Atribuições do ANE conforme Edital 01/2001 .....	27
Quadro 4	Atribuições do ANE conforme Lei 15293 de 05/08/2004 .....	29
Quadro 5	Dados solicitados à SRE de Montes Claros .....	38
Quadro 6	Visitas às escolas estaduais realizadas no ano de 2014 .....	40
Quadro 7	Programas e Ações em curso atualmente da Secretaria de Estado de Educação em 2018 .....	42
Quadro 8	Panorama dos Itinerários Avaliativos na SRE de Montes Claros ...	46
Quadro 9	Características dos modelos <i>top-down</i> e <i>Bottom-up</i> .....	54
Quadro 10	Síntese dos argumentos teóricos sobre a implementação .....	55
Quadro 11	Aspectos da atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos .....	76
Quadro 12	Eixos e ações propostas .....	81
Quadro 13	Eixo atendimento ao quantitativo de escolas dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico .....	83
Quadro 14	Eixo escassez de recursos frente ao cenário de austeridade financeira .....	85
Quadro 15	Eixo registro e socialização das ações realizadas .....	86
Quadro 16	Eixo autonomia na definição do planejamento da sua ação .....	88
Quadro 17	Eixo flexibilidade de tempo para execução das ações .....	89
Quadro 18	Eixo formação continuada – formar-se e formar .....	90
Quadro 19	Eixo integração entre as instâncias (SEE-SRE-Escolas) .....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Formações oferecidas pelo Setor Pedagógico da SRE Montes Claros e SEE/MG no período de 2015 a 2018 .....	39
----------	--	----

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b> .....	19
1.1	A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS .....	19
1.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS MINEIRAS NO PERÍODO DE 2011 A 2014 .....	31
1.2.1	<b>O Programa de Intervenção Pedagógica no contexto da Gestão Pedagógica Regional</b> .....	32
1.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS MINEIRAS NO PERÍODO DE 2015 A 2018 .....	40
1.3.1	<b>Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no contexto da Gestão Pedagógica Regional</b> .....	43
<b>2</b>	<b>O LUGAR DO ANALISTA EDUCACIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	50
2.1	O ANALISTA EDUCACIONAL E A BUROCRACIA DE MÉDIO ESCALÃO .....	50
2.2	APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA E DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	61
2.3	ANÁLISE CONTEXTUAL DA ATUAÇÃO DO BUROCRATA DE MÉDIO ESCALÃO: OS DESAFIOS DO ANE DO SETOR PEDAGÓGICO DA SRE DE MONTES CLAROS .....	66
2.3.1	<b>Atribuições dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos</b> .....	69
2.3.2	<b>Fatores Facilitadores da atuação dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos</b> .....	70
2.3.3	<b>Fatores dificultadores da atuação dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos</b> .....	71
2.3.4	<b>Contribuições do PIP e dos Itinerários Avaliativos para a atuação dos ANE</b> .....	73

2.3.5	<b>Problemas observados no PIP e Itinerários Avaliativos para a atuação do ANE .....</b>	<b>74</b>
2.3.6	<b>Possíveis soluções para os problemas observados no PIP e Itinerários Avaliativos .....</b>	<b>75</b>
3	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) .....</b>	<b>80</b>
3.1	<b>EIXOS E PROPOSTAS DE AÇÃO .....</b>	<b>81</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Ingressei na carreira de Analista Educacional (ANE) em 2013, quando tomei posse na vaga para a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba, na qual atuei no Setor Pedagógico como analista de referência da Educação Integral, e no Setor Administrativo, prestando serviços de secretaria ao Gabinete. No início de 2015, logrei remoção para a SRE do meu município de origem, Montes Claros/MG.

Em Montes Claros/MG, fui designada para atuar no Apoio ao Serviço de Inspeção Escolar, função administrativa, na qual permaneci até agosto de 2017, quando, com a aprovação no Mestrado, fui enviada ao Setor Pedagógico. Inicialmente, integrei a equipe responsável pelas ações direcionadas ao Ensino Médio, especialmente com a temática da juventude e da Educação Integral Integrada. Após reorganização anual do Setor Pedagógico, passei a atuar na equipe responsável pela Educação Integral Integrada e no grupo responsável pelas ações da Avaliação escolar. Em julho de 2018, fui nomeada para um cargo técnico na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, na qual trabalho atualmente.

Sou licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Pós-graduada em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela mesma instituição. Nessas formações, a gestão educacional sempre foi um assunto que me despertou o interesse, de modo especial o como proceder para se alcançar um determinado objetivo, as técnicas, métodos e instrumentos que favorecem o planejamento.

Na posição de Analista Educacional, percebi que o conhecimento sobre a gestão, a construção de habilidades e competências e o planejamento educacional são essenciais e estão cada vez mais vinculados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas rotinas de trabalho.

O trabalho do ANE é orientado pelo Decreto nº 45.849 de 27/12/2011, o qual define as competências da Diretoria Educacional, à qual o Analista Educacional está vinculado:

I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; II – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; IV – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo; V – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; VI – coordenar a realização dos exames supletivos; VII – orientar, acompanhar e avaliar, a partir de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; VIII – implementar o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP - nas escolas estaduais; IX – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; X – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica; XI – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e XII – articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino (MINAS GERAIS, 2011, p. 19).

O Analista Educacional se apresenta como um dos atores envolvidos no processo educacional que prioriza o alcance dos resultados almejados. Direcionados para a implementação das políticas estaduais normatizadas pelo órgão central, são responsáveis pela ponte entre as escolas e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na multiplicação das informações inerentes às políticas educacionais da gestão estadual, bem como corresponsáveis pelo alcance dos resultados almejados.

O entre lugar no qual o ANE se coloca implica desafios e um perfil específico de atuação que não se confunde com a formulação das políticas educacionais ou com a execução destas. Atuando no meio de uma estrutura que exige a observância das normas formuladas pelo Órgão Central e as estratégias para a implementação destas nas escolas, o ANE pode ser compreendido como um Burocrata de Médio Escalão (BME).

No contexto deste estudo, o Burocrata de Médio Escalão é compreendido como o agente estatal, servidor público, que atua no nível intermediário e que não se confunde com os burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*) que executam as políticas públicas, ou com o burocrata de alto escalão que as formulam. Esse agente público é quem lida com os extremos hierárquicos da burocracia pública e “[...] promove o diálogo entre as necessidades do público que



atende com as prioridades estabelecidas pelo alto escalão” (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2011, p. 212).

Além de trazer as competências da Diretoria Educacional da SRE e, conseqüentemente, orientar o trabalho do ANE vinculado a esta, o Decreto nº 45.849 de 2011 traz em seu bojo o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Criado em 2007, o PIP teve como objetivo melhorar a qualidade da educação mineira com foco na elevação dos índices de proficiência nas avaliações externas. Para alcançar esse objetivo, foi demandado um acompanhamento sistemático do ANE às escolas, acompanhamento este que, além de uma equipe específica, contratada pela Fundação Renato Azeredo, contava também com recursos financeiros para a execução de viagens e formações. Nesse contexto, o ANE possuía papel fundamental na orientação, acompanhamento e monitoramento.

Sob a perspectiva de fortalecimento da gestão escolar, a gestão da Secretaria Estadual de Educação, de 2015 a 2018, descontinuou o PIP e reconfigurou a atuação do ANE, de modo que este deixou de estar constantemente nas escolas para atuar internamente no acompanhamento de programas, projetos e ações. Esse acompanhamento passou, então, a utilizar mais ferramentas, tais como como *e-mail*, telefone e os sistemas de gestão da informação empregados pela SEE/MG – Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade); Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave); Banco de Itens do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE); Sistema de Monitoramento Escolar – e pelo Ministério da Educação (MEC) – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) e o PDDE Interativo, que é uma Plataforma para acesso aos programas que fazem parte do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE).

Uma das ferramentas de auxílio à gestão escolar implementada na gestão 2015-2018 é a plataforma Itinerários Avaliativos, que integra o Sistema Mineiro de Monitoramento. Essa ferramenta não se restringe à intervenção pedagógica como era a proposta do PIP, ela promove também uma reflexão sobre diversos aspectos que influenciam os indicadores de desempenho dos estudantes. Cada instituição tem a oportunidade de refletir sobre esses aspectos e propor ações para enfrentamento dos problemas verificados. O ANE participou desse processo em apenas uma etapa, que é o monitoramento dos Planos de Ação resultantes desse trabalho intrínseco das escolas.

Como servidora do setor pedagógico, percebi que a atuação do ANE está diretamente vinculada aos modelos de gestão implementados nos diferentes governos. São eles que determinaram a extensão da atuação da SRE e, conseqüentemente, o trabalho a ser realizado.

Segundo dados do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais, referentes ao mês de janeiro de 2018, há 2.526 servidores ativos no cargo de ANE vinculados à Secretaria de Estado de Educação, sendo 115 em exercício na SRE de Montes Claros: 49 no cargo de ANE/Inspetor Escolar, 40 em setores diversos e 26 atuantes no Setor Pedagógico.

A atuação do ANE na SRE de Montes Claros na implementação, monitoramento e supervisão das políticas públicas é a questão que me propus nesta pesquisa: **quais os desafios do ANE na SRE de Montes Claros, enquanto Burocrata de Médio Escalão na implementação e monitoramento das políticas públicas?**

Este estudo tem como objetivo conhecer os desafios do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros no monitoramento e implementação das políticas públicas, nos contextos do PIP e dos Itinerários avaliativos, para, a partir deles, propor uma intervenção, por meio de um Plano de Ação Educacional, que busque a valorização da atuação desse profissional.

Destarte, lancei um olhar sobre o trabalho do Analista Educacional, nos modelos de gestão que marcam a conjuntura do PIP e dos Itinerários Avaliativos, para entender como as mudanças políticas e institucionais repercutem na sua atuação e o que poderia ser feito para valorizar a atuação desse profissional.

Nesse sentido, conhecendo a atuação do ANE, a partir da comparação dos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos, sob a perspectiva da Burocracia de Médio Escalão, foi possível pensar em uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), que busca a valorização da atuação desse profissional enquanto intermediário entre os profissionais que atuam no órgão central da Secretaria de Estado de Educação e nas escolas.

Para tanto, empreendi uma pesquisa na qual utilizei como método o estudo de caso. O processo de coleta de dados foi feito por meio de questionários estruturados. Nosso campo de estudo abrangeu a princípio, a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental da SEE/MG, o Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros e duas escolas selecionadas, os sujeitos

da investigação foram os Analistas Educacionais atuantes no órgão regional, no órgão central e gestores escolares.

No primeiro capítulo, apresento o sujeito deste estudo, o Analista Educacional, suas atribuições legais, seu campo de trabalho, a Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência de Ensino de Montes Claros e o Setor Pedagógico, situando sua atuação nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e dos Itinerários Avaliativos. No segundo capítulo, exponho o referencial teórico sob a perspectiva do Analista Educacional como um burocrata de Médio Escalão, bem como apresento a coleta e a análise dos dados e os desafios encontrados para a atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros. No terceiro capítulo, proponho ações reunidas em um Plano de Ação Educacional (PAE) para o enfrentamento dos desafios verificados no segundo capítulo.

A pretensão de que este estudo contribua para a melhoria das condições de trabalho e para a valorização do lugar ocupado por esse profissional na estrutura da gestão das políticas públicas educacionais no estado de Minas Gerais é elemento motivador desta empreitada.

## **1 GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Neste capítulo, apresento o cenário estadual e regional da gestão educacional em Minas Gerais. Há, inicialmente, um panorama histórico da institucionalização das Superintendências Regionais de Ensino e das finalidades das instâncias estadual e regional. No contexto regional, descrevo a organização da SRE de Montes Claros e, especificamente, a atividade do Setor Pedagógico na gestão educacional. Sobre a atuação do ANE, sujeito da pesquisa, traço um percurso que se inicia com a criação do cargo de inspetor escolar até a definição das suas atribuições mediante a legislação que institui as carreiras da educação no estado de Minas Gerais.

Ademais, apresento, ainda, as políticas educacionais públicas mineiras nos períodos de 2011 a 2014 e 2015 a 2018, considerando a atuação do ANE nos modelos de gestão implementados no contexto do PIP e dos Itinerários Avaliativos.

### **1.1 A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS**

Segundo Pinto (2000), em 1953, no contexto da República Nova, o Ministério da Educação, sob o mote de enfrentar a precariedade das condições de trabalho e da formação de docentes frente à expansão da oferta do ensino secundário no Brasil, empreendeu diversas ações de descentralização de serviços educacionais. Uma dessas ações foi a criação das Inspetorias Seccionais de Ensino (ISE) em 1954, com o objetivo de regionalizar o atendimento às instituições escolares.

Anos depois, o então governador de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto, sancionou a Lei 2610 de 08/01/1962, que criou as primeiras Delegacias Regionais de Ensino (DRE) no estado, cuja competência, conforme Art. 148, era a “inspeção do ensino, compreendendo a fiscalização e a assistência técnica”. As DRE passaram a ter a denominação de Superintendências Regionais de Ensino em 1994, com a Lei 11721 de 29 de dezembro, sancionada pelo então governador Hélio Garcia.

As mudanças de nomenclatura marcam mudanças paradigmáticas nos modelos de gestão implementados pelo estado ao longo desse período. Em 1954, as escolas eram fiscalizadas pelas Inspetorias Seccionais de Ensino (ISE), as quais, no contexto social e político do golpe militar de 1964, passaram a Delegacias Regionais de Ensino (DRE). Estas “[...] foram, posteriormente, transformadas em Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e permanecem até os dias atuais, trazendo consigo a herança cultural da função de ‘fiscalizar’”. (COSTA, 2017, p. 26, grifo no original).

O Decreto 45.849 de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação, traz em seu Art. 2º a finalidade institucional da SEE/MG:

A SEE tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural (MINAS GERAIS, 2011, p. 1).

Já a SRE, parte integrante da estrutura orgânica da SEE, tem sua finalidade definida no Art. 70:

As Superintendências Regionais de Ensino estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta e têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011, p. 32).

Os verbos “planejar”, “dirigir”, “executar”, “controlar” e “avaliar” são indicadores da centralidade da gestão educacional no órgão estadual, o qual determina o exercício em nível regional da supervisão técnico-pedagógica e orientação normativa com vistas à cooperação, articulação e integração entre os entes estaduais e municipais na implementação das políticas na área da educação.

A SRE de Montes Claros possui, sob sua jurisdição, 30 municípios, com um total de 164 escolas estaduais, sendo 40 situadas na sede ou em distritos

próximos. Ademais, atende também as Secretarias Municipais de Educação e as escolas da rede privada.

Segundo o Decreto 45.849 de 27 de dezembro de 2011, as Superintendências Regionais de Ensino poderão ser classificadas como de porte I e II. A SRE de Montes Claros é classificada como de porte I e possui a seguinte estrutura orgânica: Diretoria Administrativa e Financeira; Diretoria Educacional (Área A); Diretoria Educacional (Área B) e Diretoria de Pessoal.

A Diretoria Educacional (DIRE) está dividida em Setor de Inspeção Escolar (DIRE-B) e Setor Pedagógico (DIRE-A). A DIRE-B conta com 42 ANE exercendo a função de inspetor escolar. Já a DIRE-A possui 26<sup>1</sup> ANE, sendo 22 efetivos e 04 profissionais do quadro de escola, que atuam na SRE com Função Gratificada (FGD).

O Art. 74-A do Decreto 45.849 de 27 de dezembro de 2011 regula a finalidade e as competências da Diretoria Educacional em âmbito regional:

A Diretoria Educacional tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais, competindo-lhe:

- I - **organizar** as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;
- II - **orientar** as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;
- III - **acompanhar** os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;
- IV - **assessorar** as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;
- V - **monitorar** e **avaliar** a execução dos programas de apoio ao aluno;
- VI - **coordenar** a realização dos exames supletivos;
- VII - **orientar**, **acompanhar** e **avaliar**, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras;
- VIII - **implementar** o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais;
- IX - **promover**, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;

---

<sup>1</sup> Quando da aplicação dos questionários desta pesquisa, 1 ANE estava afastado para licença capacitação, 01 passou a atuar no setor administrativo e 1 se aposentou.

- X - **acompanhar** a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica;
- XI - **promover** o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e
- XII - **articular**, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2011, grifos meus).

As competências destacadas com grifos meus apontam a atuação geral da regional junto às escolas da jurisdição no que diz respeito à organização, orientação, ao acompanhamento, assessoramento, monitoramento, avaliação, promoção e articulação das políticas educacionais. Apenas o inciso VIII supõe uma atuação direta e específica: “implementar o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais”.

A supervisão da DIRE-A (Setor Pedagógico), no período de 2015 a 2018, foi exercida por um membro do grupo de analistas lotados nesse setor, o qual é indicado por esses profissionais. Cenário diferente do histórico da instituição, no qual os supervisores, ou Diretores Educacionais, foram apadrinhados políticos, professores, diretores escolares e outros que nem sempre possuíam vínculo direto com a instituição.

Os Analistas Educacionais lotados no Setor Pedagógico, no desempenho das competências que lhes são atribuídas, integram equipes e grupos de trabalho, sendo no total cinco equipes e cinco grupos:

Quadro 1 - Equipes e grupos de trabalho DIRE-A 2018

<b>Equipes</b>	<b>Grupos de trabalho</b>
Diversidade e Inclusão	Programa Saúde na Escola
Educação integral	Esporte escolar
Ensino Fundamental	Avaliação
Ensino Médio e EJA Diversidade e Inclusão	Livro Didático
NTE	Programa de Convivência Democrática

Fonte: elaboração própria.

Para o trabalho com formação continuada, orientação, acompanhamento, supervisão e monitoramento dos diversos Programas, Projetos e Ações, os analistas do setor pedagógico da SRE de Montes Claros são subdivididos por níveis de ensino e por Programas e Projetos, escolhidos por eles próprios

conforme sua classificação em lista de critérios estabelecida coletivamente, sendo o principal critério a antiguidade, ou seja, os mais experientes em idade tem o direito de escolher primeiro.

Essa organização permite que as temáticas não fiquem isoladas ou a cargo de um único servidor, possibilitando haver um grupo que dê o suporte necessário ao desenvolvimento daquelas. Por outro lado, essa organização não permite aferir a atuação e os resultados dos indivíduos em relação ao grupo, o que pode favorecer a omissão.

As escolas da sede e distritos da SRE são organizadas em quatro nucleações: A, B, C e D sob os critérios de proximidade geográfica e capacidade de atendimento. Já as escolas dos municípios jurisdicionados são distribuídas em polos de atendimento sob os critérios de proximidade geográfica e condições de transporte.

Os analistas são organizados em uma lista de precedência segundo o critério de antiguidade no setor, sendo que os servidores efetivos precedem os em exercício na SRE. A escolha da equipe, do grupo de trabalho, da nucleação e do polo de atendimento ocorre conforme essa lista. Logo, os servidores com mais tempo no setor têm precedência sobre os novatos. Tal organização, centrada no critério de antiguidade, desconsidera a formação continuada e as habilidades e conhecimentos específicos dos sujeitos para a atuação em determinada área ou setor.

A gestora do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, no período de 2015 a 2018, é egressa do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e buscou sistematizar os processos criando novas metodologias de trabalho e instrumentos para registro e gestão da informação, o que não era observado nas gestões anteriores. Dentre os instrumentos, destaco os itens apresentados no Quadro 2:



Quadro 2 - Instrumentos de registro e gestão da informação DIRE-A 2018

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivo</b>
Cronograma de trabalho	Previsão das ações gerais do setor, como reuniões, formações, eventos.
Cronograma de visitas das nucleações	Previsão das visitas realizadas às escolas de cada nucleação.
Ficha reunião de equipes de trabalho e nucleações	Ações previstas, encaminhamentos.
Formulário de avaliação do trabalho	Pontos fortes, pontos de melhorias, propostas sugestões da equipe.
Pauta de trabalho	Previsão das ações a serem desenvolvidas mensalmente ou bimestralmente.

Fonte: elaboração própria.

O registro das visitas *in loco* continuou sendo feito por meio de um termo de visitas, que apesar de não possuir um modelo específico, deveria conter o nome da escola visitada, o responsável pela visita, data e horário, o servidor da escola que acompanhou a visita e os encaminhamentos conforme pauta de trabalho. A proposta era de que as informações constantes nos termos seriam lidas e analisadas pela equipe gestora com o objetivo de quantificar e qualificar as visitas, orientando as demandas para a próxima pauta de trabalho. No entanto, essa ação ficou, não raro, comprometida por outras demandas.

Quanto às metodologias de trabalho, havia periodicamente reuniões para repasse de informações e ciclo de estudos cuja proposta era socializar as novas demandas e dar conhecimento a todos acerca das orientações, legislações e demandas da SEE/MG.

Para melhor compreender a especificidade da atuação do ANE no setor educacional, faz-se necessário retomar os princípios da função de inspeção, uma vez que, na história das SRE, ela precede a atuação daquele.

Segundo Oliveira (2012), o profissional de inspeção escolar surge no contexto de Minas Gerais, em 1835, com a Lei Orgânica do Ensino Primário. Em 1906, com a Reforma do Ensino Primário, Normal e Superior do Estado de Minas Gerais, implementada no Governo João Pinheiro, a inspeção alçou, para além da função fiscalizadora, a missão de representar o governo perante a escola. Logo, “[...] Nesse contexto, pode-se inferir que o inspetor foi um dos primeiros agentes do Estado, a fim de uniformizar as práticas educativas e transferir o monopólio da educação para a esfera pública” (OLIVEIRA, 2012, p. 85).

No cenário nacional, após a Revolução de 1931, durante o governo provisório chefiado por Getúlio Vargas, o ex-Secretário do Interior do estado de Minas Gerais e então ministro da educação, Francisco Campos, promoveu uma reforma no ensino secundário que ficou conhecida pelo seu nome. Essa reforma marca, na história da educação nacional, o momento em que o Estado expande sua responsabilidade sob a oferta do ensino público com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a reorganização do ensino secundário e superior. Dentre as principais mudanças realizadas, interessa-me a constante no Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, que institui o serviço nacional de inspeção para o ensino secundário, a ser realizado por uma rede de inspetores: “[...] Art. 51 Subordinado ao Departamento Nacional do Ensino, é creado o serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, sendo seus órgãos, junto àquelles, os inspectores e os inspectores geraes” (BRASIL, 1931, p. 5).

Dentre as atribuições do serviço de inspeção, destaco as elencadas no Art. 56 do citado decreto:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

- a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando (BRASIL, 1931, p. 6).

É possível afirmar que essas atribuições, referentes ao acompanhamento *in loco* pelo Inspetor Escolar, possuem um cunho fiscalizador direcionado à gestão pedagógica das instituições de ensino.

Com a educação sob o controle e defesa do Estado Novo, em 1942, o político mineiro e então ministro da educação Gustavo Capanema promulgou uma série de leis orgânicas do ensino, o que ficou conhecido como Reforma Capanema. Dentre essas leis, o Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o qual determina, em seu Art. 75, parágrafo

1º, que: “[...] A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica” (BRASIL, 1942, p. 14). Essa orientação permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1961.

Por sua vez, o Art. 16 da LDEBN/61 (BRASIL, 1961) delegou aos Estados e ao Distrito Federal a competência para autorizar, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, determinando ainda, no Art. 65, a qualificação exigida para o cargo de inspetor:

O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ... VETADO ... deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961, p. 7).

Em 8 de janeiro de 1962, o estado de Minas Gerais promulgou a Lei nº 2610, que contém o Código do Ensino Primário, a qual criou as Delegacias do Ensino, as Inspetorias Seccionais do Ensino e as Inspetorias Escolares Municipais. Somente em 1994, com a Lei 11.721 de 29 de dezembro, as delegacias de ensino passaram a ser denominadas de Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

O acesso ao cargo de inspetor escolar, em seus primórdios, era de livre nomeação e exoneração, sendo um cargo essencialmente político, de representante dos interesses do governo vigente juntamente às instituições de ensino. O inspetor, ainda que passasse por uma seleção pública, era contratado pelo mérito, o que incluía desde o reconhecimento da sua atuação no campo educacional até a sua influência político econômica local.

A LDBEN promulgada em 1996 determinou, em seu Art. 67, a valorização dos profissionais da educação e impôs aos profissionais da educação, conforme inciso I e nos termos dos estatutos e planos, de carreira do magistério público, o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996, p. 27).

Em 07 de fevereiro de 2001, o então governador do estado Itamar Franco baixou o Decreto nº 41.534, que determinava a realização de Concursos Públicos para provimento de cargos na área da educação.

Neste ano, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou o Edital nº 01/2001, o qual previa o provimento de vagas para o cargo de Analista da Educação nas seguintes categorias: Técnico em Assuntos Educacionais; Técnico em Conteúdo Curricular e Pedagogo, com Curso de Pedagogia, ou licenciatura plena em qualquer habilitação; e Administrador e Contador, com formação específica. O Quadro 3 a seguir apresenta as atribuições descritas no documento:

Quadro 3 - Atribuições do ANE conforme Edital 01/2001 (continua)

Técnico em Assuntos Educacionais	Coordenar, assessorar e avaliar o planejamento educacional.
	Elaborar instruções e orientar sua aplicação para execução do Plano de Trabalho Anual.
	Elaborar normas e instruções de administração de pessoal, material, patrimônio e serviços gerais, no setor educacional.
	Elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos educacionais.
	Exercer atividade profissional de nível superior de escolaridade no setor educacional.
	Outras, compatíveis com a natureza do cargo, previstas nas normas legais aplicáveis à espécie.
	Prestar assessoramento técnico a órgãos regionais e municipais de educação.
Técnico em Conteúdo Curricular	Proceder à análise das tendências da educação no âmbito estadual, em confronto com os Planos Nacional e Estadual de Desenvolvimento.
	Analisar, avaliar, selecionar e orientar a preparação e utilização de material didático.
	Elaborar programas, provas e material instrucional para o ensino de 1º e 2º graus.
	Estudar a adequação de programas e currículos escolares.
	Exercer atividade profissional de nível superior de escolaridade no campo da educação.
	Orientar o planejamento e acompanhar a execução de atividades curriculares na área da especialização.
	Outras, compatíveis com a natureza do cargo, previstas nas normas legais aplicáveis à espécie.
	Realizar estudos e pesquisas no campo do conhecimento específico do conteúdo.
Pedagogo	Subsidiar a elaboração de propostas curriculares.
	Elaborar normas e instruções relativas à organização e ao funcionamento das escolas e orientar sua aplicação.
	Exercer atividade profissional de nível superior de escolaridade no campo da pedagogia.
	Orientar a elaboração do plano global de atividade das escolas.
	Orientar e acompanhar o desenvolvimento de programas de ensino.
	Orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo pedagógico.
Outras, compatíveis com a natureza do cargo, previstas nas normas legais aplicáveis à espécie.	

Quadro 3 - Atribuições do ANE conforme Edital 01/2001 (conclusão)

Pedagogo	Planejar e acompanhar a instalação, organização e funcionamento de unidades escolares.
	Prestar assessoramento técnico-pedagógico a órgãos setoriais, regionais e municipais de educação.
	Propor, orientar e acompanhar estratégia de orientação, administração, supervisão e inspeção escolares.
	Realizar estudos e pesquisas que fundamentem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais.
	Planejar e acompanhar a instalação, organização e funcionamento de unidades escolares.
Administrador	Elaborar projetos e planos e proceder à sua implantação e atualização.
	Emitir pareceres, executar arbitragens e laudos e apresentar relatórios de trabalho.
	Exercer atividade profissional de nível superior de escolaridade, no campo da administração.
	Outras, compatíveis com a natureza do cargo, prevista nas normas legais aplicáveis à espécie.
	Realizar pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle de trabalhos e administração de pessoal, material, patrimônio, serviços gerais, organização e métodos e de orçamento.
Contador	Analisar e rever escritas, balanços, balancetes e outros documentos de contabilidade.
	Elaborar planos de contas e realizar cálculos de custo e perícias contábeis.
	Emitir pareceres e apresentar relatórios sobre assuntos financeiros e contábeis.
	Exercer atividade profissional de nível superior de escolaridade, no campo da contabilidade.
	Outras, compatíveis com a natureza do cargo, previstas nas normas legais aplicáveis à espécie.
	Realizar trabalhos de escrituração contábil, levantamentos e análises de balanços e demonstrações, execução orçamentária e movimentação de contas financeiras e patrimoniais.
Pedagogista	Desenvolver novos métodos e técnicas educacionais, adaptando-os aos objetivos do treinamento de pessoal.
	Elaborar, acompanhar e avaliar projetos de treinamento.
	Estudar a adequação de programas e currículos.
	Exercer atividade de nível superior de escolaridade, no campo da pedagogia.
	Outras, compatíveis com a natureza do cargo previstas nas normas legais aplicáveis à espécie.
	Proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação de conhecimentos dentro de processos educacionais ou seletivos.
	Proporcionar orientação pedagógica a instrutores e desenvolver metodologias e instrumentos para a avaliação do processo educacional através de acompanhamento pedagógico.

Fonte: Edital nº 01/2001 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Em 2004, a Lei 15.293, de 05 de agosto, instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado e definiu as atribuições do cargo em uma única categoria, qual seja o ANE-Educacional:

Quadro 4 - Atribuições do ANE conforme Lei 15293 de 05/08/2004 (continua)

6. Carreira de Analista Educacional:	6.1. exercer atividade profissional específica em nível superior de escolaridade nos setores pedagógico e administrativo no campo da educação, no órgão central e nas Superintendências Regionais de Ensino da SEE, na Fundação Helena Antipoff, na Fundação Educacional Caio Martins e no Conselho Estadual de Educação;
	6.2. elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos;
	6.3. coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução de propostas educacionais;
	6.4. elaborar normas, instruções e orientações para aplicação da legislação relativa a programas e currículos escolares e à administração de pessoal, material, patrimônio e serviços;
	6.5. elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação;
	6.6. proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional;
	6.7. elaborar programas, provas e material instrucional para o ensino fundamental e médio;
	6.8. realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais;
	6.9. participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades do setor ou órgão em que atua;
	6.10. organizar e produzir dados e informações educacionais;
	6.11. elaborar a proposta de reforma, ampliação ou construção da rede física de atendimento e acompanhar a sua execução;
	6.12. realizar trabalhos de escrituração contábil, cálculo de custos, perícia, previsão, levantamento, análise e revisão de balanços e demonstrativos, execução orçamentária e movimentação de contas financeiras e patrimoniais;
	6.13. emitir pareceres e relatórios sobre assuntos financeiros e contábeis;
	6.14. exercer a inspeção escolar, que compreende:
a) orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico;	
b) orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito de sua área de atuação;	

Quadro 4 - Atribuições do ANE conforme Lei 15293 de 05/08/2004 (conclusão)

	c) garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos; d) responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE;
	6.15. exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional.

Fonte: Minas Gerais (2004).

As atribuições constantes no item 6.14 são específicas do ANE na função de inspeção escolar, que, conforme Art. 31 da Lei 15.293, deve possuir habilitação em Inspeção Escolar e trabalhar em regime de dedicação exclusiva, recebendo, para tanto, gratificação de 50% sobre o vencimento básico.

A leitura e a análise dos quadros expostos permitem inferir que as atribuições antes distribuídas em categorias diferentes foram condensadas em uma única, diversificando a atuação do ANE em atividades pedagógicas e administrativas. Ademais, o item 6.15 estende de forma imprecisa as atividades do cargo, vinculando-as a normas aplicáveis e à política pública educacional.

Em 2011, a SEE/MG lançou novo edital para o provimento de vagas para o cargo de ANE, trazendo as atribuições previstas na Lei 15.293 de 05/08/2004. A seleção exigia formação em licenciatura em qualquer área, ou bacharelado em uma das seguintes formações: Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Direito, Economia, Estatística e Gestão. Desse modo, a área de exercício desse profissional passou a ser ato discricionário da gestão da SRE, com consideração à formação inicial até o limite da conveniência administrativa, sendo que os ANE com formação em Pedagogia ou licenciaturas atuam, preferencialmente, no Setor Pedagógico.

Nesse contexto, o Analista Educacional é o responsável pelo acompanhamento e monitoramento da implementação de políticas públicas educacionais em âmbito regional e “[...] apresenta-se como um dos atores envolvidos no processo educacional que prioriza o alcance dos resultados almejados, direcionados para a implementação das políticas estaduais normatizadas pelo órgão central, pois são responsáveis pela ponte entre escolas e SEE/MG” (COSTA, 2017, p. 15).

## 1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS MINEIRAS NO PERÍODO DE 2011 A 2014

Nesta seção, apresento os contextos institucional e regional do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) no âmbito do setor pedagógico da SRE de Montes Claros com o objetivo de conhecer o cenário regional dessa política.

O estado de Minas Gerais iniciou, no ano de 2003, na gestão do então governador Aécio Neves, a primeira fase do chamado Choque de Gestão, com a adoção de uma série de medidas que objetivavam otimizar a gestão estadual por meio de programas e projetos estratégicos. Essa primeira fase, que se estende até 2006, é marcada pelo ajuste fiscal, alinhamento das ações a curto, médio e longo prazo, integração do planejamento ao orçamento e foco na sustentabilidade da gestão. Destarte, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) é revisado e há a criação de projetos estruturadores em diversas áreas. São também dessa época os primeiros acordos de resultados com impactos remuneratórios.

Na área educacional, há a criação do Ensino Fundamental de nove anos, a organização dos anos iniciais em ciclos, além da criação do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) em 2005, o qual passa a compor o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) juntamente com o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb).

Em 2007, inicia-se a segunda fase do pacote do Choque de Gestão com foco nos resultados. Os marcos dessa fase foram a manutenção do ajuste fiscal iniciado na primeira fase, a elevação do investimento em ações estratégicas, a ênfase na gestão setorial e o uso de instrumentos de monitoramento e avaliação de resultados.

É nesse cenário que nasce o PIP, após o impacto dos resultados do Proalfa de 2006, os quais apontaram um número considerável de alunos abaixo do desempenho esperado para o ano/ciclo de escolaridade avaliado:

Conforme explicitado no Boletim de Resultados do Proalfa, 2006, com essa avaliação constatou-se que 49% dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização estavam no nível recomendável de leitura e escrita, 21% encontravam-se no nível intermediário e 31% dos alunos situavam-se abaixo do nível esperado de desempenho (SIMÕES, 2012, p. 25).



Além do PIP em 2007, a SEE/MG inicia as atividades do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI), o qual reservava, na carga horária diária dos alunos, atividades de “Acompanhamento pedagógico”, em tese um espaço específico para as ações de intervenção pedagógica. Em 2012, as ações do PIP são estendidas aos anos finais do Ensino Fundamental.

No período pertinente a este estudo, qual seja 2011 a 2014, na gestão do então governador Antônio Anastasia, foi implementada a terceira e última fase do Choque de Gestão, cujo foco era a gestão para a cidadania. Segundo Dias (2015), nessa fase, o Choque de Gestão, que abrangeu o período de 2010 a 2014, é marcado pela gestão regionalizada e participativa, pelos princípios do estado aberto e em rede, pela transversalidade e pela intersectorialidade:

A ideia central, segundo o governo é a de que enquanto o Choque de Gestão e o Estado para Resultados levaram o governo para perto do cidadão, a Gestão para Cidadania está trazendo o cidadão para dentro do governo através da transparência e do engajamento da sociedade civil na gestão pública mineira (DIAS, 2015, p. 17).

No entanto, a autora ressalva que a forma como foi conduzido esse processo de “democratização” dos meios não se deu de forma democrática, visto que permaneceu o caráter centralizador e a hierarquização.

Exposto o contexto estadual do PIP, passo a seguir ao contexto regional desse programa, trazendo como cenário a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e, especificamente, o Setor Pedagógico desta.

### **1.2.1 O Programa de Intervenção Pedagógica no contexto da Gestão Pedagógica Regional**

Como abordado anteriormente, o PIP foi uma das políticas públicas formuladas no contexto do Choque de Gestão. O seu surgimento esteve diretamente atrelado às metas estabelecidas no âmbito da educação em Minas Gerais à época:

A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2004, em todo Estado de Minas Gerais, foi o marco histórico - o divisor de

águas - que registrou a busca pela qualidade do ensino, com excelência. Com o compromisso pela melhoria da educação e com prioridade máxima aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir desse momento, novas estratégias de trabalho foram delineadas, com foco no trabalho em equipe, incentivando práticas inovadoras de gestão e liderança. Assim, surge o PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica – que, em 2008, tornou-se PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (MINAS GERAIS, 2013, p. 6, grifos no original).

O PIP tinha como meta “Toda Criança Lendo e Escrevendo até os 8 anos de idade” e, para tanto, oferecia apoio às escolas com o acompanhamento sistemático dos ANE das SRE e Órgão Central por meio de visitas e formação continuada dos professores e gestores escolares. Conforme aborda Dias (2015), o lema do PIP “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” considera o aluno o foco do processo de ensino e aprendizagem e a gestão pedagógica como eixo de trabalho.

Em 2012, com o objetivo de elevar o número de alunos no desempenho recomendável nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o PIP foi ampliado para atender também os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com a criação do Programa de Intervenção Pedagógica – Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC).

A gestão na qual o PIP foi implementado dispunha de recursos para a contratação de profissionais terceirizados, que compunham a equipe juntamente com os servidores efetivos da SRE, bem como para financiar as formações, desde os materiais didáticos até o recurso para ressarcimento de diárias de viagens.

Nesse cenário, havia um plano de metas para as SRE e para cada escola, materiais pedagógicos específicos e monitoramento das ações por meio de relatórios enviados regularmente à SEE/MG. Havia também o chamado “Dia D”, o qual era o momento coletivo de se pensar a gestão pedagógica da escola, de modo pontual, dentro de uma temporalidade marcada e conforme as diretrizes formuladas pela SEE/MG, cujo lema era “Toda escola pode fazer a diferença”. Em 2010, o “Toda escola pode fazer a diferença” sofre uma alteração e passa a “Toda escola deve fazer a diferença”. Essa mudança, como apresenta Dias (2015), pode tanto significar uma maior preocupação com a garantia dos direitos de aprendizagem exigidos na LDBEN como também o indício de um acirramento da

gestão do programa no sentido de que o que antes era facultativo – ou seja, podia ou não ser feito – passa a ser obrigatório com o uso do imperativo “deve”.

Até 2014, o PIP demandava um acompanhamento *in loco* frequente do Analista Educacional às escolas. Costa (2017, p. 221) percebeu que, “[...] até 2014, com o PIP, as escolas estavam acostumadas com a presença constante do ANE monitorando as ações pedagógicas em suas instituições”, o que teria causado certa dependência da intervenção do Analista Educacional da SRE na gestão escolar.

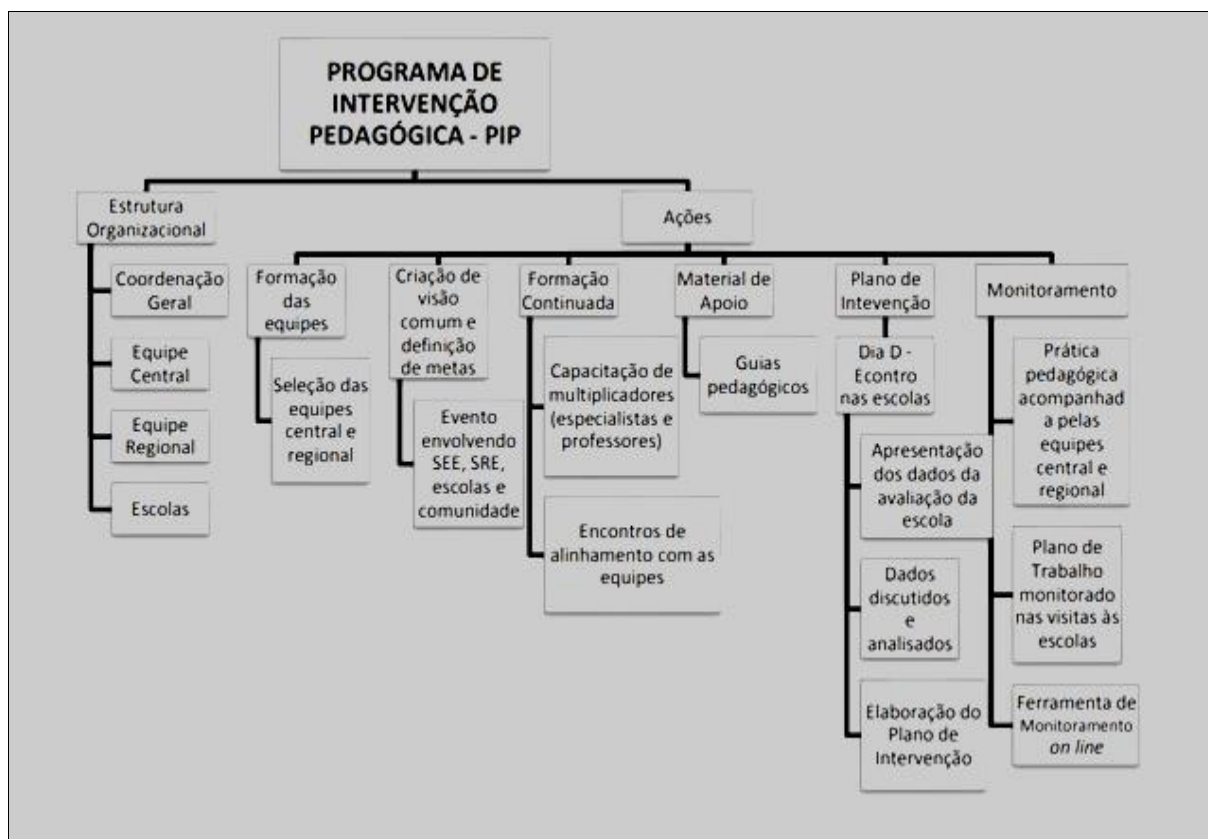
O PIP presumia a apropriação dos resultados do desempenho escolar, com base nos dados das avaliações externas, para o desenvolvimento de estratégias de intervenção pedagógica junto aos alunos em defasagem. Esse trabalho era desenvolvido pela equipe pedagógica da escola sob a orientação e o acompanhamento do Analista Educacional da SRE. A SEE/MG realizava periodicamente formações para a equipe da SRE, a qual tinha a obrigatoriedade de realizar o repasse junto às escolas. Existia ainda um sistema de metas e um cronograma que estabelecia a periodicidade e um quantitativo mínimo das visitas *in loco* a serem realizadas nas escolas.

Nessa perspectiva, é possível perceber que a gestão escolar possuía uma autonomia relativa, uma vez que os rumos da intervenção eram definidos pelas orientações da SEE/MG e SRE. Além da formação, orientação e do alinhamento das ações, a equipe da SEE/MG realizava também a supervisão das ações desenvolvidas pela equipe da SRE, na qual o ANE respondia pelas ações das escolas sob sua supervisão direta. Assim, essa equipe tornou-se “[...] responsável pela capacitação dos membros das equipes regionais, atuando como disseminadora dos princípios norteadores da educação em Minas Gerais” (DIAS, 2015, p. 40).

O PIP proporcionava momentos presenciais formativos entre os sujeitos escolares, das SRE e da equipe central para orientação quanto à análise de dados, que era subsidiada pelo boletim pedagógico elaborado pela equipe do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o qual é o responsável pela estrutura dos itinerários avaliativos que pressupõem uma apropriação dos resultados das avaliações.

Na Figura 1 a seguir, é possível perceber a verticalização da estrutura organizacional e das ações projetadas:

Figura 1 - Estrutura Orgânica do Programa de Intervenção Pedagógica



Fonte: Escritório de Prioridades Estratégicas de Minas Gerais e Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação da SEE/MG.

O PIP foi descontinuado em 2014 após a mudança do Governo estadual, não sendo considerados os possíveis impactos dessa descontinuidade ou as contribuições dessa política.

Collares, Affonso Moysés e Geraldi (1999) trazem, no texto “Educação continuada: A política da descontinuidade”, uma reflexão sobre a dicotomia entre as noções de descontinuidade e de ruptura das políticas educacionais de formação docente, na qual a descontinuidade desconsidera a experiência anterior e faz-se num contínuo começo, um “tempo zero”, enquanto a ruptura considera o fluir do tempo, a historicidade e os processos anteriores. Nesse contexto, a descontinuidade representa o contínuismo e a ruptura a continuidade:

Em aparente paradoxo, a descontinuidade, com seus constantes retornos ao ponto zero, ao tempo zero, é condição essencial para que possa haver o contínuismo, pelas mudanças que se destinam

a manter inalteradas as relações de saber e de poder. Em contraste, as rupturas, que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas pelo acaso, constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir, nos diferentes e incertos modos de andar a vida (COLLARES; AFFONSO MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 216).

Além desse aparente paradoxo, a questão não se esvai na diferenciação terminológica. A ruptura implica uma perspectiva sobre a construção de conhecimentos por meio da qual estes não estão prontos e acabados, mas são parte de um processo contínuo.

O PIP, dentre tantas outras políticas, não teve continuidade no governo subsequente, de modo que não foram auferidas a sua efetividade, as possíveis contribuições ou a orientação para o trabalho dos ANE, que nesse cenário é condicionado ao “tempo zero” em meio ao continuísmo de propostas que desconsideram os conhecimentos anteriores e exigem um constante recomeço.

Na posição de ANE, percebi que a descontinuidade apresenta impactos negativos sobre a atuação desse profissional, que, em razão do constante continuísmo, enxerga o novo com desconfiança, como “mais do mesmo”, não se sente parte do processo e, muitas vezes, não compreende a importância do trabalho que desempenha.

A fim de compreender a materialidade dessa política no *locus* de sua implementação, lancei também um olhar sobre o papel da gestão escolar no contexto do PIP em contraponto ao contexto da proposta dos Itinerários Avaliativos.

A SRE de Montes Claros foi uma das regionais que primeiro receberam o PIP no estado. Os dados apresentados pelo SIMAVE demonstravam alto índice de alunos em baixo desempenho. Inicialmente, o PIP ocupou-se da intervenção pedagógica para os anos iniciais, com foco na alfabetização dos alunos do primeiro ao quinto anos sob a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

Além das analistas lotadas na SRE, o PIP/ATC contava ainda com professoras alfabetizadoras e Especialistas em Educação Básica (EEB) oriundas de escolas, as quais foram indicadas para trabalhar juntamente à equipe da SRE. Com a posterior expansão do programa aos Anos Finais do Ensino Fundamental,

passou à alcunha de Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC), e houve a contratação, via Fundação Renato Azeredo (FRA)<sup>2</sup>, de professores para atuar nos conteúdos específicos. O PIP foi unificado em Programa de Intervenção Pedagógica/Ensino Fundamental (PIP/EF).

As diretrizes do trabalho a ser desenvolvido pela SRE eram expedidas pela equipe do órgão central, a qual direcionava os trabalhos e avaliava as ações. À SRE, cabia fazer cumprir, junto às escolas de sua jurisdição, as orientações recebidas. A autonomia limitava-se ao rearranjo de cronogramas de ações e atividades dado o contexto regional.

A orientação, o acompanhamento e a supervisão do trabalho desenvolvido pelas escolas eram feitos regularmente por meio de visitas periódicas, nas quais se verificava o cumprimento das ações orientadas e se planejavam as ações posteriores. Segundo Reis (2016), as escolas eram classificadas, conforme o quantitativo de alunos abaixo do nível recomendado de desempenho, como: “Escolas Estratégicas”, aquelas que tinham mais de 10 alunos; “Escolas consolidadas”, aquelas que tinham menos de 10; e “Escolas Intermediárias”, que eram escolas de pequeno porte com alunos em baixo desempenho. Essa classificação definia o quantitativo de visitas *in loco* pelo ANE. Segundo Reis (2016), as escolas estratégicas recebiam visitas semanalmente, as intermediárias quinzenalmente e as consolidadas mensalmente.

Os profissionais envolvidos diretamente no planejamento das ações de intervenção eram o analista da SRE, o Especialista em Educação Básica (EEB), o Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) e, excepcionalmente, o Diretor e os professores das turmas regulares, já que estes se ocupavam mais da execução do planejamento.

O grupo de analistas era dividido em duplas, sendo que cada dupla ficava com um grupo de escolas na sede e nos municípios. As visitas eram realizadas semanalmente, sendo reservado na semana um dia na SRE para elaboração de relatórios, prestação de contas e reuniões de alinhamento, que objetivavam também a socialização das demandas. Além do acompanhamento *in loco* as

---

<sup>2</sup> A Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Renato Azeredo (FRAMINAS) foi criada em 1996 pelo então governador Eduardo Azeredo para apoiar as ações da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sendo a responsável pelos contratos dos analistas que atuavam no PIP como terceirizados.

ações do PIP contavam com uma intensa agenda de formações. Realizadas presencialmente, essas formações eram orientadas pela gestão estadual e, frequentemente, aconteciam em cadeia: a equipe central formava as equipes regionais, e estas formavam seus pares, que, por sua vez, formavam os profissionais das escolas.

Mensalmente, eram enviados à SEE relatórios da gestão regional, sendo que esses relatórios subsidiavam as propostas de novas formações e ações de intervenção juntamente às equipes de trabalho e às escolas.

Com a mudança de governo e o choque de gestão, os recursos para as ações do PIP foram cerceados, de modo que, inicialmente, as visitas *in loco* foram diminuídas, e, posteriormente, os profissionais contratados pela FRA foram demitidos. Diante da decisão da SEE de reformular as ações, direcionando o foco na intervenção pedagógica dos anos finais, mas mantendo a continuidade do programa, a SRE foi orientada a solicitar que os analistas com formação pedagógica ou em licenciaturas fossem alocados no setor pedagógico mediante opção desses profissionais conforme orientado no Ofício Circular 041/2014/SEE-MG.

Grande parte dos ANE que possuíam essa formação e atuavam em funções administrativas manifestaram a sua não anuência para a atuação no setor pedagógico. Desse modo, dos profissionais que atuavam no PIP, a nova equipe passou a contar com um quadro reduzido para acompanhar o mesmo quantitativo de escolas e desempenhar as mesmas atribuições.

Em julho de 2018, solicitei ao Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros dados referentes ao quantitativo de formações, lista de projetos e programas, bem como do quantitativo de Analistas e de visitas às escolas conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Dados solicitados à SRE de Montes Claros

PERÍODOS	2011-2014	2015-2018
QUANTITATIVOS		
Formações ministradas pelo Pedagógico da SRE		
Formações ministradas pelo Pedagógico da SEE		
Projetos e programas (área pedagógica) da SEE		
Quantidade de analistas no Setor Pedagógico da SRE		
Visitas Pedagógicas às escolas		

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Em outubro do mesmo ano, recebi os dados relativos às formações ministradas pela SRE, no período de 2015 a 2018, apresentados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Formações oferecidas pelo Setor Pedagógico da SRE Montes Claros e SEE/MG no período de 2015 a 2018

Ano	Formações ministradas pelo Setor Pedagógico / SRE Montes Claros	Formações ministradas pela SEE/MG
2015	11	5
2016	35	19
2017	34	21
2018	22	11

Fonte: elaborada pela autora.

No período apresentado, é possível observar, nos anos de 2016 e 2017, um aumento considerável na frequência das formações em relação ao primeiro e ao último anos, o que poderia ser uma consequência da implementação das propostas de ações e políticas pela gestão 2015 a 2018. Os demais dados – projetos e programas (área pedagógica) da SEE, quantidade de analistas no Setor Pedagógico da SRE e visitas Pedagógicas às escolas – não foram entregues. Para o período de 2011 a 2014, houve a justificativa de que os registros da gestão anterior constavam em *e-mail* utilizado pela equipe à época – atualmente desabilitado – e que os poucos registros impressos são encontrados apenas em arquivo morto, sendo insuficientes para composição do panorama solicitado.



Diante disso, em contato telefônico com a SEE/MG, recebi informações de que quem detinha os registros eram as coordenações regionais, sendo que estes deixaram de existir com o desligamento das pessoas responsáveis por essas coordenações. Formalizei, então, pedido junto à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a qual o direcionou as Diretorias responsáveis. Falar sobre o princípio básico da Gestão do conhecimento

Entretanto, recebi retorno apenas da Diretoria de Ensino Fundamental, que informou o quantitativo de formações do PIP realizadas no ano de 2014. Os resultados encontram-se demonstrado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Visitas às escolas estaduais realizadas no ano de 2014

Visitas às escolas estaduais realizadas pela Equipe Central			
ANO	Visitas Realizadas Pela Equipe Central do PIP Anos Iniciais	Visitas Realizadas Pela Equipe Central do PIP Anos Finais	Nº de Escolas Visitadas
2014	1.033	981	1.576
Visitas às escolas estaduais realizadas pela Equipe Regional			
ANO	Visitas Realizadas Pelas Equipes Regionais do PIP Anos Iniciais	Visitas Realizadas Pelas Equipes Regionais do PIP Anos Finais	Nº de Escolas Visitadas
2014	15.382	18.964	27.096

Fonte: Diretoria de Ensino Fundamental da SEE/MG.

O ano de 2014 é o último ano em que o PIP foi implementado. Considerando o contexto de diminuição das ações, principalmente em razão da escassez de recursos financeiros para o financiamento do programa, e aliando o quantitativo, exposto no Quadro 6, à informação anterior, sobre a frequência das visitas dos ANE às escolas, é possível inferir que, em anos anteriores, esse quantitativo fosse muito maior que o apresentado para o ano de 2014.

### 1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS MINEIRAS NO PERÍODO DE 2015 A 2018

Em 2015, foi eleito para a gestão estadual o ex-Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil, Fernando Damata

Pimentel. A nova gestão reestruturou a gestão pedagógica do Estado, descontinuando o PIP e implementando uma série de programas e projetos, consoante ao modelo de gestão expresso na revisão do PMDI de 2015:

Em contraposição a uma gestão de desempenho concentrada na aferição de resultados, com o objetivo de “remunerar” o maior esforço, deve-se pensar em uma perspectiva de gestão do desempenho que busque mensurar os resultados públicos para servir como plataforma de prestação de contas à sociedade e base para participação informada dos atores sociais (MINAS GERAIS, 2015, grifo no original).

Dado o exposto, é possível observar que o modelo de gestão do novo governo se propõe como um contraponto ao modelo implementado nas gestões anteriores. Importante ressaltar a menção à participação dos “atores sociais”, a qual é um dos eixos desse novo modelo que, em seu início, promoveu a participação social por meio da realização de Fóruns Intersetoriais nos 17 territórios do estado, nos quais estiveram representados segmentos organizados da população com vistas ao planejamento de políticas públicas.

Na área da educação, foram propostas cinco diretrizes de ação: políticas de valorização do profissional da educação; equalização dos insumos escolares; fortalecimento da gestão escolar; fortalecimento da ação coordenadora das redes de ensino pelo estado; reestruturação do Ensino Médio e políticas para correção de desigualdades de fluxo e qualidade.

Dos projetos e programas implementados nesta gestão, destaco: a Política de Educação Integral e Integrada (antes restrita a projeto); o Programa de Convivência Democrática; e os Projetos: Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD); Telecurso Minas Gerais (Telessalas); Campanha VEM e as Ações de Juventudes; o Projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (TICs); as ações de Educação Inclusiva: Especial, do Campo, Indígena, Quilombola e de Populações Itinerantes (ciganos circenses e assentados); e os Itinerários Avaliativos.

A partir da coleta dos dados relativos aos programas e ações até então vigentes na SEE/MG, apresento o Quadro 7 a seguir. Os dados foram obtidos a partir da consulta à página institucional:

Quadro 7 - Programas e Ações da Secretaria de Estado de Educação no período de 2015 a 2018

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	Conectividade, cultura digital e acesso às mídias contemporâneas
	Alimentação Escolar Saudável
	Transporte Escolar
	Gestão da Infraestrutura
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem)
	Ensino Fundamental
	Educação Integral
	Avaliação Educacional para Redução das Desigualdades
	Abertura de escolas nos finais de semana
	Incentivo à leitura e democratização do acesso ao livro
	Desenvolvimento do Esporte Educacional
	Organização e Funcionamento Escolar
EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE	Ensino Médio
	Mobilização da Juventude
	Reestruturação da Educação de Jovens e Adultos
	Educação Profissional
EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	Educação Indígena
	Educação Quilombola
	Educação do Campo
DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO	Educação das Relações Étnico-Raciais
	Educação em Direitos Humanos, Convivência Democrática e Participação Social
	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Provimento Efetivo e Valorização dos Profissionais da Educação
	Formação dos Profissionais da Educação

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, outubro de 2018.

É possível afirmar que os eixos de atuação da gestão 2015/2018 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possuem um viés Democrático-Participativo, que contempla múltiplas formas de interação escola sociedade e inclui sujeitos antes pouco considerados nas políticas educacionais, como as juventudes e as comunidades do Campo, Indígena e Quilombola.

Nesta seção, apresento o contexto regional da gestão dos Itinerários Avaliativos, os quais podem ser compreendidos como um instrumento que potencialmente fortalece a relação escola-comunidade ao conferir à gestão escolar a possibilidade de gerir e acompanhar o desenvolvimento dos alunos dentro de seu próprio contexto.

### **1.3.1 Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no contexto da Gestão Pedagógica Regional**

O Governo estadual, em exercício no período de 2015 a 2018, diversificou o leque de Programas, Projetos e Ações desenvolvidos pelas escolas, o que demandou uma maior atuação do Analista Educacional no monitoramento e acompanhamento desses, e não somente no acompanhamento pedagógico, como ocorria com as ações do PIP. Buscou também favorecer a autonomia da gestão escolar com instrumentais que pudessem auxiliar no diagnóstico, planejamento, avaliação e redesenho das ações. Um exemplo disso, inclusive objeto deste estudo, são os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. A escolha desse objeto se fundamenta tanto em minha experiência pessoal e formativa quanto na minha vivência profissional.

Na área educacional, a gestão democrática aliada ao planejamento coletivo enfrenta os desafios do cotidiano escolar, especialmente quanto ao necessário envolvimento dos diversos atores e uso de instrumentos que facilitem a gestão da informação.

Na perspectiva da inovação, há o uso do *big data*, cujo conceito, de acordo com Scaico *et al.* (2014, p. 329), “[...] está relacionado à capacidade de processar e analisar grandes volumes de informação que permitam a extração de conhecimentos úteis para melhorar o processo de tomada de decisão” (US Department of Education, 2012). O que, na área educacional, significa

potencializar a atuação de educadores, gestores e a formulação de políticas públicas de modo a favorecer melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

É crescente o uso de plataformas e sistemas que lidam com dados educacionais. No estado, há o exemplo do portal do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), que apresenta dados sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), que fornecem a gestores, professores, estudantes, pais e comunidade escolar informações que permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes da educação básica do estado.

O Sistema de Monitoramento Escolar, o qual integra o SIMAVE, é um sistema *online* que reúne informações e indicadores educacionais, de toda a rede de ensino de forma consolidada, e permite aos profissionais, diretamente ligados à gestão educacional, a análise de especificidades de cada escola, ou em comparativo.

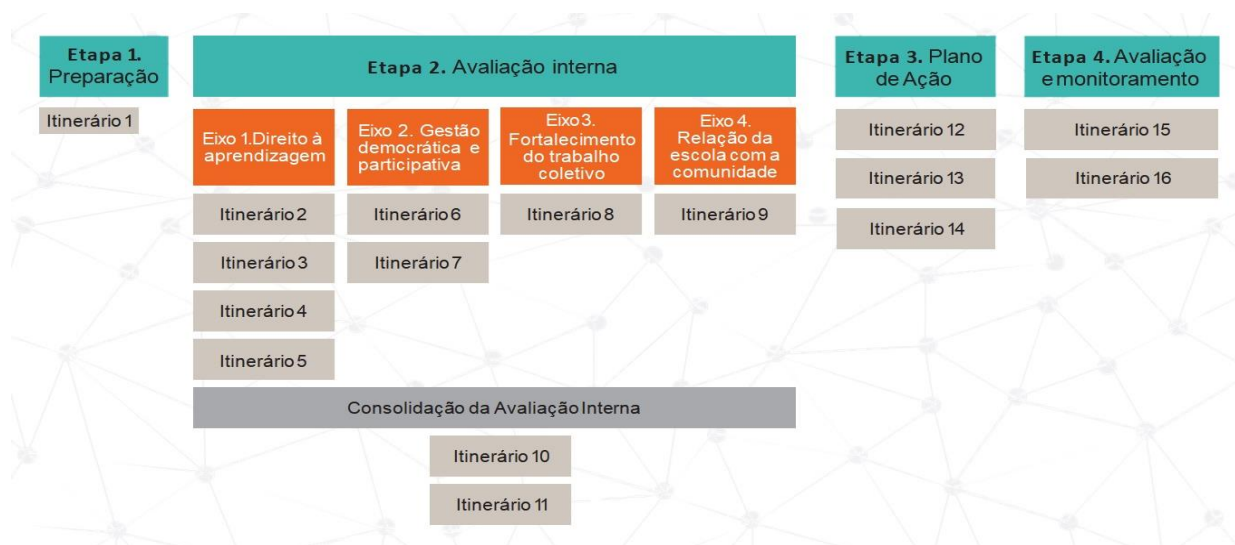
Desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais integram<sup>3</sup> o Sistema de Monitoramento Escolar.

De acordo com Weiss (2018, p. 6), avaliar é mensurar sistematicamente “[...] operações e/ou resultados de um programa ou política, comparada com padrões explícitos ou implícitos, com o propósito de ajudar a aperfeiçoar esse programa ou política”. Nesse sentido, é possível pensar os Itinerários Avaliativos como uma ferramenta de avaliação. Trata-se de questionários estruturados, que se constituem como um passo a passo, um instrumental para orientar as ações da gestão escolar. Os itinerários estão agrupados em quatro etapas – preparação, avaliação interna, plano de ação, monitoramento e avaliação – e possuem a estrutura apresentada na Figura 2:

---

<sup>3</sup> Até 2017, a SEE/MG sinalizou possíveis adequações/alterações a partir de 2018.

Figura 2 - Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. Apresentação dos Itinerários Avaliativos. 2016. 46 slides.

Apresentado o panorama dos Itinerários avaliativos, é necessário situá-lo no *locus* de estudo, a fim de compreender como se desenvolveram cada uma das etapas do processo no contexto da SRE de Montes Claros.

O Governo do Estado de Minas Gerais, ao final do ano de 2016, ofertou aos Diretores Escolares, Especialistas em Educação Básica e Analistas das Superintendências Regionais de Ensino uma formação em plataforma *online* para utilização dos Itinerários Avaliativos correspondente à primeira etapa, a Preparação.

Na etapa da Avaliação Interna, a partir dos dados disponibilizados na plataforma e de respostas a questionários estruturados, as escolas deveriam proceder a sistematização das questões analisadas e debatidas em cada um dos itinerários dos quatro eixos propostos, realizando um diagnóstico.

Após a consolidação dessa etapa, de posse do diagnóstico realizado, a escola deveria elaborar um plano no qual fossem propostas ações a serem implementadas para a melhoria da aprendizagem.

O último relatório encaminhado pela equipe da Secretaria de Estado de Educação à SRE em novembro de 2017, com dados coletados até o dia 20, demonstrava que, das 164 escolas cadastradas, cinco não haviam inserido os formulários dos Itinerários Avaliativos no Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, 70 haviam inserido parcialmente e 89 inseriram totalmente.

O Quadro 8, extraído de relatório produzido pela SEE/MG em novembro de 2017, ilustra o percentual de inserção dos formulários de acordo com as etapas e respectivos eixos, compondo um Panorama dos Itinerários Avaliativos na Regional de Montes Claros:

Quadro 8 - Panorama dos Itinerários Avaliativos na SRE de Montes Claros

<b>Etapas</b>	<b>Eixo</b>	<b>Itinerário</b>	<b>Não inseriu formulários</b>	<b>Inseriu parcialmente</b>	<b>Inseriu todos os formulários</b>
<b>Avaliação Interna</b>	<b>Eixo 1</b>	Itinerário 2	7%	4%	89%
		Itinerário 3	12%	1%	87%
		Itinerário 4	20%	3%	77%
		Itinerário 5	23%	6%	71%
	<b>Eixo 2</b>	Itinerário 6	15%	2%	82%
		Itinerário 7	18%	1%	82%
	<b>Eixo 3</b>	Itinerário 8	18%	1%	82%
	<b>Eixo 4</b>	Itinerário 9	18%	1%	82%
	<b>Consolidação</b>	Itinerário 10	20%	-	80%
		Itinerário 11	18%	-	82%
<b>Plano de Ação</b>	Itinerário 12	13%	-	87%	
	Itinerário 13	15%	-	85%	
	Itinerário 14	20%	3%	77%	
<b>Monitoramento e Avaliação</b>	Itinerário 15	32%	2%	66%	
	Itinerário 16	37%	3%	60%	

Fonte: Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. Relatório panorâmico dos Itinerários Avaliativos na Regional de Montes Claros, novembro de 2017.

Embora os dados apresentados apontem que a maioria das escolas concluiu todas as etapas propostas, a análise dos planos elaborados pelas escolas, realizada pela equipe pedagógica da SRE de Montes Claros, demonstra que, em alguns casos, há um distanciamento entre o cumprimento das diversas etapas do planejamento e o conteúdo dos planos de ação, o que expressa um distanciamento entre as entregas realizadas pelas escolas e o produto almejado na proposta dos Itinerários Avaliativos.

Um levantamento realizado pelas ANE de referência da equipe de Avaliação escolar, do Setor Pedagógico da Regional de Montes Claros, sobre os Planos de Trabalho inseridos pelas escolas na etapa 3 aponta problemas no

desenvolvimento das etapas anteriores. O Plano de Ação deveria ter sido construído após a etapa da Avaliação Interna, na qual a escola deveria consolidar e validar conclusões, bem como definir prioridades para cada eixo trabalhado no percurso. Entretanto, observou-se que os planos, em sua maioria, foram construídos apenas sobre um eixo, majoritariamente o Eixo 1 – Direito à Aprendizagem, não contemplando, portanto, ações nos demais.

Tal fato pode ser fruto da incompreensão dos conceitos demandados no percurso, da não percepção da interface dos Itinerários Avaliativos com outras políticas desenvolvidas pela SEE/MG e, da necessidade da integração entre os eixos explorados.

Diferentemente do que ocorreu no PIP, no qual “[...] o Plano de Intervenção Pedagógica constituiu-se num plano estratégico elaborado pela escola para desencadear melhores resultados escolares” (NOE, 2014, p. 34), o Plano de Ação dos Itinerários Avaliativos não se limita à gestão pedagógica, abrangendo também aspectos observados durante o percurso e considerados prioritários em cada eixo da ação. A proposta contempla a intervenção pedagógica e ainda outros eixos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

O PIP tem um caráter saneador, parte-se dos resultados das avaliações para ações de elevação dos índices. Os Itinerários Avaliativos também partem da análise dos dados das avaliações externas, mas se colocam como uma proposta mais ampla, de olhar para a escola como um todo, em eixos diversos, pensar e elencar ações para estes que, conseqüentemente, impactariam na elevação dos índices.

Ademais, aponto, ainda, como possíveis indicadores desse distanciamento a reconfiguração do papel do Analista Educacional, que, comparado ao período de implementação do PIP, passa de detentor da informação, a co-participante da gestão; a redução do acompanhamento *in loco*; o fato de a autonomia sob o planejamento escolar, que antes ocorria sob a supervisão do Analista, passar a ocorrer de forma mais autônoma sob a responsabilidade dos gestores escolares; e o preparo dos profissionais para lidar com essa nova ferramenta. Sobre a dinâmica do trabalho adotado no PIP, Noé (2014) aponta o seguinte fato:

O PIP faz do monitoramento e do apoio *in loco*, realizado por profissionais (Analistas) lotados no órgão central da SEE/MG e nas



Superintendências Regionais de Ensino, às ações dos diretores das escolas estaduais, dos especialistas da educação básica e professores, sua ferramenta principal para possíveis correções no processo ensino-aprendizagem e alcance da eficiência do sistema, sob a premissa de que o Programa atua sobre o processo e não somente sobre resultados finalísticos (NOÉ, 2014, p. 23, grifos no original).

Em contraponto, os Itinerários Avaliativos retiram a demanda do monitoramento *in loco*, uma vez que delegam ao gestor e a equipe escolar a responsabilidade pela elaboração, execução e avaliação dos planos de ação, sendo o analista educacional da SRE um orientador e corretor de rumos nesse processo, que fica a cargo dos sujeitos escolares, o que permite uma maior disposição dos sujeitos no desempenho das ações previstas, uma vez que a participação favorece a corresponsabilidade.

Arellano *et al.* (2002, p. 9), na obra *Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas*, a qual aborda os sistemas de avaliação do desempenho de organizações governamentais, de suas políticas e programas, apontam “[...] que vem aumentando cada vez mais a distância entre as grandes necessidades sociais a serem satisfeitas e a quantidade de recursos disponíveis para fazê-lo”. Nesse contexto, emerge a necessidade de as instituições governamentais demonstrarem sua capacidade de atender e resolver problemas, o que demanda o uso de ferramentas para aferição de desempenho que forneçam informações necessárias para o alcance dos objetivos nas organizações. Os Sistemas de Avaliação de Desempenho (SAD) servem a esse propósito.

A avaliação pode se concentrar sobre os processos – ou seja, sobre como a proposta está sendo desenvolvida – ou sobre os resultados, na qual o foco são os efeitos produzidos pela proposta. Os Itinerários Avaliativos estão em seu terceiro ano de implementação, motivo que justifica uma análise de processo, uma vez que ainda é cedo para aferir seus efeitos.

A análise sobre o processo de implementação dos Itinerários Avaliativos possibilita perceber a coerência entre a proposta e a forma como essa está sendo operada pelas escolas. Weiss (2018) afirma que a análise de processo possibilita estudar as razões possíveis para constatar o motivo de alguns participantes se saírem bem e outros nem tanto.

No primeiro capítulo deste estudo, contextualizei a atuação do ANE na SRE de Montes Claros, com recorte sobre o Programa de Intervenção Pedagógica e os Itinerários Avaliativos e resgatei o histórico da institucionalização do cargo de ANE. Ademais, descrevi as peculiaridades da atuação desse profissional, considerando os diferentes modelos de gestão dessas políticas públicas, apresentando as especificidades de cada uma. No segundo capítulo, apresento o lugar do ANE na implementação das políticas tendo em vista a percepção desse profissional como um Burocrata de Médio Escalão.

## 2 O LUGAR DO ANALISTA EDUCACIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Após a exposição do panorama do PIP e dos Itinerários Avaliativos no contexto do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, inicio o segundo capítulo deste estudo, o qual apresenta a revisão de literatura sobre os chamados Burocratas de Médio Escalão (BME) empreendida por Lotta, Pires e Oliveira (2014), além dos contributos de outros autores que embasam a discussão sobre políticas públicas. Em seguida, apresento a metodologia utilizada para a coleta de dados juntamente aos sujeitos pesquisados e a análise dos dados coletados junto ao referencial teórico sobre o Burocrata de Médio Escalão.

O PIP é parte da estratégia de uma gestão estadual marcada pela padronização, controle, sistematização e hierarquia das ações entre os envolvidos, em um modelo diretivo orientado para resultados. Já os Itinerários Avaliativos partem da premissa de valorização da atuação do gestor escolar, em uma perspectiva participativa, com a minimização da ação do ANE.

Nesses cenários, é imprescindível pensar o lugar que o ANE ocupa na gestão das políticas educacionais em âmbito regional.

### 2.1 O ANALISTA EDUCACIONAL E A BUROCRACIA DE MÉDIO ESCALÃO

Nesta seção, apresento alguns estudos que norteiam a abordagem da atuação do Analista Educacional a partir de conceitos essenciais para a compreensão dos aspectos que marcam os contextos. Dentre os autores-referência, faço menção aos trabalhos de Ball, Maguire e Braun (2016), Condé (2012), Lotta, Pires e Oliveira (2014), Pires (2011), Segatto (2012), Souza (2006), Rua (2012) e Rua e Romanini (2013a; 2013b).

De origem grega, a palavra política, ou *politikē*, é definida pelo dicionário *Michaelis* como “Arte ou ciência de governar”. Tomo essa definição como ponto de partida para apresentação dos conceitos trazidos por Shmitter e Dahl. O primeiro entende política como um “[...] conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (SCHIMITTER, 1979 *apud* RUA; ROMANINI, 2013a, p. 1); o segundo define política como “[...] a capacidade em influenciar alguém a fazer

algo que de outra maneira este alguém não faria” (DAHL, 1957 *apud* CONDÉ, 2012, p. 81). Enquanto Schmitter (1979) apresenta uma definição mais instrumental para o termo, definindo-o como um conjunto de procedimentos, Dahl (1957) considera a dimensão das relações. A intercessão reside na ação de direcionamento de interesses, seja na forma de resolução de conflitos, seja na forma de influência.

Entendendo política como uma forma de direcionar interesses, é possível pensar na dimensão pública do exercício da política como o modo de gerir os interesses individuais e coletivos com foco no bem público. Os entendimentos sobre o conceito de política pública são diversos, conforme argumenta Souza (2006):

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 5, grifos no original).

Os conceitos elencados por Souza (2006) apresentam a política pública como ação governamental. Ocorre que esta ação não se estende a todos os interesses públicos, mas àqueles que compõem a agenda do governo. Segundo Condé (2012, p. 85, grifo no original), a agenda “[...] é uma ‘lista’ de questões (*issues*) relevantes e conduzidas pelo poder constituído”, mas qual o critério para definir o que seria relevante para compor uma agenda? O autor apresenta algumas condições:

O interesse do governo eleito e/ou sua capacidade para mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma crise que demanda solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (*Window opportunity*), que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava (CONDÉ, 2012, p. 85, grifo no original).

Considerando os cenários abordados neste estudo, é possível afirmar que tanto o PIP quanto os Itinerários Avaliativos foram ações demandadas por crises específicas. No caso do PIP, os possíveis problemas na formação inicial, conforme apontado no baixo desempenho dos alunos no PROALFA; e, no caso dos Itinerários, uma necessária readequação da gestão educacional considerado o contexto de restrição orçamentária do Estado. Ademais, ambas as propostas se caracterizam como políticas de governo, uma vez que o PIP teve sua duração vinculada à vigência do mandato de seus idealizadores, e os Itinerários Avaliativos poderiam não ser continuados pelo governo eleito para o período de 2019 a 2023.

Definida a agenda, passa-se à formulação da política. Nessa etapa, são definidas as estratégias para abordar o problema a ser enfrentado. Destarte, “[...] a formulação é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas” (CONDÉ, 2012, p. 87). Esse trâmite decisório sobre como o problema será abordado sofre influência de vários atores, políticos, grupos externos, já que tal processo pressupõe um jogo de poder no qual buscam ter seus interesses representados. Desse modo, como argumenta Condé (2012, p. 87), “[...] o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa”.

O próximo passo é a implementação da política. Esta fase representa a ação dos atores responsáveis por executar a política, é o momento da prática. É nessa fase que a estratégia traçada na formulação toma corpo e procura se efetivar. O processo de implementação é ponto chave deste estudo, uma vez que é o Analista Educacional um dos atores responsáveis pela implementação das políticas educacionais em âmbito regional.

Contudo, as fases de formulação e implementação não se propõem como um processo linear e delimitado, mas se influenciam mutuamente, de forma interdependente:

Assim, o processo de implementação pode ser uma continuação da formulação, envolvendo flexibilização, idas e vindas, etc - de maneira que compreende um contínuo processo de interação e negociação ao longo do tempo, entre aqueles que querem pôr uma

política para funcionar e aqueles de quem este funcionamento depende (RUA, 2012, p. 105).

O modo como os problemas são inseridos na agenda, como são propostas as intervenções e como estas são executadas influencia no alcance dos resultados da política, uma vez que as fases são interdependentes. É necessário que haja coerência entre elas para que o planejamento e a execução busquem o enfrentamento do problema delimitado na fase de definição da agenda.

Rua e Romanini (2013) abordam dois modos de implementação de políticas públicas, o modelo *top-down* e o modelo *bottom-up*. Com relação ao modelo *top-down*, as autoras argumentam:

O modelo Top-down – também conhecido como “Implementação programada” – tem como ponto de partida a asserção de que a implementação se inicia com uma decisão do governo central, a qual define a relação entre os objetivos da política pública – determinados pelas lideranças políticas – e os meios a serem mobilizados pelos diferentes níveis da burocracia a fim de produzir os resultados pretendidos (RUA; ROMANINI, 2013b, p. 92, grifo no original).

Nessa perspectiva, as políticas são instituídas de “cima para baixo”, sendo que se pressupõe a fidedignidade à prescrição como garantia de sucesso. Entretanto, essa presunção falha quando desconsidera as variáveis subjetivas e a complexidade dos processos de implementação de uma política pública.

No modelo *bottom-up*, “[...] a implementação consiste em um conjunto de estratégias criadas pela burocracia de nível de rua para a resolução dos problemas cotidianos” (RUA; ROMANINI, 2013B, p. 97). A política ocorre de “baixo para cima”, são os implementadores que determinam os rumos da política:

O modelo *Bottom-up* presume que a implementação resulta das ações de uma rede de atores de uma área temática de política pública, os quais começam a executar determinadas ações para solucionar problemas do seu cotidiano. À medida que essas ações têm efeitos positivos, passam a institucionalizar-se, gradualmente, e encaminham-se para os patamares mais centrais e mais altos na estrutura hierárquica governamental, até se transformarem em política pública (RUA; ROMANINI, 2013, p. 97, grifo no original).

Considerando os modelos expostos, observei que o PIP possui características do primeiro modelo, bem como resulta de uma estratégia traçada

pela gestão estadual e que se desenvolve sob sistemática supervisão e controle no nível regional pelos analistas escolares, e no local pelos gestores escolares. Já o segundo modelo pode ser relacionado aos Itinerários avaliativos, nos quais a gestão fornece o instrumental, a formação e os dados para que os gestores, especificamente o gestor escolar, desenvolvam suas próprias estratégias.

Ainda sobre os modelos abordados por Rua e Romanini (2013b), transcrevo a seguir quadro descritivo apresentado pelas autoras:

Quadro 9 - Características dos modelos *top-down* e *bottom-up*

	<i>Top-down</i>	<i>Bottom-up</i>
Estratégia de pesquisa	Parte das decisões políticas para a execução administrativa.	Parte dos burocratas individuais para as redes administrativas.
Objetivo da análise	Fazer revisões e oferecer recomendações políticas.	Descrever e explicar a implementação.
Modelo de processo político	Composto por estágios ou fases em um ciclo.	Não há estágios diferenciados, há uma fusão de diversos momentos.
Caráter de processo de implementação	Direção hierárquica.	Resolução de problemas descentralizada.
Modelo de democracia subjacente	Elitista.	Participativa.

Fonte: adaptado pela autora com base em Rua (2013b, p. 99).

A partir dos argumentos apresentados no Quadro 8, é possível afirmar que os modelos *Top-down* e *Bottom-up* consideram, respectivamente, as ações do topo e da base do processo de implementação de políticas. Nesse cenário, os principais sujeitos desse processo são os formuladores e os executores:

[...] a literatura sobre implementação de políticas públicas, sobre as perspectivas *bottom-up* ou *top-down*, abordam comumente dois papéis o dos formuladores (*policymakers* ou *decisionmakers*) e o dos burocratas de nível de rua, chamados "*street-level bureaucrats*" que atuam na linha de frente, e teriam a prerrogativa de definir os rumos da política pela sua atuação (PIRES, 2011, p. 4, grifos no original).

A análise de políticas públicas sob as perspectivas *bottom-up* ou *top-down* privilegia duas fases: a de decisão e desenho das políticas, na qual os principais atores são políticos, legisladores, formuladores de programas, ocupantes de cargos de alta-direção e mesmo a sociedade civil organizada; e a fase de execução, que, no contexto educacional, se daria pela atuação dos professores.

Em artigo intitulado “Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses”, Segatto (2012) traz uma rica revisão bibliográfica sobre a fase de implementação das políticas públicas, apresentando a diversidade de entendimentos sobre as perspectivas *top down* e *bottom-up*. A análise das considerações e, especialmente, da síntese dos argumentos teóricos dos principais autores apresentados, conforme descrito no Quadro 10 reproduzido a seguir, demonstra que não há consenso sobre as especificidades dessa etapa do processo de políticas públicas:

Quadro 10 - Síntese dos argumentos teóricos sobre a implementação

Correntes/Autor(es)	Argumentos principais
Van Meter & Van Horn (1975)	A participação dos implementadores na fase de formulação aumenta a clareza da política e diminui as resistências.
Sabatier & Mazmanian (1995)	Para o sucesso do processo de implementação, os objetivos devem ser precisos e claramente ranqueados. Deve haver a incorporação de uma teoria causal válida, fundos adequados para a implementação, o número de pontos de veto deve ser minimizado, sanções e induções para diminuir a resistência, as decisões na implementação devem se basear nos objetivos da organização, as agências implementadores devem se orientar pela legislação e dar prioridade ao programa.
Silva & Melo (2000), Silva (1999)	Troca, barganha, dissenso, contradição quanto aos objetivos, ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados, informação escassa e incerteza levam a modificação da política na implementação.
Hill (2006)	A impossibilidade de resolver alguns conflitos durante a fase de formulação da política, a preparação dos implementadores para tomar decisões-chave, as negociações e os compromissos com grupos influenciam a implementação.



Quadro 10 - Síntese dos argumentos teóricos sobre a implementação (conclusão)

Lipsky (1980)	Os burocratas de nível de rua reformulam a política na interação com o cidadão. A entrega de benefícios e sanções estrutura e delimita a vida e as oportunidades dos cidadãos a partir da interpretação das regras e da alocação de recursos escassos.
May & Winter (2007)	Os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política, o modelo organizacional da implementação, o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o seu entendimento das suas tarefas, da situação de trabalho e dos beneficiários e os fatores contextuais, que incluem a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e outras pressões externas, influenciam a implementação.
Elmore (1989-1990)	Há casos em que há objetivos claros estabelecidos pelo formulador e os implementadores são controlados pelos formuladores. Em outros casos, a discricionariedade dos implementadores é maior, o conhecimento e a habilidade de resolução de problemas pelos implementadores e as estruturas de incentivos, barganhas e recursos são fundamentais.
Matland (1995)	A ambiguidade da política formulada e o nível de conflito presente tanto na formulação quanto na implementação são os fatores que caracterizam a implementação.

Fonte: Segatto (2012, p. 7-8).

Nos argumentos elencados, é possível perceber a complexidade da fase de implementação da política, uma vez que se situam no centro de duas tensões a exigência de cumprimento do que foi estipulado na formulação e a determinação de fatores contextuais cujas forças alteram e remodelam a política formulada.

A perspectiva da continuidade proposta por Collares, Affonso Moysés e Geraldi (1999), conforme abordado anteriormente, pode ser relacionada a implementação de programas se considerarmos que esta não se assenta sobre um cenário invariável e previsível, mas sobre os acontecimentos que se dão no decurso e exigem estratégias que não foram previstas na formulação. Citado pelos autores, Morin (1996) argumenta a esse respeito:

Um programa é uma sequência de atos decididos *a priori* e que devem começar a funcionar um após o outro, sem variar. Certamente, um programa funciona muito bem quando as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas. A estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo, a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza. (MORIN 1996b, p. 284 *apud* COLLARES; AFFONSO MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 2016, grifo no original).

Considerando a distinção entre a formulação e a implementação de um programa, é possível situar a fala de Morin (1996) nesses dois momentos. Enquanto a formulação pressupõe decisões *a priori*, sem variação, a implementação se dá em um cenário de incerteza, no qual são utilizadas estratégias para lidar com o que não foi previsto na formulação.

Considerando que a implementação pressupõe o uso de estratégias para “trabalhar com a incerteza”, é possível visualizar o ANE como um estrategista a quem não caberia o apego às prescrições dos programas, mas o olhar e a ação crítica e analítica sobre esses tendo em vista o contexto de implementação. O que não significa, contudo, a não observância ao programa, mas a sua contínua reconstrução.

Nesse sentido, os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) corroboram para essa visão acerca da ação dos sujeitos no contexto das políticas educacionais, bem como sobre as implicações dessa ação no processo. Os autores compreendem que as políticas perpassam diferentes sujeitos e contextos diversos que devem ser considerados na análise dessas. A implementação é compreendida não como um momento, mas como um processo no qual há a tradução e a interpretação do texto institucional, que se refaz num contexto de prática. Desse modo, a política é compreendida não só como “[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13, grifo no original), enquanto a ação dos sujeitos é compreendida como atuação. Esse processo de atuação é coletivo e colaborativo e se dá “[...] na interseção e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Considerando que a atuação do ANE abrange tanto o cumprimento de normas e orientações emanadas pelo órgão central quanto a relação com os executores das ações demandadas, este não se encontra no grupo dos formuladores e tão pouco dos burocratas de nível de rua. O ANE ocupa um lugar entre esses dois polos.

Esse lugar intermediário entre o topo e a base, carece ainda é de ampla literatura que analise a atuação desses atores responsáveis pela implementação das políticas públicas. Conforme aponta Pires (2011), nos estudos sobre organizações governamentais e produção de políticas, a discussão sobre a influência dos atores nas políticas públicas tem se sustentado sobre a oposição entre o nível de rua e o alto escalão. Os burocratas que atuam em meio a esses polos são pouco considerados, de modo que “[...] os atores que ocupam o médio escalão da burocracia, assim como os tipos de conhecimento e trabalho que eles produzem, foram deixados sem uma identidade conceitual clara e sem um lugar definido” (PIRES, 2011, p. 187).

No entanto, é crescente o interesse sobre essa atuação, e os chamados burocratas de nível médio alcançam espaço nas discussões teóricas frente a “[...] necessidade de uma compreensão empírica detalhada de quem são, como pensam, com que questões se ocupam e por meio de que tarefas estes atores realizam seu papel no complexo processo de produção de políticas públicas” (PIRES, 2011, p. 5-6). O autor citado aponta ainda mudanças ocorridas na concepção de gestão na contemporaneidade que têm contribuído para a atenção ao burocrata de médio escalão, como a interdependência funcional e a necessidade de coordenação horizontal nos processos, novas formas de conhecimento e novos instrumentos de monitoramento e avaliação.

Para melhor compreensão da especificidade do lugar do BME, trago a definição apresentada por Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 470):

Para efeitos de simplificação e operacionalização, a forma mais frequente de se definir um BME ocorre pela identificação daqueles funcionários situados no meio da estrutura hierárquica da organização. Isto é, pela eliminação dos cargos e funções associados aos extratos superiores e inferiores, ou pelo foco nos cargos de gerência intermediária na estrutura administrativa (como diretores, coordenadores, gerentes, supervisores etc.).

Esse lugar ocupado pelo BME na implementação de políticas públicas é privilegiado, uma vez que transita entre a formulação e a execução, o que possibilita uma ampla visão sobre o processo e seus atores.

Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 39) empreendem uma revisão de literatura na qual analisam a Burocracia de Médio escalão na atuação e influência sobre os processos de produção de políticas públicas sob três abordagens ou perspectivas: estrutural, individual e relacional.

Segundo os autores, a perspectiva estrutural “[...] concebe a atuação de burocratas como função do lugar que ocupam nas estruturas organizacionais e dos papéis definidos nos ordenamentos formais” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 38). Essa abordagem, ancorada em trabalhos de autores como Weber (1981), Wise (2004) e Mach e Olsen (1984), pressupõe a burocracia como um sistema impessoal e a atuação do burocrata como produto das normas que definem a estrutura organizacional na qual se inserem.

Desse modo, como afirmam Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 38-39), a atuação do burocrata decorre de “[...] decisões racionais que, por sua vez, decorrem de incentivos disponíveis e das expectativas de controle sobre o cumprimento de objetivos e metas propostas”. Essa perspectiva inviabiliza a compreensão da especificidade do burocrata de médio escalão, visto que, ao condicionar a ação dos sujeitos ao cumprimento de regras e normas, não permite a diferenciação entre diversos tipos de burocrata. Nesse sentido, os autores apontam a seguinte questão:

Essa perspectiva pouco auxilia na compreensão das relações entre distintas burocracias e suas consequências para a produção de políticas públicas, já que a atuação burocrática é percebida de maneira estanque, predefinida pela posição ocupada e sua respectiva função na hierarquia organizacional (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 39).

Já a perspectiva da ação individual apresenta “[...] foco para suas decisões e ações individuais, a partir de cálculos racionais sobre as recompensas e expectativas de sanções (LOTTA, PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 39), ou seja, é considerado o comportamento dos burocratas mediante as expectativas de sanção ou recompensas. Como argumentam os autores, “[...] A atuação dos burocratas passa a ser compreendida como produto de decisões racionais que,

por sua vez, decorrem de incentivos disponíveis e das expectativas de controle sobre o cumprimento de objetivos e metas propostas” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 40).

Essa abordagem tributária dos estudos de Bachanan e Tollock (1962), Niskanen (1971), Moe (1984), Breton e Wintrobe (1986), Kuratko *et al.* (2005) e Kelly e Gennard (2007) destaca o aspecto competitivo da ação do burocrata, no sentido de que a busca por evidência a assemelha a um aspecto mercadológico. Em resumo, “[...] a perspectiva da ação individual permite um olhar para os BMEs que destaca seu poder de iniciativa e potencial de empreendedorismo, em contraponto ao papel passivo sugerido pela perspectiva estrutural” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 41). Contudo, essa abordagem, assim como a estrutural, não abarca a complexidade das relações estabelecidas pelos burocratas, especialmente o burocrata de nível médio, essa complexidade é considerada sob a perspectiva relacional, a qual

surgiu nos anos mais recentes, a partir de modelos que buscam compreender o Estado e as políticas públicas numa ótica mais abrangente, considerando que as políticas são marcadas por múltiplas redes de atores internos e externos ao Estado capazes de alterar o desenho e os resultados das políticas (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 41).

Segundo Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 42), essa terceira perspectiva busca compreender a atuação de burocratas enfatizando as relações que esses atores estabelecem com os demais atores do seu entorno. As estruturas formais ou a ação dos agentes são condicionadas pelas relações sociais empreendidas pelo burocrata. Assim, “[...] Nessa perspectiva, os BMEs foram interpretados como atores que interativamente sintetizam e disseminam informações para os níveis superiores e inferiores da organização” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 42).

A atuação dos BME constitui-se como a ligação entre os formuladores e os executores das políticas. O lugar intermediário daqueles profissionais favorece a construção de consensos e fomenta práticas de adaptação e tradução conforme os diversos contextos que perpassam a política. Dessa forma,

o posicionamento intermediário dos burocratas de médio escalão confere-lhes a capacidade de criar e regular as relações entre as

diversas agências paralelas ou entre as instâncias superiores e inferiores da hierarquia organizacional. Esse papel faz com que esse burocrata assuma posições estratégicas, não apenas por regular como as relações se darão, mas também por ser centralizador de informações (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 43-44).

Ademais, essa criação e regulação de relações exige dos BME habilidades cognitivas e comunicacionais necessárias à interação com os diversos sujeitos. Os principais autores dessa abordagem são Narayanan e Fahey (1982), Kuratko *et al.* (2005), Vakkuri (2010), Keiser (2010), Huising e Silbey (2011), Alexander *et al.* (2011), Johansson (2011) e Heimer (2013).

## 2.2 APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA E DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Situar o Analista Educacional como Burocrata de Médio Escalão permite um olhar mais específico sobre sua atuação. Ao marcar seu lugar dentre os que planejam a política e aqueles que a executam, confiro especificidade ao papel desse ator no processo de implementação de políticas públicas educacionais no âmbito regional.

Nesse sentido, proponho-me a analisar os desafios do ANE na SRE de Montes Claros na implementação e monitoramento das políticas públicas com o objetivo de pensar em uma possível intervenção para a melhoria das questões encontradas mediante a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE).

Para tanto, desenvolvo um estudo com caráter qualitativo, que se apresenta como uma pesquisa empreendida no campo de trabalho do pesquisador, com caráter de formação profissional, e objetiva propor uma intervenção sobre o problema abordado. Godoy (1995) traz a seguinte definição sobre a especificidade da pesquisa qualitativa:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 20, grifo no original).

Em razão disso, dentre as estratégias possíveis de realização de uma abordagem qualitativa, elejo o Estudo de Caso, o qual, segundo Yin (2001, p. 32), pode ser definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para a coleta de dados, utilizei como instrumental o questionário misto (Apêndices A, B e C), com questões abertas e fechadas. Vergara (2009, p. 39) define questionário como “[...] um método de coletar dados no campo, de interagir com o campo, composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar”.

Definidos a abordagem do problema sob a perspectiva qualitativa, a estratégia como Estudo de Caso e o instrumento para coleta dos dados, coube-me em seguida delimitar os espaços e sujeitos investigados. O espaço selecionado foi o Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Montes Claros, no qual está localizado o Analista Educacional que efetua o acompanhamento, monitoramento e supervisão das políticas educacionais juntamente às escolas e que é o principal sujeito deste estudo.

Como o trabalho do ANE é desenvolvido em interlocução com o órgão central e o Gestor Escolar, o questionário foi aplicado aos ANE atuantes na Diretoria de Educação Infantil e Fundamental, na Diretoria de Avaliação da Aprendizagem Escolar e na Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais, sendo que esta última, embora não estivesse prevista na pesquisa a ser feita, foi incluída sob a orientação da SEE/MG, posto que os ANE atuantes nela participaram da implementação e acompanhamento dos Itinerários Avaliativos. Ademais, também foi aplicado aos gestores escolares de duas escolas de médio porte, situadas na sede da regional, com perfis semelhantes, para a inclusão desses sujeitos.

As escolas selecionadas atendem alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio e estão localizadas na região sul da cidade de Montes Claros, distante uma da outra aproximadamente um quilômetro.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, à qual as Diretorias de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais estão vinculadas, integra a estrutura orgânica da SEE/MG

e tem por finalidade, conforme estabelecido no Decreto 45.849 de 27/2011, “[...] definir e coordenar a implantação da política educacional do Estado no que se refere ao desenvolvimento e avaliação da educação básica, nos diversos níveis e modalidades, à gestão educacional e ao atendimento e organização escolar” (MINAS GERAIS, 2011, p. 5). Dentre as superintendências que a compõem, interessa-me a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental, que, em razão da atribuição de estabelecer diretrizes e orientar as escolas no cumprimento de sua função, possui relacionamento estreito com o ANE do Setor Pedagógico da SRE, Já a Diretoria de Avaliação da Aprendizagem Escolar e a Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais estão vinculadas à Superintendência de Avaliação Educacional têm por finalidade, conforme art. 36 do Decreto 45849 de 27/12/2011, “promover a avaliação da rede pública da educação básica, e incentivar a realização de estudos e pesquisas voltados para as questões do ensino”.

Foram aplicados três questionários semelhantes (Apêndices A, B e C), sendo que, em cada um deles, as perguntas foram adequadas conforme o sujeito respondente, quais sejam Analista do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, Diretor Escolar e Analistas educacionais da Diretorias de Educação Fundamental, Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais e da Diretoria de Avaliação da Aprendizagem.

Para a aplicação do questionário aos ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, entrei em contato com a diretora do setor no dia 23 de maio de 2019. No dia 28 de maio, esta me orientou que encaminhasse *e-mail* com o *link* do questionário para o *e-mail* da Diretoria Educacional. Dessa forma, ela remeteria aos analistas solicitando-lhes a participação. O *e-mail* foi encaminhado no mesmo dia.

Na primeira semana, do dia 28 de maio ao dia 3 de junho, do grupo de 23 ANE, apenas cinco deles haviam respondido ao questionário. Por meio de ligações telefônicas e mensagem de texto via aplicativo de mensagens, verifiquei que havia, conforme relatos por mim obtidos, três dificultadores para a adesão à pesquisa. O primeiro deles foi o fato de que, naquela semana, os ANE estavam em atendimento externo nas escolas e municípios da regional, não dispondo de tempo ou acesso à internet para a participação. O segundo foi a de que, na sede da regional, não havia papel disponível para impressão, e o questionário solicitava



a inclusão do Termo de Livre de Consentimento Esclarecido assinado e em formato digital para acesso às perguntas. Por fim, o terceiro fator citado foi a não compreensão do termo Burocrata de Nível Médio.

Desse modo, para o primeiro dificultador, estendi o prazo para resposta ao questionário. Procedi assim também porque, na semana seguinte, a previsão era de que a rotina dos ANE se concentraria na SRE. Para o segundo, retirei do questionário a exigência de incluir o Termo de Consentimento e acordei com uma colega a entrega dos termos impressos àqueles que respondessem e o recolhimento e envio desses via correios. Finalmente, sobre o significado da Burocracia de Nível Médio, gravei um vídeo de 3 minutos, que foi compartilhado com o grupo, no qual tentei esclarecer o aporte teórico utilizado na pesquisa e a importância desta para os ANE. Com essas iniciativas, o resultado foi positivo: no período de 4 a 12 de junho, houve 13 respostas. No total, dos 18 ANE que responderam ao questionário, 100% concordaram em participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação aos Diretores Escolares, após contato telefônico com cada um dos dois diretores, no dia 28 de maio, encaminhei ao *e-mail* informado por eles o *link* para resposta ao questionário. Após alguns contatos, via *e-mail* e aplicativo de mensagens, recebi, no dia 12 de junho, retorno do Diretor A. O Diretor B me relatou, em contato telefônico, insegurança em responder ao questionário e ser identificado, e mesmo eu o tendo esclarecido sobre a minha obrigação em preservar o sigilo dos dados, ele não efetuou resposta.

Na Secretaria de Estado de Educação, a dificuldade foi maior. Inicialmente, entrei em contato, por telefone, com as direções da Diretoria de Educação Fundamental e da Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais, sendo orientada por ambas a formalizar a solicitação via *e-mails*, os quais foram encaminhados no dia 24 de maio de 2019. Fui questionada por ambas as diretorias se a pesquisa se direcionaria aos ANE da SRE ou aos ANE da SEE, tendo prestado esclarecimento a respeito. No dia 28 de maio, encaminhei novo *e-mail* com pedido de resposta ao primeiro contato.

No dia 4 de junho, após alguns contatos telefônicos, recebi *e-mail* da Subsecretaria de Educação Básica com a solicitação de que fossem encaminhados o projeto de mestrado, a dissertação e o questionário. Tendo esclarecido que os documentos solicitados objetivavam conhecer a pesquisa para

autorização ou não da aplicação do questionário, encaminhei a introdução do texto da dissertação, o *link* para o questionário e a carta de apresentação do professor orientador. No dia 5 de junho, recebi *e-mail* com a autorização formal.

No *e-mail*, havia a orientação de que eu deveria entrar em contato com as diretorias para que estas encaminhassem o *link* aos seus respectivos analistas. Solicitei ainda, informações sobre o quantitativo de ANE vinculados às Diretorias, como não obtive a informação via contato telefônico, encaminhei, no dia 12 de junho, *e-mail* solicitando o quantitativo de analistas educacionais em cada diretoria. Como novamente não obtive retorno, e tendo recebido apenas duas respostas ao questionário, encaminhei, no dia 13 de junho, apelo à Subsecretaria de Educação Básica informando o índice de resposta e sugerindo o encaminhamento do *link* diretamente pela Subsecretaria ou o informe do endereço de *e-mail* institucional dos ANE das diretorias envolvidas. Ainda no dia 13 de junho, recebi *e-mail* com o encaminhamento do meu apelo aos diretores e a solicitação de envio do questionário aos ANE. Não me informaram os *e-mails* institucionais, sendo que, com relação ao quantitativo de analistas, foi-me informado que, “aproximadamente, temos 25 analistas que estavam/estão envolvidos no PIP e nos Itinerários Avaliativos”.

O questionário direcionado aos ANE atuantes na SEE/MG ficou aberto até o dia 19 de junho. Do universo informado, 25 analistas, houve cinco (20%) participações, das quais apenas três (60%) concordaram em participar da pesquisa.

A não participação dos Analistas da SEE e dos Diretores escolares pode ser compreendida pelo receio da exposição desses profissionais frente ao contexto vivenciado por estes atualmente, no qual há constantes mudanças organizacionais demandadas pelo processo de transição para a atual gestão estadual, além da iminência de processo de seleção de diretores escolares.

A amostra a participação dos diretores escolares e analistas do órgão central não foi considerada neste estudo, vez que se mostrou insuficiente para um contraste entre as percepções dos agentes do topo e da base da atuação dos ANE da SRE. Tal aprofundamento poderá ser realizado em estudo posterior.

Inicialmente, a proposta era aplicar o questionário a todos os ANE e selecionar alguns dos sujeitos respondentes para realizar entrevistas. Entretanto,

essa intenção foi revista levando-se em conta argumento verificado na obra de Lakatos (2013):

A preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa: requer tempo (o pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessita) e exige algumas medidas: a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado. b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto. c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido. d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade. e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações. f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo. g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS, 2013, p. 199, grifos no original).

Desse modo, dado o cronograma previsto para conclusão deste estudo e considerado o tempo necessário para a seleção dos sujeitos, a agenda da entrevista e a transcrição e análise dos dados, tal ação se mostrou inviável.

### 2.3 ANÁLISE CONTEXTUAL DA ATUAÇÃO DO BUROCRATA DE MÉDIO ESCALÃO: OS DESAFIOS DO ANE DO SETOR PEDAGÓGICO DA SRE DE MONTES CLAROS

Nesta seção, apresento a análise dos dados coletados através dos questionários aplicados ao ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, além do perfil do respondente, com informações sobre formação e atuação profissional. As questões abordam a atuação do ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos e objetivam verificar os fatores facilitadores e dificultadores da prática do ANE nesses cenários, bem como as percepções dos sujeitos sobre as contribuições e problemas para sua atuação.

No contexto da SRE, as respostas ao questionário apontam que: há predominância de mulheres no grupo dos ANE, sendo que, dos 18 participantes, 17 (94,4%) são do sexo feminino e um (5,6%) do sexo masculino. Menos da metade do grupo é composto por pessoas na faixa etária acima dos 51 anos, sendo um ANE (5,6%) entre 18 e 30 anos, quatro (22,2%) entre 31 e 40 anos, cinco (27,8%) entre 41 e 50 anos e oito (44,4%) com mais de 51 anos. No entanto,

conforme abordado no primeiro capítulo desta dissertação, o principal critério para ascensão na lista de prioridade na escolha de setores, escolas, equipe de trabalho, municípios e outras atribuições é a antiguidade, ou seja, o tempo de casa e a experiência no setor. Logo, a faixa etária do grupo aponta que há um grupo, numericamente majoritário (55,6%), que fica à margem desse processo.

A formação inicial é pouco diversificada, concentrando-se na Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo um ANE (5,6%) com Curso Normal Superior, um (5,6%) com Licenciatura Plena em Matemática, 1 (5,6%) com Licenciatura Plena em História, quatro (22,2%) com Licenciatura Plena em Letras (Português, Inglês, Espanhol e outras) e 11 (61,1%) com Licenciatura plena em Pedagogia. No que tange à formação continuada, há apenas um ANE (5,6%) com Pós-graduação *stricto sensu* e 16 (94,4%) com Pós-graduação *lato sensu*. Considerando o exposto sobre o critério de prioridade, é possível afirmar que há pouca valorização da formação continuada, uma vez que esta não figura como critério. Tal fato se revela um contrassenso, visto que, nas respostas às questões discursivas, a formação continuada figura como um dos fatores que contribuem positivamente para a atuação do ANE.

O grupo apresenta experiência na regência de turma na Educação Básica, sendo apenas 1 (5,6%) que não a possui. Aos 16 (94,4%) que disseram possuir experiência como professores, foi perguntado sobre a experiência na gestão na Educação Básica, sendo oferecidas três categorias como opção: Gestor/Diretor Escolar, Vice-Gestor/Diretor Escolar e Especialista em Educação Básica (EEB) e a opção “outros”, na qual os ANE apontaram categorias como Professor da Educação Básica, Analista Educacional, Analista Educacional/SRE Montes Claros, Supervisor Divisão Operacional e Financeira e Supervisor Divisão Pedagógica, Analista Educacional/Assessora Pedagógica da Diretoria Educacional, sendo que 1 (5,6%) relatou não ter experiência como gestor na educação básica. Importante destacar as categorias de Analista Educacional e Analista Educacional/SRE Montes Claros, as quais demonstram que os ANE, mesmo não fazendo parte do quadro de pessoal das escolas, compreendem que a sua atuação integra a gestão delas.

Sobre a experiência na gestão na SRE, apenas 2 (11,1%) relataram possuir experiência, sendo um com atuação como Supervisor Regional e um como Diretor Pedagógico. Por sua vez, 16 (88,9%) relataram não ter experiência. Como

abordado no capítulo 1, os cargos de gestão na SRE são historicamente ocupados por pessoas externas indicadas por políticos, tanto que, conforme os dados obtidos pela pesquisa, apenas um ANE já atuou como Diretor Educacional.

Dos 18 participantes, 15 (83,3%) afirmaram ter atuado no Programa de Intervenção Pedagógica e/ou nos Itinerários Avaliativos, sendo que três (16,7%) relataram não ter atuado. Aos que responderam positivamente, foram direcionadas sete questões discursivas com os seguintes eixos: cargo ocupado à época, atribuições, facilitadores, dificultadores, contribuições, problemas observados e possíveis soluções. Quanto à atuação no PIP, perguntei em que função o ANE atuou. Dos 15 participantes, um (6,7%) afirmou ter atuado como coordenador regional, 11 (73,3%) como Analista Referência e três (20%) utilizaram a opção “outros” para inserir a categoria “Analista Educacional”. Essa ocorrência pode ser justificada pelo fato de que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o analista geralmente atuava no conteúdo de sua área de formação, sendo chamado de analista de referência, enquanto nos anos iniciais não havia essa delimitação por conteúdo.

As questões discursivas foram aplicadas com o objetivo de conhecer os desafios do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros no contexto da atuação no Programa de Intervenção Pedagógica e dos Itinerários Avaliativos. Construí seis questões discursivas no total, que solicitaram ao ANE, respectivamente, a expressão sobre os dificultadores, facilitadores, contribuições, problemas e possíveis soluções nos contextos dos programas abordados.

Nos relatos dos ANE, é perceptível a diferença na receptividade e na execução do PIP e dos Itinerários Avaliativos desde a fase de implementação. Enquanto o primeiro apresenta a presença ativa desses profissionais, com o destaque sobre o acompanhamento e suporte da SEE/MG e a receptividade das escolas no desenvolvimento das ações – “Orientações da própria SEE para desenvolvimento das ações do PIP; receptividade e organização das escolas” (ANE 13); “O livre acesso às escolas, a receptividade dos especialistas e professores, assim como as sugestões de atividades enviadas pela SEE (ANE 12)” – nos Itinerários Avaliativos, os ANE relatam a ausência no processo e o impacto negativo dessa ausência:

Comecei o acompanhamento no meio do processo. Assim, não tive formação sobre o que viria a ser os itinerários, seu objetivo, o conteúdo. Aprendi na prática, e estudando cada itinerário sozinha. Os itinerários eram muito repetitivos e extensos, a escola tinha dificuldade de compreender o processo e /ou realizavam de qualquer maneira somente para cumprir uma demanda. O plano de ação construído não foi executado pelas escolas que atendia (ANE 3).

Desse modo, a inserção do ANE no processo de implementação da política é visto como essencial para a consecução dos objetivos desta. Essa percepção está alinhada à de Hill (2006), conforme apontado por Segatto (2012, p. 4), de que “[...] a preparação dos implementadores para tomar decisões-chave, as negociações e os compromissos com grupos influenciam a implementação”.

As respostas às questões discursivas foram organizadas em quadros (apêndices D, E, F, G, H e I), e analisadas por eixos. Para resguardar a identidade os sujeitos, os participantes foram identificados com um número posposto à abreviatura do cargo: ANE 1, ANE 2, e assim sucessivamente.

### **2.3.1 Atribuições dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos**

Na descrição dos ANE sobre as atribuições pertinentes ao Projeto de Intervenção Pedagógica, encontramos 11 ocorrências com o verbo *acompanhar*, 6 ocorrências com *monitorar*, 5 ocorrências com *orientar* e 5 referências ao verbo *formar*. As atribuições relatadas destacam a atuação do ANE como colaborativa e mediadora em relação às escolas no sentido de que não há imperativos que indiquem superioridade ou ações que denotem passividade. Ademais, as atribuições pressupõem um processo no qual as ações são orientadas, acompanhadas e monitoradas. É importante perceber que a relação com as escolas destaca-se sobre a relação com a SEE/MG, a qual aparece em apenas três relatos nas ações de alimentar o “Sistema de Monitoramento e Informação” (ANE 6), na “implantação e implementação das ações pedagógicas (*sic*) dos programas e projetos institucionais da SEE/MG nas escolas” (ANE 14) e na “reunião com a equipe central da SEE e demais colegas da SRE” (ANE 15). O foco da atuação é o processo pedagógico nas escolas, outras ações são desenvolvidas de forma secundária.

Quanto aos Itinerários Avaliativos, na descrição das atribuições, há 7 ocorrências com o verbo *acompanhar* e 6 com o verbo *orientar*. Há, ainda, 2 ocorrências com a locução “dar suporte”, no que se refere ao trabalho das escolas, e 1 ocorrência com os verbos *repassar*, *monitorar* e *analisar*. As atribuições relatadas denotam passividade e marginalidade na atuação, cujas ações de acompanhar, orientar e analisar não pressupõem uma intervenção direta no trabalho desenvolvido pela escola, mas um “suporte” para este. A ação de repassar denota ainda mecanicidade, pressupõe que a atuação se limita a receber a instrução do órgão central e direcioná-la a escola sem intervenções. O foco da atuação é o processo de utilização da ferramenta de gestão.

Ademais, em contraponto ao PIP, apesar de também ter havido neste a divisão dos ANE para a atuação nas escolas, essa atuação, vista de modo individualizado, surge em apenas um dos relatos, feito pelo ANE 14, enquanto nos Itinerários Avaliativos há três ocorrências, ANE 3, 8 e 14, o que denota ênfase na divisão de responsabilidades, e não no trabalho em conjunto. No que tange à relação com o órgão central, a SEE/MG é citada em apenas uma ocorrência: “Acompanhar e orientar as escolas nas ações propostas pela SEE” (ANE 13), o que reforça a ação de repasse abordada anteriormente.

A presença e ausência do ANE no processo de implementação das políticas retratadas pode ser relacionado aos modelos *top down* e *bottom up* de acordo com as características desses dois modelos elencadas no Quadro 9. Enquanto no contexto do PIP o processo é marcado pela direção hierárquica e composto por estágios ou ciclos, nos quais a atuação do ANE se faz extensão do Órgão Central no cumprimento das orientações emanadas deste, no contexto dos Itinerários avaliativos, a implementação é feita de forma participativa, na qual a resolução de problemas é descentralizada, não exigindo a atuação do ANE como intermediador.

### **2.3.2 Fatores Facilitadores da atuação dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos**

Perguntei aos ANE quais os facilitadores da atuação no PIP e nos Itinerários Avaliativos. Em relação ao PIP, foram relatados como facilitadores: a formação, seja a formação na área específica de atuação, referida também como

“conhecimento do conteúdo” (ANE 2), ou os “momentos de formação” (ANE 10) oferecidos pela SEE/MG; a disponibilidade de recursos financeiros, que favorecia a realização das visitas *in loco*; os “Os materiais elaborados em função do projeto. Materiais para estudo (CEALE), Guias do Alfabetizador, Formulários de acompanhamento, entre outros” (ANE 11). A atuação da SEE/MG como facilitadora da atuação do ANE foi ressaltada em sete dos 15 relatos.

Quanto aos Itinerários Avaliativos, dos 15 respondentes, dois afirmaram que não houve fatores facilitadores. Os demais relataram como facilitadores: a facilidade do uso de uma “ferramenta *online*”; a autonomia no desenvolvimento do trabalho; o acesso às escolas, cujos dados ficam disponíveis no sistema; a capacitação – tanto a oferecida pela SEE/MG quanto a articulada na própria SRE; e o acompanhamento às escolas, inclusive *in loco*.

A atuação da SEE/MG possui destaque no contexto do PIP. Os relatos apontam o suporte daquele setor aos ANE da SRE no desenvolvimento do trabalho. Já no que tange aos Itinerários Avaliativos, das três menções à SEE/MG, uma relata a atuação desta na disponibilização de um “sistema”, outra nas capacitações oferecidas e a terceira destaca o caráter secundário dado à atuação do ANE nos Itinerários: “Não sei se poderia dizer que houve fator facilitador. A função do analista era somente de acompanhar e monitorar, uma vez que a SEE estava em fase de diminuição drástica da figura do analista na escola” (ANE 4). Conforme argumento de May e Winter (2007 *apud* SEGATTO, 2012, p. 8), [...] “o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o seu entendimento das suas tarefas”. Desse modo, o ANE, antes ator principal do cenário da política, ao figurar como coadjuvante, percebe a mudança de modelo de gestão como desvalorização do seu papel.

### **2.3.3 Fatores dificultadores da atuação dos ANE nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos**

Além dos fatores facilitadores, perguntei aos ANE quais os dificultadores da atuação no PIP e nos Itinerários Avaliativos. O principal dificultador apontado pelos ANE para a atuação no contexto do PIP é a sobrecarga de trabalho, expressa pela incompatibilidade do tempo previsto para a execução das demandas de orientação, formação, acompanhamento, monitoramento e para o



atendimento a outras demandas além do PIP. Nesse sentido, o ANE 9 apresenta a sua visão: “A sobrecarga: ser ao mesmo tempo Equipe de Campo e Equipe de Formação [...] além de responder ainda por outros projetos e programas”. Um agravante dessa incompatibilidade é o quantitativo de escolas atendidas pela SRE – no caso, 164 escolas estaduais e 30 Secretarias Municipais de Educação, mais o município-sede – frente ao quantitativo de analistas, especialmente após a saída dos ANE contratados pela FRA, que atuavam de forma terceirizada. Conforme argumenta Lopes (2012, p. 102), a quantidade de escolas jurisdicionadas à SRE pode interferir na gestão pedagógica, visto que “[...] o trabalho das equipes regionais, no que concerne a visitas às instituições de ensino, será maior. Ou seja, havendo mais escolas, mais visitas têm de ser feitas, bem como a pluralidade de realidades educacionais tende a ser maior, implicando maior esforço”.

Além da sobrecarga, os ANE relataram como dificultadores fatores externos, tais como a resistência dos profissionais atuantes nas escolas em implementar as ações do PIP e o fato de algumas escolas não possuírem as condições necessárias para o desenvolvimento das ações. Tal resistência encontra espaço na não escuta aos sujeitos escolares e às demandas do contexto regional conforme relatam o ANE 11: “A dificuldade/resistência por parte de alguns professores/especialistas em planejar, executar e/ou registrar as atividades estabelecidas nos Planos”; e o ANE 15: “imposição de pontos de vistas da SEE, quanto as dificuldades encontradas, desconsiderando o tamanho da SRE (número de escolas e municípios atendidos)”.

Quanto aos Itinerários, os ANE também relataram como fatores dificultadores a insuficiência de tempo para o desenvolvimento das ações. Concomitantemente, elencaram a forma como a ferramenta foi organizada e a falta de habilidade para lidar com a ferramenta, o que pode ser consequência da falta de capacitação para o trabalho com os Itinerários, presente em 4 dos 16 relatos. Esse fato, por sua vez, pode ter influência sobre a resistência apresentada pelas escolas no desenvolvimento do processo conforme externado no relato do ANE 12: “O desinteresse das escolas em realizar os Itinerários. Os mesmos (sic) não compreenderam os objetivos dos itinerários”. Ademais, foram relatadas ainda a diversidade de ações implementadas simultaneamente ao trabalho com os Itinerários e a não inserção do ANE no processo de implementação: “Na implantação e implementação dos itinerários, faltou a presença da SRE nas

escolas, houve um distanciamento entre escolas/SRE/SEE, isso dificultou minha atuação.” (ANE 8).

Os dificultadores relatados ressaltam a interferência de fatores contextuais na implementação das políticas, como a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e pressões externas, em consonância com o que argumentam May e Winter (2007 *apud* SEGATTO, 2013, p. 8), além de guardarem relação com a perspectiva estrutural apresentada por Lotta Pires e Oliveira (2015), especialmente no que concerne aos incentivos as expectativas de controle sobre o cumprimento de objetivos e metas.

#### **2.3.4 Contribuições do PIP e dos Itinerários Avaliativos para a atuação dos ANE**

Questionados sobre as contribuições do PIP e dos Itinerários Avaliativos para a sua atuação, os relatos dos ANE podem ser analisados sob duas perspectivas. A primeira é a perspectiva intrínseca, relacionada especificamente à sua atuação, na qual são elencados fatores como o desenvolvimento pessoal e profissional, as oportunidades de formação em serviço, a troca de experiências e o suporte da SEE/MG. Nessa direção estão as falas do ANE 9: “Proporcionou-me momentos importantes de formação em serviço, bem como o suporte e permanente direcionamento”; e do ANE 4: “O PIP colocou o analista em lugar de servidor que propunha formações e era a todo momento instigado a investir em sua formação profissional. Além disso pode-se perceber que os resultados de desempenho eram melhor (*sic*) apropriados pelos analistas da SRE”. A segunda é a perspectiva extrínseca, que considera fatores externos e a inter-relação do ANE com a SEE/MG e, principalmente, com as escolas. Sob essa perspectiva, é ressaltada a importância da atuação ativa do ANE, num processo de aprendizagem mútua, o qual lhe possibilitou “compreender as dificuldades e facilidades apresentadas por nossas escolas no processo ensino-aprendizagem” (ANE 7). O conhecimento da realidade das escolas na implementação das ações é ponto forte das contribuições elencadas pelos ANE: “Aprendizado e exercício do diálogo. Para cada escola era preciso conversar, estudar a realidade para conseguir elaborar o melhor plano, ou seja, aquele que para aquela escola fosse viável dentro de suas condições” (ANE 13). Essa aproximação confere uma

concretude as ações que supõem a “Organização de um trabalho, baseado em um resultado com intervenção real, nas dificuldades dos alunos”. São destacadas também a formação oferecida aos servidores atuantes nas escolas, e o foco na gestão pedagógica, com o objetivo direcionado para a melhoria do rendimento dos alunos: “Favoreceu a capacitação continuada de professores e especialistas no fazer pedagógico. Possibilitou o estudo das situações de aprendizagem dos alunos no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas” (ANE 13).

Quanto aos itinerários avaliativos, dos 15 respondentes, três afirmaram que não houve contribuição “[...] Nenhuma para os Analistas da SRE, pois estavam organizados para a escola” (ANE 2), sendo que um dos respondentes, o ANE 13, ressaltou que isso se deu na gestão anterior da SEE/MG e que a gestão atual implementou melhorias. Entretanto, considero a afirmação de que não houve contribuição, uma vez que este estudo abrange o período correspondente à gestão anterior. Outros apontaram como contribuição a disponibilidade dos dados das escolas proporcionada pela ferramenta, a qual favorece o conhecimento sobre a realidade escolar e o acompanhamento.

Conforme abordado no contexto do PIP, há também contribuições extrínsecas que dizem respeito ao trabalho desenvolvido pelas escolas: “Os itinerários reforçaram a importância de a escola realizar diagnóstico de sua realidade, como um constante processo de avaliação de si. Além de fomentar o uso da ferramenta digital como facilitadora do cotidiano escolar” (ANE 4). Um dos relatos apresenta um dado novo, porém extremamente relevante, dada a percepção de que os Itinerários Avaliativos está intrinsecamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que possibilita a visão do “passo a passo da construção/reconstrução do PPP na escola” (ANE 15)<sup>4</sup>.

As contribuições apresentadas ilustram a importância do aspecto relacional apresentado por Lotta, Pires e Oliveira (2015) na atuação do ANE enquanto Burocrata de Médio Escalão, cuja ação está condicionada às relações estabelecidas com os demais atores no campo das relações sociais na medida em que o ANE não enxerga o seu trabalho de forma isolada, mas compreende que sua ação se dá com e a partir das relações com os diversos sujeitos.

---

<sup>4</sup> Em 2019, a atual gestão da Secretaria de Estado de Educação reformulou a proposta dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, resignificando-a com orientações para o apoio à revisão do Projeto Político-Pedagógico.

### **2.3.5 Problemas observados no PIP e Itinerários Avaliativos para a atuação do ANE**

Na penúltima das 6 perguntas discursivas, o ANE foi questionado sobre quais os problemas enfrentados, questão esta que, a princípio, poderia se confundir com o segundo questionamento, exposto no Quadro 15, sobre os dificultadores. No entanto, ela a ratifica e serve de apoio à questão subsequente acerca dos apontamentos de possíveis soluções.

Na percepção dos ANE, quanto ao PIP, os problemas observados foram: a sobrecarga de trabalho, uma vez que concomitante ao PIP havia outras ações; a não participação dos docentes nas formações direcionadas para estes; a falta de oportunidades de diálogo entre os profissionais da escola quando da realização de capacitações; a escassez de recursos financeiros e recursos humanos tanto na SRE quanto nas escolas; a falta de registro das ações executadas; o quantitativo de escolas da regional em relação ao número de profissionais; os prazos demandados pela SEE/MG; o quantitativo de visitas às escolas determinado pela SEE/MG e não pela necessidade daquela e a descontinuidade do programa somada à ausência da SRE nas escolas. A esse respeito, o ANE 15 pontua: “Quebra do trabalho após entrada de outra política que não viu necessidade de continuar o trabalho, consideraram que a escola não precisava de nenhum suporte da SRE” (ANE 15). Apenas o ANE 11 relatou não ter havido problemas quanto a sua atuação no PIP.

Sobre os Itinerários Avaliativos, os problemas apontados foram: o sistema, ou seja a forma como os itinerários estavam estruturados<sup>5</sup>; os prazos definidos pela SEE/MG, que desconsideram as demais demandas das escolas; a ausência do ANE no processo, na formação para uso do sistema, nas permissões do sistema e, principalmente, no acompanhamento do trabalho das escolas.

---

<sup>5</sup> A atual gestão da SEE/MG apresentou em 2019 uma nova estrutura para os Itinerários Avaliativos, com a proposta de facilitar a utilização da ferramenta.

### **2.3.6 Possíveis soluções para os problemas observados no PIP e Itinerários Avaliativos**

O último questionamento instiga o ANE a sugerir soluções para o enfrentamento dos problemas observados. Nesse sentido, são sugeridas medidas como: a atuação com foco específico em uma determinada política; a formação continuada dos ANE da SRE e dos professores, com participação ativa destes; maior flexibilidade nos prazos; investimento financeiro; autonomia da SRE na agenda de atendimento às escolas e inserção da SRE na formulação das políticas. Em seu relato, o ANE 13 afirma: “A SEE deveria analisar as situações de cada SRE, com suas potencialidades e dificuldades, para estabelecer políticas públicas focadas na solução dessas dificuldades” (ANE 13).

Quanto aos Itinerários, foram apontadas soluções específicas a cada caso. Quanto ao sistema: uma estruturação mais objetiva sobre o planejamento, a definição de ações e tempos que considerem o calendário escolar e outras demandas. Quanto aos sujeitos envolvidos: a formação e a inserção destes no processo, a interlocução entre as três instâncias responsáveis pelas políticas – SEE, SRE e escolas – com escuta dos diretores escolares, além da reaproximação da SRE com as escolas e da inserção desta no processo.

É importante distinguir os tempos dos relatos do PIP e dos Itinerários Avaliativos. Por ter sido descontinuado em 2015, os relatos sobre o PIP abordam o tempo pretérito, a experiência vivida à época; já os Itinerários, embora esta pesquisa aborde um período específico que corresponde à sua implementação pela gestão estadual no íterim de 2015 a 2018, continuam a acontecer, portanto, os relatos se apresentam ora no pretérito, ora no presente. Como o programa não foi descontinuado pela atual gestão, é prática corrente no cotidiano dos ANE; por isso alguns relatos estão pautados na atuação presente.

A análise do material coletado juntamente aos ANE da SRE de Montes Claros permitiu-me olhar a atuação deste para além da vivência experienciada quando de minha atuação no setor pedagógico. Através dos diversos olhares, consegui visualizar aquilo que a atuação do ANE traz de comum, as excepcionalidades e os desafios que apontam caminhos para possíveis mudanças.

Após a análise dos dados, considerando os contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos, de posse das informações sobre a caracterização de sua atuação, os fatores dificultadores, os fatores facilitadores, os problemas e as possíveis soluções, apresento, no Quadro 11 a seguir, um consolidado das respostas, organizando em aspectos positivos e negativos apontados pelos ANE sobre sua atuação:

Quadro 11 - Aspectos da atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros nos contextos do PIP e dos Itinerários Avaliativos (continua)

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Acesso aos dados escolares	Resistência das escolas
Acesso às escolas	Ferramenta online de monitoramento complexa
Acompanhamento <i>in loco</i>	Restrição ao perfil do ANE para retorno às escolas, via ferramenta online
Atuação em contexto	Pouco tempo para o processo de orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho das escolas
Atuação na área da formação inicial	Falta de integração entre as equipes da SRE
Autonomia	Ausência de registro das ações
Desenvolvimento profissional	Descontinuidade
Diagnóstico das demandas das escolas	Número reduzido de analistas frente ao número de escolas atendidas
Disponibilidade de materiais orientadores e de estudos	Falta de formação/capacitação
Disponibilidade de recursos financeiros	Imposição de demandas e prazos pela SEE/MG
Ferramentas de monitoramento online de fácil utilização	Atendimento a demandas diversificadas concomitantemente
Oportunidades de Formação continuada	Escassez de recursos financeiros
Orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação pela SEE/MG	Sobrecarga de trabalho
Proposta de trabalho com objetivos claros e coesos	Ausência dos sujeitos escolares no planejamento das propostas de formação
Tempo para estudos	Não inserção do ANE nos processos
Trabalho compartilhado	Formações estanques, sem continuidade ou acompanhamento
Valorização da atuação do ANE	

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nos aspectos positivos e negativos destacados sobre a experiência no PIP e nos Itinerários Avaliativos, é possível condensar e elencar como desafios do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros:

- Integração entre as instâncias (SEE-SRE-Escolas);
- Autonomia na definição do planejamento da sua ação;
- Flexibilidade de tempo para execução das ações;
- Atendimento ao quantitativo de escolas dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico;
- Inserção dos sujeitos escolares no planejamento das demandas;
- Escassez de recursos frente ao cenário de austeridade financeira;
- Formação continuada – formar-se e formar;
- Registro e socialização das ações realizadas.

Os desafios da atuação do ANE podem ser vistos à luz das três principais abordagens ou perspectivas destacadas por Lotta, Pires e Oliveira (2015) nos estudos da burocracia de médio escalão, quais sejam as perspectivas estrutural, da ação individual e relacional.

Sob a perspectiva estrutural, os entrevistados enfatizaram a importância do acesso às escolas e aos dados escolares disponibilizados via sistema, da sistematização e registro do trabalho realizado, da disponibilidade de materiais para estudo e do acompanhamento *in loco*. Em tempo, foi apresentada a dificuldade de atender a demandas de ações diversificadas, propostas pela SEE/MG concomitantemente, o que geraria sobrecarga de trabalho dado o número de ANE disponíveis para atendimento ao quantitativo de escolas sob a jurisdição da SRE de Montes Claros.

Quanto à perspectiva da ação individual, os ANE clamam por mais autonomia, se entendem como instância decisória à qual cabe nortear o trabalho das escolas sob as orientações da SEE/MG e não apenas cobrar a execução das ações. Também registraram o direcionamento do trabalho por um planejamento contínuo cujos tempos considerem as etapas de orientação, acompanhamento e monitoramento. Ademais, demonstram que a proximidade com a realidade escolar os responsabiliza a considerar as especificidades desta na implementação das políticas e se veem como corresponsáveis pelo desempenho das escolas que acompanham. Demandam por formação continuada e relatam a facilidade para a atuação quando considerada a área de formação, uma vez que o conhecimento sobre os temas de trabalho facilita as ações. A título de exemplo, segue o relato feito pelo ANE 11:

Para cada escola era preciso conversar, estudar a realidade para conseguir elaborar o melhor plano, ou seja, aquele que para aquela escola fosse viável dentro de suas condições. Com isso, percebe-se o quanto é possível criarmos estratégias, mesmo sem as condições ideais (ANE 11).

Quanto à perspectiva relacional, os ANE destacaram a importância da necessária integração entre as instâncias superior-intermediária-base, no caso a SEE/MG-SRE-Escolas, no processo de implementação das políticas públicas, desde a formulação destas até a avaliação, com o direcionamento das ações, o planejamento conjunto, a troca de experiências entre os sujeitos e a inserção dos sujeitos escolares, especialmente os docentes, nos processos de planejamento do atendimento pedagógico às escolas. Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 43) avaliam que a atuação do BME nessa perspectiva necessita de condições como “[...] a existência de um ator externo que cobre resultados e transparência, e a garantia de flexibilidade e liberdade para adaptação das regras – portanto, discricionariedade”.

Neste segundo capítulo, apresentei o arcabouço teórico norteador deste estudo, a metodologia e a análise dos dados coletados. No capítulo seguinte, apresento uma proposta de intervenção sobre as questões apresentadas sobre a atuação do ANE com o propósito de que o Plano de Intervenção Pedagógica ora formulado contribua positivamente para a atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros.

Este estudo, portanto, pretendeu compreender as questões e desafios que caracterizam a atuação do Analista Educacional da SRE de Montes Claros a partir dos contextos dos Programas PIP e Itinerários Avaliativos, de modo a possibilitar a percepção de como essa atuação influencia no sucesso ou fracasso de uma determinada política e, conseqüentemente, acrescer os estudos sobre o BME.



### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

No primeiro capítulo deste estudo, apresentei a atuação do Analista Educacional nos contextos da Secretaria de Estado de Educação, da Superintendência de Ensino de Montes Claros e dos modelos de gestão representados pelo Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos, bem como a legislação referente às atribuições do cargo.

No segundo capítulo, descrevi o aporte teórico sobre a Burocracia de Médio Escalão, a metodologia para a coleta de dados, o processo de coleta de dados, a análise destes e os desafios observados para a atuação do ANE frente às perspectivas estrutural, individual e relacional destacadas por Lotta, Pires e Oliveira (2015).

Neste terceiro capítulo, apresento o Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas para a melhoria da atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros. Busquei proposições para os desafios e demandas verificados na análise dos dados.

Considerando o propósito deste trabalho de compreender a atuação do Analista Educacional do Setor Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, considerando-o como um Burocrata de Médio Escalão, nos contextos do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos, busquei resposta para o seguinte questionamento: quais os desafios do ANE na SRE de Montes Claros enquanto Burocrata de Médio Escalão na implementação e monitoramento das políticas públicas?

As respostas dos ANE ao instrumento de coleta de dados subsidiaram a elaboração das propostas, as quais contemplam os três aspectos da atuação do ANE. O primeiro deles é o relacional, uma vez que, como Burocrata de Médio Escalão, o seu trabalho se dá no entrelugar entre o alto escalão – SEE/MG – e os burocratas do nível de rua – escolas. A valorização dessa intermediação entre os dois polos da gestão perpassa a escuta aos sujeitos que dela fazem parte, no entanto essa escuta não se faz de modo isolado, uma vez que, sozinho, o ANE fica restrito a atribuições executórias que pouco exigem de sua capacidade e perfil de estrategista. Desse modo, as propostas foram pensadas como oportunidades de escuta aos sujeitos envolvidos na implementação das políticas educacionais no estado.

Ademais, há ainda os aspectos estruturais e da ação individual, visto que há proposições que impactam a organização interna da SRE, como uma proposta para a reorganização da equipe e de novos instrumentos de trabalho, valorizando a formação e a atuação de cada um.

O PAE se propõe como uma sugestão para o enfrentamento dos desafios encontrados. Trata-se de um caminho possível, não é único e nem imutável, uma vez que todo planejamento pressupõe a flexibilidade necessária aos ajustes demandados no processo de execução e após ele.

### 3.1 EIXOS E PROPOSTAS DE AÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta para o enfrentamento dos desafios elencados no segundo capítulo. Inicialmente, organizei os desafios em eixos, sendo que, para cada um deles, são propostas ações que implicam tanto a reorganização interna do Setor Pedagógico quanto as mudanças estruturais no que diz respeito às três instâncias envolvidas na implementação das políticas públicas educacionais no estado: a SEE/MG, a SRE e as escolas.

Quadro 12 - Eixos e ações propostas (continua)

Eixos	Ações
Atendimento ao quantitativo de escolas dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico	Elaborar um instrumento, para aplicação <i>online</i> , a fim de diagnosticar as demandas de atendimento pedagógico das escolas.
	Elaborar um Plano de atendimento pedagógico com base no Diagnóstico das demandas de atendimento das escolas.
	Instituir as coordenações regionais de Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Fundamental - anos iniciais e Ensino Médio para orientar e acompanhar as ações dos ANE e definir rumos para os projetos e ações pertinentes a cada nível de ensino.

Quadro 12 - Eixos e ações propostas (conclusão)

Escassez de recursos frente ao cenário de austeridade financeira	Definir ações prioritárias. Com base na análise dos dados do diagnóstico, a SRE definirá, no Plano de Atendimento Pedagógico, a necessidade de visita <i>in loco</i> às escolas, racionalizando o acompanhamento e favorecendo o atendimento à totalidade dessas.
	Potencializar o uso de instrumentos de monitoramento a distância.
Registro e socialização das ações realizadas	Realizar o lançamento dos dados da visita <i>in loco</i> em formulário online; substituir o termo de visita por uma declaração de frequência.
	Realizar uma mostra anual de boas práticas, em parceria com instituições de ensino superior e outras, e publicar as práticas em <i>e-book</i> .
Autonomia na definição do planejamento da sua ação	Individualizar o atendimento às escolas, com a definição de um ANE referência para cada uma.
Flexibilidade de tempo para execução das ações	Definir no Plano de Atendimento Pedagógico as demandas prioritárias e os prazos.
Formação continuada – formar-se e formar	Definir dia da semana para reuniões administrativas e uma semana para estudos na sede da SRE.
	Propor à SEE/MG a oferta de formação para si e para as escolas com base nas demandas apresentadas no Plano de Atendimento Pedagógico.
	Valorizar a formação continuada como critério prioritário para escolha das escolas a serem atendidas.
Integração entre as instâncias (SEE-SRE-Escolas)	Encaminhar as demandas verificadas na elaboração do Plano de atendimento pedagógico à SEE/MG.
Inserção dos sujeitos escolares no planejamento das demandas	Encaminhar à SEE/MG relatórios sobre a execução do Plano de atendimento pedagógico.
	Convidar representantes do segmento que receberá a formação para participar do planejamento desta.
	Disponibilizar, em plataforma <i>online</i> , a minuta de normativas para que os sujeitos tenham a oportunidade de opinar e encaminhar sugestões antes da publicação da versão final no Diário Oficial de Minas Gerais.

Fonte: elaborado pela autora.

Após propor ações para cada um dos eixos, com a utilização da ferramenta gerencial 5W2H, a qual Franklin e Nuss (2006) apresentam como um Plano de Ação que “deve estar estruturado para permitir a rápida identificação dos elementos necessários à implementação do projeto”, ou seja, a ferramenta gerencial 5W2H permite a organização das ações em um plano, cujos aspectos indicam o caminho ser seguido na execução do planejamento: os 5W são referentes à letra inicial das palavras em inglês: *What* (o que), *Why* (por que), *Who* (quem), *Where* (onde) e *When* (quando), já os 2h são referentes à letra inicial de *How* (como) e *How Much* (quanto, custo), neste estudo adaptamos, respectivamente, para os termos: ações, justificativa, responsáveis, local, prazo, método e custo.

O Quadro 13 a seguir traz o detalhamento:

Quadro 13 - Eixo atendimento ao quantitativo de escolas dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico (continua)

<b>Ações</b>	Elaborar um instrumento para diagnóstico das escolas.	Elaborar um Plano de Atendimento Pedagógico.	Instituir as coordenações regionais de Ensino fundamental - anos finais, Ensino Fundamental - anos iniciais e Ensino Médio.
<b>Justificativa</b>	Necessidade de diagnosticar as demandas de atendimento pedagógico das escolas.	Necessário acompanhamento das ações pelos ANE junto as escolas.	Correção de rumos para os projetos e ações pertinentes a cada nível de ensino.
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE.	Setor Pedagógico da SRE.	Setor Pedagógico da SRE.
<b>Prazo</b>	Três meses: um mês para estudos, um para desenho da proposta e elaboração do instrumento e um para testes.	Duas vezes ao ano: no terceiro mês do calendário escolar, após o diagnóstico das demandas; no segundo mês do segundo semestre para aferir resultados e redefinir rumos.	No mês de fevereiro de cada ano.

Quadro 13 - Eixo atendimento ao quantitativo de escolas dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico (conclusão)

<b>Responsáveis</b>	Analistas Educacionais do Setor Pedagógico da SRE com o auxílio de representantes escolares.	Analistas Educacionais do Setor Pedagógico da SRE.	Analistas Educacionais do Setor Pedagógico da SRE.
<b>Método</b>	Preenchimento de instrumento <i>online</i>	Reuniões para análise dos dados do diagnóstico, definição de ações, e elaboração do Plano de Atendimento Pedagógico e documento colaborativo na plataforma do <i>Google Drive</i>	Processo seletivo regido por edital interno com definição dos critérios, período de inscrição de chapas, votação, apuração dos votos, prazo de recursos e publicação do resultado.
<b>Custo</b>	A princípio não haverá custos, o instrumento poderá ser desenvolvido na plataforma do <i>Google Drive</i> com o uso do recurso “Formulários”.	A princípio não haverá custos, o instrumento poderá ser desenvolvido na plataforma do <i>Google Drive</i> com o uso do recurso “Documentos”, podendo ser acessado e editado de forma colaborativa.	Folhas A4 para impressão do material referente ao processo seletivo.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro eixo apresenta três propostas para o enfrentamento da dificuldade dos ANE em acompanhar o quantitativo de escolas jurisdicionadas à regional com o quantitativo atual de profissionais atuantes no Setor Pedagógico. Há a proposta de elaboração de um instrumento diagnóstico a ser aplicado às escolas para que a partir da análise dos dados coletados os ANE procedam a elaboração de um Plano de atendimento pedagógico. Esse plano nortearia a atuação junto às escolas, alinharia essa atuação à demanda real destas, já que os dados seriam fornecidos por elas, e daria ao ANE autonomia e flexibilidade para a definição de ações e prazos de execução. A SEE/MG participaria da execução do Plano de Atendimento Pedagógico da Regional com o acompanhamento, aporte e avaliação necessários. As demandas informadas pelas escolas poderiam, ainda,

subsidiar a formulação de novas políticas educacionais ou reestruturação de políticas existentes. O plano de atendimento pedagógico seria desenvolvido em três etapas, quais sejam diagnóstico, avaliação intermediária e avaliação final.

Já a proposta de reorganização do setor pedagógico em coordenações por níveis de ensino busca reduzir a fragmentação do trabalho desenvolvido por equipes temáticas, distribuir as demandas da gestão e os centros de comando, uma vez que além da Coordenação geral do Setor Pedagógico. Outrossim, haveria três outras que se responsabilizariam pela gestão pedagógica em seus respectivos níveis. É importante que cada coordenação possua um suplente que possa assumir as atribuições durante os impedimentos do titular. Essa ação se alinha à proposta de acompanhamento individual das escolas, elencada no Quadro 14 a seguir, que trata da autonomia do ANE.

As ações pertinentes à disponibilidade de recursos financeiros para desenvolvimento das ações estão dispostas no Quadro 14:

Quadro 14 - Eixo escassez de recursos frente ao cenário de austeridade financeira

<b>Ações</b>	Definir ações prioritárias.	Potencializar o uso de instrumentos de monitoramento à distância.
<b>Justificativa</b>	Definição, no Plano de Atendimento Pedagógico, da necessidade de visita <i>in loco</i> às escolas, para a racionalização do acompanhamento, favorecendo o atendimento à totalidade dessas com base na análise dos dados do diagnóstico.	Necessidade de diminuir barreiras físicas e temporais entre o ANE e as escolas, através do <i>feedback online</i> .
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros.	Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, escolas.
<b>Prazo</b>	Semestralmente.	Concomitante ao trabalho desenvolvido pela escola.
<b>Responsáveis</b>	Analistas do Setor Pedagógico – Secretaria de Estado de Educação.	Secretaria de Estado de Educação.
<b>Método</b>	Análise de dados.	Definição/redefinição do perfil de acesso do ANE nos sistemas de monitoramento.
<b>Custo</b>	Custeio de transporte e diárias de viagem para os deslocamentos que se fizerem necessários.	Nenhum.

Fonte: elaborado pela autora.

O Plano de Atendimento Pedagógico servirá também para que sejam estabelecidas ações e escolas prioritárias para atendimento às demandas escolares. Os esforços da equipe de ANE seriam direcionados para as demandas prioritárias, o que implica a otimização de tempo e de recursos para o atendimento. Ademais, a potencialização de instrumentos de acompanhamento à distância reduziria o quantitativo de visitas locais. Conseqüentemente, os recursos necessários para o ressarcimento de despesas referentes às diárias de viagem e transporte para deslocamento dos analistas aos municípios seriam menores, bem como se reduziriam gastos com impressoras e papéis.

O uso do papel pode ser minimizado também pelo registro *online* dos acompanhamentos *in loco*, tal como propõe uma das ações trazidas no Quadro 15:

Quadro 15 - Eixo registro e socialização das ações realizadas

<b>Ações</b>	Criar formulário <i>online</i> para realizar lançamento dos dados da visita <i>in loco</i> em substituição ao termo de visitas.	Realizar uma mostra anual de boas práticas em parceria com instituições de ensino superior e outras, além de publicar as práticas em <i>e-book</i> .
<b>Justificativa</b>	Necessária agilidade na na tabulação dos dados das visitas.	Divulgação do trabalho dos professores e gestores escolares e disseminação de boas práticas.
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE.	Escola da sede da Regional.
<b>Prazo</b>	Três meses, um para estudos, um para desenho da proposta e um para testes.	Anualmente.
<b>Responsáveis</b>	Analistas Educacionais do Setor Pedagógico.	Setor Pedagógico da SRE em parceria com as escolas, Instituições de Ensino Superior e outras.
<b>Método</b>	Formulário na plataforma do Google Drive com uso do recurso "Formulários".	Mostra pública das práticas, palestras, oficinas e outras intervenções.
<b>Custo</b>	Nenhum.	Os ANE poderão buscar parcerias para os custos de logística do evento, que podem ser viabilizados via apoio de outras instituições e do comércio local. Cada escola será responsável pela organização de seu <i>stand</i> na mostra.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme relatado no primeiro capítulo deste estudo, atualmente, o registro do acompanhamento *in loco* às escolas é feito por meio de relatório impresso para o qual não há um padrão, apenas a descrição das resoluções sobre os itens da pauta da viagem. Ao ANE responsável pela leitura dos termos, cabe coletar os dados necessários para elaboração de um consolidado das informações trazidas pelos colegas. Tal procedimento mostra-se ineficiente, uma vez que o ANE responsável possui outras atribuições, e a leitura dos termos requer tempo. Logo, como não há padrão, as informações aparecem de forma esparsa e, não raro, incompletas. A utilização de um formulário *online* para lançamento das informações agilizaria o processo de *feedback* às escolas e à análise dos dados.

Concomitante a isso, a SRE poderá propor a realização de uma mostra anual de boas práticas, na qual os docentes selecionados no âmbito de sua escola teriam a oportunidade de expor ao público uma prática exitosa. Além de expor e valorizar o trabalho das escolas, o evento ainda proporcionaria a troca de experiências e a oportunidade de formação continuada, visto que, concomitantemente, podem ser ofertadas palestras, mesas-redondas, oficinas e minicursos. O evento necessitaria do apoio das escolas, das instituições de ensino superior situadas no município e do comércio local. A cada ano, as práticas expostas seriam reunidas em um *e-book*, que seria distribuído a todas as escolas da regional, sendo que, caso a ação seja institucionalizada, haveria um *e-book* com a prática representativa de cada uma das 47 SRE do estado de Minas Gerais.

Conforme antecipado na descrição do Quadro 12, o Quadro 16 a seguir aborda a questão da autonomia do ANE no planejamento de sua ação e traz duas ações norteadoras, quais sejam a individualização do atendimento as escolas e uma autoavaliação anual:



Quadro 16 - Eixo autonomia na definição do planejamento da sua ação

<b>Ações</b>	Individualizar o atendimento às escolas, com a definição de um ANE referência para cada uma.	Instituir autoavaliação anual do ANE.
<b>Justificativa</b>	Valorização da a autonomia do ANE no planejamento do atendimento das escolas sob sua responsabilidade.	reflexão do ANE sobre as suas práticas ao longo do processo.
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SER.	Setor Pedagógico da SER.
<b>Prazo</b>	Imediato.	Após a conclusão do relatório do Plano de Atendimento Pedagógico.
<b>Responsáveis</b>	Analistas Educacionais.	Analistas Educacionais.
<b>Método</b>	Escolha das escolas a serem acompanhadas.	Preenchimento de formulário online com atribuição de notas para os diversos aspectos da atuação.
<b>Custo</b>	Deslocamento do ANE aos municípios fora da sede quando necessário.	Nenhum.

Fonte: elaborado pela autora.

A individualização do atendimento às escolas permite ao ANE traçar, a partir do planejamento macro, realizado no Plano de Atendimento Pedagógico, as estratégias para atendimento às escolas sob sua responsabilidade, bem como diminui a fragmentação da atuação em equipes temáticas e a concentração de informações, uma vez que todos terão acesso a todas as temáticas pertinentes ao acompanhamento pedagógico. Além disso, com a instituição das coordenações por nível de ensino, conforme proposto no Quadro 12, os ANE terão referências para suporte e alinhamento das ações.

O atendimento individualizado tornará possível a reflexão do ANE sobre a sua atuação ao longo do ano por meio de uma autoavaliação, a qual poderá ser comparada à avaliação feita pela escola, conforme proposta trazida no Quadro 16, para continuidade e aprimoramento das experiências exitosas e, caso necessário, redefinição de rumos e estratégias de atendimento, que poderá ser feito a partir de um consolidado das autoavaliações, com o devido resguardo da identidade dos sujeitos, para a apresentação ao grupo.

Como o planejamento do atendimento individualizado será definido pelo próprio ANE a partir do Plano de Atendimento Pedagógico da SRE, cabe acordar

neste as demandas prioritárias e os prazos para as entregas conforme exposto no Quadro 17 a seguir. Assim, a flexibilidade proporcionada pelo planejamento individualizado contribuirá positivamente para o alcance dos objetivos do plano geral:

Quadro 17 - Eixo flexibilidade de tempo para execução das ações

<b>Ações</b>	Definir no Plano de atendimento pedagógico as demandas prioritárias e os prazos.
<b>Justificativa</b>	Liberdade para o ANE sugerir os prazos para atendimento às demandas das escolas sob sua responsabilidade.
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE.
<b>Prazo</b>	Após a elaboração do Plano de Atendimento Pedagógico.
<b>Responsáveis</b>	Analistas Educacionais.
<b>Método</b>	O Plano de Atendimento Pedagógico estipulará prazos limite para a entrega das ações acordadas, o ANE terá a discricionariedade de definir a entrega dentro desse período, conjuntamente com as escolas sob sua responsabilidade.
<b>Custo</b>	Nenhum.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento profissional e formação em serviço, tanto a interna voltada para a atuação do ANE, quanto a externa, ofertada por este aos sujeitos escolares, são propostas três ações. A primeira diz respeito à institucionalização da reserva de um dia da semana para reuniões administrativas, além de uma semana ao mês para estudos e formações no Setor Pedagógico. Tal ação possibilitaria ao ANE prever os momentos formativos em seu plano individual de modo a organizar os tempos para atendimento às escolas e demandas internas, além de oportunizar a formação em serviço.

As demandas de formação verificadas no diagnóstico, que não puderem ser contempladas no plano de atendimento pedagógico por excederem a competência ou a capacidade de atendimento da SRE, seriam encaminhadas a SEE/MG para conhecimento, análise e possível atendimento:

Quadro 18 - Eixo formação continuada – formar-se e formar

<b>Ações</b>	Definir dia da semana para reuniões administrativas e uma semana para estudos na sede da SRE.	Encaminhar à SEE/MG a demanda de formação para si e para as escolas com base nas demandas verificadas no Plano de atendimento pedagógico.	Valorizar a formação continuada como critério prioritário para escolha das escolas a serem atendidas.
<b>Justificativa</b>	Tempo para formação em serviço para o ANE	Alinhamento entre as formações e às demandas dos contextos de prática.	Favorecimento da formação continuada do ANE.
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE	Setor Pedagógico da SRE	Setor Pedagógico da SRE
<b>Prazo</b>	Imediato	Após a elaboração do Plano de atendimento pedagógico	Imediato
<b>Responsáveis</b>	Coordenadores e demais Analistas do Setor Pedagógico	Coordenadores e demais Analistas do Setor Pedagógico	Analistas do Setor Pedagógico
<b>Método</b>	Reuniões específicas para repasses de informações referentes a demandas administrativas e semana reservada para estudos de temáticas e repasses pedagógicos.	Relatório.	Estabelecimento de critérios como participações em formações e formações ministradas para colocação na lista de prioridades.
<b>Custo</b>	Nenhum	Nenhum	Nenhum

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, a assiduidade do ANE em atividades formativas seria contabilizada como critério para localização na lista para prioridade de escolhas de setores de trabalho e outros, o que significa valorizar internamente as experiências de desenvolvimento profissional vivenciadas ao longo do ano. A pontuação e os tipos de formação considerados seriam definidos em conjunto pelos próprios ANE. Para evitar que as escolhas de setores se repitam a cada ano e proporcionar a rotatividade no atendimento às escolas, haveria o impedimento de selecionar as mesmas escolhas acompanhadas no ano anterior:

Quadro 19 - Eixo integração entre as instâncias (SEE-SRE-Escolas)

<b>Ações</b>	Encaminhar as demandas verificadas na elaboração do Plano de atendimento pedagógico à SEE/MG.	Encaminhar à SEE/MG relatório anual sobre a execução do Plano de atendimento pedagógico.	Convidar representantes do segmento que receberá a formação para participar do planejamento desta.	Instituir avaliação anual da atuação do ANE pela escola atendida.
<b>Justificativa</b>	Inclusão das instâncias de execução (escolas) e de articulação (SRE) na definição das ações e políticas educacionais no estado.	Prestação de contas do planejamento realizado pela SRE.	Inserção dos sujeitos.	Necessidade de <i>feedback</i> da escola sobre o trabalho do ANE
<b>Local</b>	Setor Pedagógico da SRE	Setor Pedagógico da SRE	Setor Pedagógico da SRE	Escolas
<b>Prazo</b>	Após a elaboração do Plano de atendimento educacional.	Após a conclusão do relatório de avaliação do Plano de atendimento pedagógico	Quando da oferta de formações.	Penúltimo mês do ano.
<b>Responsáveis</b>	Coordenadores do Setor Pedagógico da SRE	Coordenadores do Setor Pedagógico da SRE	Coordenadores do Setor Pedagógico da SRE	Equipe pedagógica da escola
<b>Método</b>	Relatório sobre os aspectos verificados.	Relatório sobre os aspectos atendidos, com justificativas para os não contemplados.	Convite a representantes da categoria a quem a formação será direcionada.	Formulário <i>online</i> .
<b>Custo</b>	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum

Fonte: elaborado pela autora.

Ao desafio de aproximar as instâncias responsáveis pelas políticas educacionais no estado, são apresentadas quatro ações. As duas primeiras estão

relacionadas ao Plano de Atendimento Pedagógico, o qual serviria para estabelecer as demandas para o atendimento local/regional, bem como para diagnóstico das demandas em nível estadual caso a proposta seja institucionalizada, uma vez que a SEE/MG teria um Plano de atendimento pedagógico de cada uma das 47 SRE, possibilitando considerar as características regionais na orientação e proposição de políticas, evitando o excesso e minimizando a intempestividade de demandas do Órgão central. Além do Plano de Atendimento Pedagógico, a SEE/MG teria acesso também a relatórios anuais, os quais possibilitariam conhecer a dinâmica de atuação dos ANE e, conhecendo os fatores que intervêm positivamente ou negativamente em sua prática, propor o suporte necessário para a efetividade da atuação destes agentes que lhe representam junto às escolas.

A terceira proposta, poderia figurar no Quadro 18 dentre as ações para a formação continuada, porém está mais próxima do eixo referente à integração das instâncias por proporcionar aos sujeitos escolares a participação no planejamento das ações formativas a eles direcionadas. Tal integração possibilita às escolas conhecer as potencialidades e limitações da SRE na oferta da formação continuada e contribuir para que as oportunidades correspondam às demandas de seus contextos de atuação. A última ação propõe um *feedback* das escolas sobre a atuação do ANE, o qual pode subsidiar a institucionalização de práticas e, caso necessário, nortear a correção de rumos.

Os ANE teriam acesso apenas às avaliações de suas escolas, e as coordenações ao consolidado das avaliações. Desse modo, é evitada a exposição individual e o possível constrangimento advindo desta. A apresentação do consolidado das avaliações minimizaria a competitividade entre os ANE, visto que estes corresponderiam ao grupo, e não a sujeitos específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou verificar os desafios da atuação do Analista Educacional (ANE) do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros. A análise dos dados coletados apontou que existe o seguinte panorama: necessidade de integração entre as instâncias (SEE-SRE-Escolas); necessidade de autonomia e flexibilidade de tempo ao ANE na definição do planejamento da sua ação; dificuldades para o atendimento ao quantitativo de escolas, dada a extensão da Regional e o quantitativo de ANE alocados no Setor Pedagógico; necessidade de inclusão dos sujeitos escolares no planejamento das demandas; dificuldade acarretada pela escassez de recursos; necessidade da formação continuada e necessidades de registro e socialização das ações realizadas.

Conhecer os desafios da atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros no contexto do Programa de Intervenção Pedagógica e Itinerários Avaliativos foi o objetivo analítico deste estudo. A partir desse conhecimento e da identificação do ANE como um burocrata de médio escalão, foi possível empreender propostas de intervenção, expressas em um Plano de Ação Educacional.

Inicialmente, apresentei o campo de trabalho o ANE, a SEE/MG e a SRE de Montes Claros, bem como as atribuições do cargo conforme a legislação, a organização do Setor Pedagógico na gestão do PIP e dos Itinerários Avaliativos, o contexto do Programa de Intervenção Pedagógica e dos Itinerários Avaliativos. Após a apresentação e contextualização do caso, passei ao referencial teórico e à metodologia utilizada para a coleta de dados.

A análise dos dados possibilitou conhecer os desafios do lugar intermediário que esse profissional ocupa na estrutura da gestão das políticas públicas educacionais. O ANE, enquanto Burocrata de Médio Escalão, demanda uma atenção sobre o papel que desempenha, seja na visão da SEE/MG quanto à consideração dos fatores contextuais que perpassam a gestão regional, seja na sua atuação junto ao contexto escolar, em atender as demandas locais, ou internamente, com mais autonomia, flexibilidade e valorização da sua atuação.

Os ANE demonstraram uma visão tecnicista de burocracia, mais próxima da organização burocrática proposta por Weber (1993), cujos traços característicos são a estabilidade, a hierarquia, a impessoalidade, a especialização, a rigidez na

jornada de trabalho, o saber técnico, a precisão e estabilidade das normas. Nesse sentido, “[...] para Weber, uma organização cujo objetivo é ser racional e precisa, uma vez que é baseada em procedimentos e normas previamente estabelecidos e conhecidos pelos funcionários, o que dá previsibilidade ao seu funcionamento” (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018, p. 210). Desse modo, atribuem um sentido pejorativo, de que a Burocracia influencia negativamente o trabalho e de que enquanto ANE não seja um burocrata, visto que uma das prerrogativas de sua atuação é a autonomia. As propostas de ações realizadas são sugestões para o enfrentamento dos desafios apontados, sendo que, como sugestões, podem ser adaptadas e aprimoradas pelos sujeitos envolvidos. Espero que este estudo contribua positivamente para que o Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros aprimore a sua estrutura organizacional, favoreça a valorização da atuação do ANE e cumpra com excelência o papel de integrar e articular as instâncias do topo e da base com a possível ampliação das ações do nível regional para o estadual, abrangendo as SRE de todo o estado.

As contribuições dos sujeitos escolares e dos ANE atuantes na SEE/MG sobre a atuação do ANE, ausentes neste estudo, podem ser objeto de novos estudos, aos quais este poderá servir como referência, uma vez que, conforme abordado, os estudos sobre os burocratas de médio escalão, embora relevantes para a compreensão do processo de implementação e sucesso das políticas públicas, ainda são pouco explorados em relação às perspectivas sobre os formuladores e os burocratas de nível de rua.

Finalizo este estudo com a conclusão de que a atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros, mesmo sem as condições ideais, tais como recursos financeiros para deslocamentos na área de abrangência da SRE, quantitativo necessário de profissionais para atender ao quantitativo de escolas e à formação e valorização profissional, impacta o desenvolvimento das políticas. Como desmontado, no cenário do PIP onde o ANE atuava ativamente juntamente às escolas sob a supervisão e orientação da SEE, havia um sentimento de pertencimento aos processos. Não que o cenário fosse ideal, mas o ANE se via parte essencial da política. Já no contexto dos Itinerários, esse profissional sentiu-se à margem do processo, e sua ausência pode ter surtido efeitos indesejados na implementação, como a indisposição da equipe e das escolas com o projeto, uma vez que a apropriação da importância e objetivos deste foi tardiamente

compreendida. Destarte, que este estudo contribua para minimizar os entraves apontados, qualificar os sujeitos e direcionar a atuação do ANE com diretrizes específicas e planejamento estratégico e participativo a fim de que a atuação do ANE do Setor Pedagógico da SRE de Montes Claros contribua para a garantia das finalidades da educação no estado, com impactos positivos nos contextos regionais e locais.

Ao longo desse trabalho demonstrei que a atuação do ANE variou conforme os modelos de gestão implementados nos governos de Antônio Anastasia e Fernando Pimentel, gestões diversas, marcadas, respectivamente, por um modelo paternalista de gestão e por um modelo empreendedor. No exercício de sua atividade de burocrata o ANE, em princípio, representa os interesses do Estado e sua atuação é vinculada à política educacional vigente. Nos modelos apresentados ora as atividades contemplam uma tutela maior através do monitoramento, da fiscalização e do controle, ora transformam-se em acompanhamento, orientação e avaliação. Vez que, o planejamento a implementação não são etapas estanques de um processo, mas ações conjuntas, nesse devir, a atuação do ANE não é de mero representante, mas de estrategista.

A valorização do trabalho do ANE não se propõe como destaque sobre o trabalho dos demais sujeitos envolvidos na implementação das políticas educacionais, tão pouco, se pretende um protagonismo desse ator nos cenários de atuação. O que se espera é que esse sujeito seja olhado e considerado como parte do processo, que a consideração de seu papel seja proporcional à relevância do trabalho que desenvolve.



## REFERÊNCIAS

ARELLANO, David *et al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas - ¿Como construirlos efectivamente?** México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas? Atuação em escolas secundárias.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Publicação original no Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 17 de ago 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Lei orgânica do ensino secundário.** Publicação original no Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 17 de ago 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, seção 1, Brasília, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 17 de ago 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394compilado.htm)> Acesso em 17 de ago 2018.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação.** Brasília: ENAP, 2015. 308 p.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAEd/UFJF). **Sistema de Monitoramento.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/> Acesso em 19 fev. 2018.

COLLARES Cecília Azevedo Lima; AFFONSO MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

COSTA, Rosilene Gresse Dias. As dificuldades relativas à atuação do Analista Educacional (ANE) no Setor Pedagógico da Regional de Teófilo Otoni. In: BORGES, Eliane Medeiros *et al.* (Orgs.) **Casos de Gestão: políticas e situações**

do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd/ – FADEPE/JF, 2017. p. 216-224. .

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Gestão Pública/UFJF, v. 2., 2012.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A elaboração da entrevista na pesquisa em educação. [2015?]. Disponível em <[nead.uesc.br/arquivos/.../ENTREVISTA-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/.../ENTREVISTA-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO.pdf)> Acesso em nov 2018.

DIAS, Ana Paula De Moura Ferreira. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de alfabetização**: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/ CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FRANKLIN, Yuri; NUSS, Luiz Fernando. Ferramenta de Gerenciamento. Resende: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, p. 1-18, 2010. Disponível em <[www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

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

LOPES, Vinicius Baptista Soares. **Implementação de políticas públicas no nível subnacional**: o Programa de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) \_ Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-B4RHYZ> Acesso em: 27 jul. 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 65, n. 4, p. 463-492 out/dez 2014.

MARQUES, Luciana Rosa Marques. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006.

MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). **Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável de Minas Gerais: Redução das desigualdades sociais e regionais**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/acompanhe/...publico/pmdi/pmdi/.../pmdi\\_2015\\_vol\\_I.pdf](https://www.almg.gov.br/acompanhe/...publico/pmdi/pmdi/.../pmdi_2015_vol_I.pdf)> Acesso em: 05 out. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Apresentação: Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://escolasemredeblog.wordpress.com/2017/02/19/itinerarios-avaliativos/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto no 45.849 de 27/12/2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Minas Gerais, Poder Executivo**, Belo Horizonte, 28 dez. 2011. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/.../DECRETO\\_Competicncias%20SEE\\_45.849\\_com%....](https://www.educacao.mg.gov.br/.../DECRETO_Competicncias%20SEE_45.849_com%....) Acesso em: 13 mai. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica 2013**. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/.../CARTILHA\\_PIP\\_GUIA\\_REVISAO\\_WEB.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/.../CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WEB.pdf) Acesso em: 10 mai. 2018.

NOÉ, Eloisa Elena. **O Programa de Intervenção Pedagógica em sua ampliação para os Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá: uma análise a partir do Ciclo de Políticas**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/ CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-intervencao-pedagogica-em-sua-ampliacao-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-nas-escolas-estaduais-da-superintendencia-regional-de-ensino-de-uba-uma-analise-a-partir-do-ciclo-de/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na primeira república (1906-1924)**. 2012, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; ABRUCIO, Luiz Fernando. Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de nível médio para a produção de políticas públicas em saúde e educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 35, 2011, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; ABRUCIO, Luiz Fernando. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de (Orgs.). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: IPEA; ENAP, 2018.

PINTO, Diana Couto. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044\\_diana\\_couto.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.

PIRES, Roberto Rocha Coelho. Burocracias, gerentes e suas “histórias de implementação”: narrativas do sucesso e fracasso de programas federais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 35, 2011, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt29-10/1175-burocracias-gerentes-e-suas-historias-de-implementacao-narrativas-do-sucesso-e-fracasso-da-implementacao-de-programas-federais?path=35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt29-10>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

REIS, Carla Cândida da Silva. Da agenda à implementação: um olhar sobre o PIP-ATC/MG. In: TAVARES JUNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Orgs.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora. CAEd; FADEPE, 2016.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: <[http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para\\_aprender\\_politicas\\_publicas-2013.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2018.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Volume IX: Conceitos e Teorias. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: <[http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para\\_aprender\\_politicas\\_publicas-2013.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2018.

SCAICO, Pasqueline Dantas; QUEIROZ, Ruy José G. B. de; SCAICO, Alexandre. O conceito *big data* na educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 3, 2014, Dourados. **Anais do 20º Workshop de Informática na Escola (WIE)**. Dourados: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115/2623>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEGATTO, Carolina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, v. 4 , n. 7, p. 1-16, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6189/4654>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVEIRA, Mauro Cesar. **A experiência do Governo do Estado de Minas Gerais na gestão de projetos e programas**. Subsecretaria de Gestão da Estratégia Governamental. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Disponível em <[www.tjmt.jus.br/.../2o\\_PAINEL\\_MAURO\\_SILVEIRA\\_-\\_A\\_experiencia\\_do\\_Governo\\_...](http://www.tjmt.jus.br/.../2o_PAINEL_MAURO_SILVEIRA_-_A_experiencia_do_Governo_...)>. Acesso em: 02 out. 2018.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/ CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em < <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-intervencao-pedagogica-do-estado-de-minas-gerais-pip/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SOUZA, Celina. Política Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

WEBER, M. **Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos políticos**. Petrópolis: Vozes, 1993.

WEISS, Carol. **Avaliação**. CAED/UFJF, mar. 2018. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1731>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos analistas educacionais da SRE de Montes Claros

### 1. Concorda em participar desta pesquisa?

- Sim
- Não

### 2. Nome

---

—

### 3. Sexo

- Feminino
- Masculino

### 4. Faixa etária

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 ou mais

### 5. Formação inicial

- Curso Normal Superior
- Licenciatura Plena em Artes (plásticas, visuais, música, outros)
- Licenciatura Plena em Ciências Biológicas
- Licenciatura Plena em Ciências sociais
- Licenciatura Plena em Filosofia
- Licenciatura Plena em Educação Física
- Licenciatura Plena em História
- Licenciatura Plena em Letras (Português, Inglês, Espanhol, outras);
- Licenciatura Plena em Matemática
- Licenciatura Plena em Pedagogia
- Bacharelado (em qualquer área)
- Outro

6. Formação continuada (marcar a formação de maior grau já concluída)

- Pós-graduação lato sensu
- Pós-graduação stricto sensu
- Não se aplica

7. Possui experiência na regência de turma na Educação Básica?

- Sim
- Não

7.1. Possui experiência na gestão na Educação Básica?

- Sim
- Não

7.1.1. Em qual função? (Em caso de mais de uma atuação, marcar a de maior grau)

- Gestor/Diretor Escolar
- Vice-Gestor/Diretor Escolar
- Especialista em Educação Básica (EEB)
- Outro

8. Em sua trajetória na SRE já atuou como gestor?

- Sim
- Não

8.1. Em qual função? (em caso de mais de uma atuação, marcar a de maior grau)

- Diretor/Superintendente
- Diretor Pedagógico
- Diretor de Pessoal
- Diretor Financeiro
- Supervisor Regional



9. Você participou/acompanhou as ações do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)?

- Sim
- Não

9.1. Em qual cargo/função?

- Coordenador regional
- Analista referência

9.2. Quais eram as suas atribuições?

9.3. Quais eram fatores facilitadores da sua atuação?

9.4. Quais eram os fatores dificultadores da sua atuação?

9.5. Quais as contribuições do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

9.6. Quais os problemas observados no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

9.7. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

10. Você participou do processo de implementação dos Itinerários Avaliativos?

- Sim
- Não

10.1. Quais eram as suas atribuições?

10.2. Quais os fatores facilitadores da sua atuação?

10.3. Quais os fatores dificultadores da sua atuação?

10.4. Quais as contribuições dos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

10.5. Quais os problemas observados nos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

10.6. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ANALISTAS EDUCACIONAIS DA SEE/MG

1. Concorda em participar desta pesquisa?

- Sim
- Não

2. Nome

---

–

3. Sexo

- Feminino
- Masculino

4. Faixa etária

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 ou mais

5. Formação inicial

- Curso Normal Superior
- Licenciatura Plena em Artes (plásticas, visuais, música, outros)
- Licenciatura Plena em Ciências Biológicas
- Licenciatura Plena em Ciências sociais
- Licenciatura Plena em Filosofia
- Licenciatura Plena em Educação Física
- Licenciatura Plena em História
- Licenciatura Plena em Letras (Português, Inglês, Espanhol, outras);
- Licenciatura Plena em Matemática
- Licenciatura Plena em Pedagogia
- Bacharelado (em qualquer área)
- Outro

6. Formação continuada (marcar a formação de maior grau já concluída)

- Pós-graduação lato sensu
- Pós-graduação stricto sensu
- Não se aplica

7. Possui experiência na regência de turma na Educação Básica?

- Sim
- Não

7.1. Possui experiência na gestão na Educação Básica?

- Sim
- Não

7.1.1. Em qual função? (Em caso de mais de uma atuação, marcar a de maior grau) Gestor/Diretor Escolar

- Vice-Gestor/Diretor Escolar
- Especialista em Educação Básica (EEB)
- Outro

8. Já trabalhou em alguma SRE??

- Sim
- Não

8.1. Em qual função? (em caso de mais de uma atuação, marcar a de maior grau)

- Diretor/Superintendente
- Diretor Pedagógico
- Diretor de Pessoal
- Diretor Financeiro
- Supervisor Regional
- Analista Educacional

9. Você participou/acompanhou as ações do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)?

- Sim

Não

9.1. Em qual cargo/função?

- Analista/SEE
- Coordenador estadual/SEE
- Coordenador regional/SRE
- Analista/SRE
- Outros

9.2. Quais eram as atribuições do Analista Educacional da SRE?

9.3. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE facilitava a sua atuação?

9.4. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE dificultava a atuação?

9.5. Quais as contribuições do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

9.6. Quais os problemas observados no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

9.7. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

10. Você participou do processo de implementação dos Itinerários Avaliativos?

- Sim
- Não

10.1. Quais eram as atribuições do Analista Educacional da SRE?

10.2. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE facilitava a sua atuação?

10.3. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE dificultava a atuação?

10.4. Quais as contribuições dos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

10.5. Quais os problemas observados nos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

10.6. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

## APÊNDICE C – Questionário aplicado aos diretores escolares

## 1. Concorda em participar desta pesquisa?

- Sim
- Não

## 2. Nome

---

—

## 3. Sexo

- Feminino
- Masculino

## 4. Faixa etária

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 ou mais

## 5. Formação inicial

- Curso Normal Superior
- Licenciatura Plena em Artes (plásticas, visuais, música, outros)
- Licenciatura Plena em Ciências Biológicas
- Licenciatura Plena em Ciências sociais
- Licenciatura Plena em Filosofia
- Licenciatura Plena em Educação Física
- Licenciatura Plena em História
- Licenciatura Plena em Letras (Português, Inglês, Espanhol, outras);
- Licenciatura Plena em Matemática
- Licenciatura Plena em Pedagogia
- Bacharelado (em qualquer área)
- Outro

6. Formação continuada (marcar a formação de maior grau já concluída)

- Pós-graduação lato sensu
- Pós-graduação stricto sensu
- Não se aplica

7. Já trabalhou em alguma SRE??

- Sim
- Não

7.1. Em qual função? (em caso de mais de uma atuação, marcar a de maior grau)

- Diretor/Superintendente
- Diretor Pedagógico
- Diretor de Pessoal
- Diretor Financeiro
- Supervisor Regional
- Analista Educacional

8. Você participou/acompanhou as ações do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)?

- Sim
- Não

8.1. Em qual cargo/função?

- Diretor/Vice-diretor escolar
- Especialista em Educação Básica (EEB)
- Professor da Educação Básica (PEB)
- Analista/SRE
- Coordenador regional/SER
- Outros

8.2. Quais eram as atribuições do Analista Educacional da SRE?

8.3. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE facilitava a sua atuação?

8.4. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE dificultava a atuação?

8.5. Quais as contribuições do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

8.6. Quais os problemas observados no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a sua atuação?

8.7. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

9. Você participou do processo de implementação dos Itinerários Avaliativos?

- Sim
- Não

9.1. Quais eram as atribuições do Analista Educacional da SRE?

9.2. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE facilitava a sua atuação?

9.3. De que modo a atuação do Analista Educacional da SRE dificultava a atuação?

9.4. Quais as contribuições dos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

9.5. Quais os problemas observados nos Itinerários Avaliativos para a sua atuação?

9.6. Quais seriam as possíveis soluções para os problemas apontados?

## APÊNDICE D - Respostas dos ANE a pergunta “Quais eram as suas atribuições?”

	<b>PIP</b>	<b>Itinerários Avaliativos</b>
ANE 1	ORIENTAR E ACOMPANHAR O PROCESSO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS / INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.	REPASSAR INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES DA SEE PARA AS ESCOLAS.
ANE 2	Atuar na formação dos professores da Educação Básica.	Acompanhar a escola na realização das atividades.
ANE 3	<i>Afirmou não ter atuado no PIP.</i>	Acompanhar e monitorar o preenchimento dos Itinerários das escolas sob minha responsabilidade.
ANE 4	Acompanhamento de turmas e alunos no tocante a desempenho escolar. Formação com professores da disciplina de língua portuguesa do ensino fundamental-anos finais.	Acompanhar as escolas na utilização da ferramenta e orientar sobre possíveis dúvidas.
ANE 5	Monitorar e orientar o trabalho desenvolvido pelas escolas.	<i>Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos.</i>
ANE 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir com a elaboração da proposta de formação dos seminários e oficinas a serem desenvolvidos com as escolas;</li> <li>- Orientar as escolas na elaboração dos Projetos de Inovação Pedagógica;</li> <li>- Realizar o acompanhamento e o monitoramento dos projetos, visitando as escolas in loco e alimentando o Sistema de Monitoramento e Informação;</li> <li>- Acompanhar o desenvolvimento dos Projetos esclarecendo dúvidas, sugerindo e (re)planejando as ações tendo em vista o alcance dos objetivos;</li> <li>- Entre outras atividades correlatas.</li> </ul>	Orientar e monitorar as ações.
ANE 7	Coordenar as ações da Equipe Pedagógica.	Conferência de materiais, realização de capacitações aos gestores e profissionais da escola. Análise e estudo dos resultados das avaliações e suporte as escolas no planejamento das ações a serem executadas frente aos resultados obtidos.
ANE 8	Implantar, implementar, acompanhar as ações das escolas estaduais, as políticas públicas, destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Orientar as escolas sob minha responsabilidade sobre a importância dos Itinerários Avaliativos, para o bom desenvolvimento das ações de ensino aprendizagem.



ANE 9	Monitorar, dar suporte aos especialistas e professores in loco e realizar capacitações nos polos.	Orientar e dar suporte à escola.
ANE 10	Acompanhamento pedagógico junto às Escolas.	Analista de referência.
ANE 11	Acompanhar e monitorar os Planos de Intervenção desenvolvidos pela escola.	Acompanhar os registros da escola, bem como esclarecer sobre as temáticas sugeridas.
ANE 12	Acompanhar e orientar o processo pedagógico da escola, em especial as intervenções pedagógicas.  Acompanhamento realizado através de reuniões com diretores e atendimentos aos especialistas e professores.	De orientações e acompanhamento das ações.(sic).
ANE 13	Acompanhar a escola e orientar as ações pedagógicas da gestão pedagógica. Realizar capacitações para professores e especialistas.	Acompanhar e orientar as escolas nas ações propostas pela SEE.
ANE 14	Acompanhar, monitorar e orientar a implantação e implementação das ações pedagógicas (sic) dos programas e projetos institucionais da SEE/MG nas escolas, as quais acompanho.	Acompanhar e orientar as ações e atividades dos Itinerários a serem desenvolvidas pelas escolas que acompanho.
ANE 15	Análise de resultados da escola, reunião com especialistas e professores, orientação de intervenções, acompanhamento das intervenções realizadas pelos professores, orientação do trabalho com os especialistas, reunião com a equipe central da SEE e demais colegas da SRE, preenchimento de formulário <i>on line</i> gerado após visitas às escolas, entrega de material impresso com atividades de intervenção, realização de oficinas com professores e especialistas.	Analisar o trabalho da escola junto a professores, alunos, pais e demais servidores.
ANE 16	Acompanhar, monitorar e assessorar as escolas quanto às suas práticas pedagógicas, com foco nas estratégias de intervenção.	Acompanhar e orientar as escolas durante o processo.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

APÊNCICE E - Respostas dos ANE à pergunta “Quais eram fatores facilitadores da sua atuação?”

	<b>PIP</b>	<b>Itinerários Avaliativos</b>
ANE 1	Formação pedagógica.	Estar à frente do trabalho como membro da equipe referência das ações dos itinerários avaliativos na SER.
ANE 2	Facilidade no desenvolvimento da formação devido conhecimento do conteúdo.	Acesso à escola e aos profissionais envolvidos.
ANE 3	<i>Afirmou não ter atuado no PIP.</i>	Facilidade com o sistema disponibilizado pela SEE/MG.
ANE 4	Apesar de estar na fase de finalização quando participei, o programa ainda recebia quantidade razoável de recursos financeiros que possibilitavam o acompanhamento próximo de alunos.	Não sei se poderia dizer que houve fator facilitador. A função do analista era somente de acompanhar e monitorar, vez que a SEE estava em fase de diminuição drástica da figura do analista na escola.
ANE 5	Clareza dos objetivos da proposta.	<i>Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos</i>
ANE 6	A metodologia; A análise de dado.	Ferramenta <i>online</i> e o trabalho compartilhado com os colegas de trabalho.
ANE 7	Equipe competente tecnicamente, diversas capacitações oferecidas aos servidores e materiais disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação.	Participação em diversas capacitações oferecidas pela SEE MG e autonomia no desenvolvimento das atividades.
ANE 8 ]	O suporte oferecido pela SEE, estar sempre presente nas escolas acompanhando de perto a atuação dos agentes escolares, e o comprometimento de cada um na execução de seus serviços.	A ferramenta tem uma linguagem fácil de ser entendida, facilitando o seu uso.
ANE 9	A formação (Magistério e Licenciatura), experiência na regência de aulas e o engajamento com a Equipe Central da SEE.	Conhecimento dos temas.

ANE 10	O trabalho era bem direcionado pela SEE, mensalmente tínhamos acompanhamento da equipe central, bem como momentos de formação.	Inicialmente, não teve fatores facilitadores, tendo em vista responder as solicitações ser ter sido informada quanto aos objetivos e estrutura dos Itinerários Avaliativos. Só depois no decorrer, precisamente após um momento de orientação que apropriamos melhor dos Itinerários.
ANE 11	Os materiais elaborados em função do projeto. Materiais para estudo (CEALE), Guias do Alfabetizador, Formulários de acompanhamento, entre outros.	Os temas relevantes.
ANE 12	O livre acesso às escolas, a receptividade dos especialistas e professores, assim como as sugestões de atividades enviadas pela SEE.	O acesso às escolas, o acompanhamento <i>in loco</i> e os recursos tecnológicos.
ANE 13	Orientações da própria SEE para desenvolvimento das ações do PIP; receptividade e organização das escolas.	Nenhum.
ANE 14	As visitas <i>in loco</i> às escolas, às salas de aula. O desejo da equipe pedagógica em acertar, em melhorar a aprendizagem dos alunos.	Atendimento <i>in loco</i> , verificação dos consolidados das discussões e análise dos registros das reuniões.
ANE 15	Experiência e foco da política pública do governo, bem como entendimento da proposta pela escola e comunidade atendida.	O material disponível no ambiente virtual.
ANE 16	Políticas públicas direcionadas; Planejamentos diferenciados e produção de material e publicações pela SEE/MG; Disponibilidade de recursos financeiros para atendimento às escolas dos demais municípios da jurisdição; Trabalho com foco na melhoria dos resultados do desempenho dos estudantes; Valorização do papel do Analista Educacional.	Estudo das orientações, planejamento do atendimento, acompanhamento das ações pela equipe referência.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

## APÊNDICE F - Respostas dos ANE à pergunta

	PIP	Itinerários Avaliativos
ANE 1	Além das ações do PIP, era necessário atender as demandas dos demais projetos e programas da SEE.	A proposta foi desenvolvida na estrutura de curso EAD com orientação de tutores e formadores do CAED sem contar com a colaboração da equipe da SER.
ANE 2	Tempo para a preparação da formação e acompanhamento na atuação do professor.	Conseguir que todos realizassem as atividades propostas devido a forma como os itinerários estavam organizados.
ANE 3	Afirmou não ter atuado no PIP.	Comecei o acompanhamento no meio do processo, assim, não tive formação sobre o que viria a ser os itinerários, seu objetivo, o conteúdo. Aprendi na prática, e estudando cada itinerário sozinha. Os itinerários eram muito repetitivos e extensos, a escola tinha dificuldade de compreender o processo e /ou realizavam de qualquer maneira somente para cumprir uma demanda. O plano de ação construído não foi executado pelas escolas que atendia.
ANE 4	Falta de formação profissional para entender em que consistia o PIP. A saída repentina dos analistas contratados pela FRA (Fundação Renato Azeredo) sem o repasse para os analistas que não participavam da equipe sobre as ações que realizavam, a redução de investimentos financeiros da SEE/MG para a manutenção da qualidade do programa e das ações já em andamento. A mudança da equipe da SEE/MG na organização das ações do PIP, de modo que os analistas da SEE que passaram a fazer o acompanhamento, muito pouco contribuíram para a melhoria do programa.	Falta de formação com o ANE e orientações mais claras e precisas da SEE para com a SRE, de modo que o ANE pedagógico fosse realmente envolvido no processo.
ANE 5	A estrutura organizacional.	Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos.
ANE 6	Condições de trabalho não tanto favoráveis. Curto período de permanência nas escolas para acompanhamento e orientação do trabalho.  As jornadas de trabalho diversas.	Falta de capacitação e a diversidade de ações a serem executadas concomitantes.
ANE 7	O descompromisso de alguns gestores escolares.	Resistência por parte de alguns gestores escolares no envolvimento no processo.

ANE 8	No início do PIP, a resistência das escolas.	Na implantação e implementação dos itinerários, faltou a presença da SRE nas escolas, houve um distanciamento entre escolas/SRE/ SEE, isso dificultou minha atuação.
ANE 9	A sobrecarga :ser ao mesmo tempo Equipe de Campo e Equipe de Formação- embora tivesse perfil e apreciase as 2 frentes de trabalho - além de responder ainda por outros projetos e programas.	Falta de habilidade com a ferramenta.
ANE 10	Grande demanda de trabalho, tendo em vista que respondíamos por outros projeto e/ou programas da SEE.	Inicialmente não teve fatores facilitadores, tendo em vista responder as solicitações ser ter sido informada quanto aos objetivos e estrutura dos Itinerários Avaliativos. Só depois no decorrer, precisamente após um momento de orientação que apropriamos melhor dos Itinerários.
ANE 11	A dificuldade/resistência por parte de alguns professores/especialistas em planejar, executar e/ou registrar as atividades estabelecidas nos Planos.	Convencer as escolas a preencher os formulários extensos e repetitivos.
ANE 12	Quantitativo de escolas a serem atendidas dentro do município sede e demais escolas dos municípios de nossa jurisdição. E a resistências por parte de um pequeno grupo de professores.	O desinteresse das escolas em realizar os Itinerários. Os mesmos não compreenderam os objetivos dos itinerários.
ANE 13	Tempo para realizar as ações nas escolas, principalmente nas capacitações dos professores e especialistas. Outras vezes a dificuldade das escolas em implementar as ações propostas devido a inúmeros fatores: perfil do profissional, falta de recurso para o material adequado para atender a necessidade dos estudantes, etc.	A forma como o governo implementou o programa nas escolas: faltou capacitação adequada para entender e trabalhar com os instrumentos e os prazos foram curtos para realizar as ações e inserir no sistema. As inúmeras reclamações das escolas.
ANE 14	A falta de interesse por parte de alguns professores, e de outros profissionais em participar das intervenções pedagógicas.	A escola reclama do grande volume de ações solicitadas ao mesmo tempo.
ANE 15	Transporte, pois realizava as visitas com dinheiro próprio, resistência e formação de alguns profissionais sobre a necessidade de estudo e aprofundamento sobre as questões pedagógicas, integração maior entre as equipes dentro da própria SRE, imposição de pontos de vistas da SEE, quanto as dificuldades encontradas, desconsiderando o	Ver o envolvimento real de todos os envolvidos no processo pedagógico dentro da escola e demais gestores envolvidos.

	tamanho da SER (nº de escolas e municípios atendidos).	
ANE 16	Quantidade de escolas a serem atendidas considerando os prazos estabelecidos.	Prazos curtos de execução das atividades previstas em cada um dos Itinerários.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

## APÊNCICE G - Respostas dos ANE à pergunta

	<b>PIP</b>	<b>Itinerários Avaliativos</b>
ANE 1	O programa era bem estruturado, havia formação e materiais de suporte para o trabalho.	Aprendizado.
ANE 2	Formação, conhecimento, desenvolvimento profissional e humano.	Nenhuma para os Analistas da SRE, pois estavam organizados para a escola.
ANE 3	Afirmou não ter atuado no PIP.	Não percebo contribuições dos Itinerários na minha atuação profissional.
ANE 4	O PIP colocou o analista em lugar de servidor que propunha formações e era a todo momento instigado a investir em sua formação profissional. Além disso, pode-se perceber que os resultados de desempenho eram melhor apropriados pelos analistas da SRE.	Os itinerários reforçaram a importância de a escola realizar diagnóstico de sua realidade, como um constante processo de avaliação de si. Além de fomentar o uso da ferramenta digital como facilitadora do cotidiano escolar.
ANE 5	Crescimento profissional.	Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos.
ANE 6	Troca de experiências, além do aperfeiçoamento profissional.	Diagnóstico mais detalhado e fidedigno das realidades das escolas atendidas.
ANE 7	Funcionou como um braço da SRE nas Escolas Estaduais, o que nos levou a compreender as dificuldades e facilidades apresentadas por nossas escolas no processo ensino-aprendizagem. Contribuiu como um subsídio para o planejamento das ações de intervenção, facilitando assim a minha atuação junto a equipe no planejamento e implementação das ações.	Serviu como uma fonte de dados, obtendo desta forma informações necessárias, que contribuíram no planejamento e atuação da Equipe Pedagógica junto as Escolas, facilitando desta forma minha gestão.
ANE 8	Contribuiu para que eu pudesse conhecer mais de perto os pontos fracos e fortes das escolas, e que pudesse desenvolver junto a elas instrumentos para reforçar os pontos fortes e sanar as dificuldades encontradas, e com isso crescer como profissional.	Me fez perceber o quanto é importante a presença da SRE dentro das escolas, o quanto a comunicação cara a cara é fundamental para que possamos elevar os resultados da educação.
ANE 9	Proporcionou-me momentos importantes de formação em serviço, bem como o suporte e permanente direcionamento.	Foram de grande valia na implementação do Programa de Convivência Democrática, leia-se elaboração dos Planos de Convivência Democrática de cada escola.

ANE 10	<p>Acredito que o PIP contribuiu significativamente (sic) para a melhoria da prática pedagógica das escolas em inúmeras ações. Citamos, por exemplo, formações constantemente não só com a equipe regional como também Diretor, Especialista em Educação Básica e Professores. Contribuiu para implantar alguns conceitos; o Diagnóstico é uma delas. Percebemos que em muitas escolas já é prática consolidada.</p>	<p>Após uma melhor apropriação dos objetivos e toda a estrutura, percebemos que os Itinerários Avaliativos contribuiu (sic) para nossa prática e todos que fizeram a formação conhecer melhor as dimensões da escola, o seu desempenho, levantar os problemas, propor as estratégias para solucionar e sistematizar (sic) no plano de ação.</p>
ANE 11	<p>- Aprendizado e exercício do diálogo. Para cada escola era preciso conversar, estudar a realidade para conseguir elaborar o melhor plano, ou seja, aquele que para aquela escola fosse viável dentro de suas condições. Com isso, percebe-se o quanto é possível criarmos estratégias, mesmo sem as condições ideais.</p> <p>- Além da importância do registro, planejamento e constante avaliação.</p>	<p>Os conhecimentos acerca das temáticas abordadas.</p>
ANE 12	<p>Crescimento pessoal no que diz respeito aos estudos e aplicabilidade das sugestões enviadas pela SEE. As orientações criadas pelas equipes de trabalho da própria SRE também proporcionaram envolvimento, pesquisa e ampliação dos conhecimentos.</p>	<p>Deu maior possibilidades de conhecer e acompanhar as escolas através dos recursos tecnológicos.</p>
ANE 13	<p>- Possibilitou ação uma visão concreta da escola em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, tomando-se por base os resultados apresentados nos acompanhamentos das avaliações, diagnósticos, simulados, etc.</p> <p>- Favoreceu a capacitação continuada de professores e especialistas no fazer pedagógico.</p> <p>- Possibilitou o estudo das situações de aprendizagem dos alunos no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas.</p> <p>- Proporcionou a implementação de outras metodologias de ensino para desenvolver a aprendizagem.</p>	<p>Na versão da gestão/SEE anterior, não houve nenhuma. Já nos itinerários deste ano eu considero positivo, pois estão mostrando um outro nível de organização e as discussões coletivas das escolas são importantes. Tenho tentado mostrar as vantagens deste sistema para as escolas.</p>



ANE 14	Oferecer oportunidades aos alunos que não conseguiram desenvolver suas habilidades; orientar os profissionais a desenvolver as intervenções na época correta; oferecer materiais pedagógicos para as intervenções; orientar os professores a analisar os resultados dos alunos nas avaliações externas e internas; levar os professores o entendimento do ensino e aprendizagem por habilidades e competências.	Facilitar as reflexões da escola em seu fazer pedagógico e em todos os indicadores necessários para o desenvolvimento dos alunos.
ANE 15	Organização de um trabalho, baseado em um resultado com intervenção real, nas dificuldades dos alunos. Necessidade de elaborar planejamento em grupo, individual, levando em consideração o resultado individual dos alunos e da escola.	Ver o passo a passo da construção/reconstrução do PPP na escola.
ANE 16	Foco na gestão pedagógica; Formações de aprimoramento profissional ofertados pela SEE/MG.	Poossibilitou (sic) uma melhor apropriação dos dados educacionais

Fonte: quadro elaborado pela autora.

## APÊNDICE H - Respostas dos ANE à pergunta

	<b>PIP</b>	<b>Itinerários Avaliativos</b>
ANE 1	A demanda de trabalho era intensa em função da diversidade e quantidade de ações a serem desenvolvidas concomitantemente.	Definir o papel da Sre e inserir a mesma no processo.
ANE 2	Acompanhamento da atuação do professor em sala de aula de forma a observar a aplicação da teoria na prática docente.	Inserção do Analista Educacional nas formações de forma a ter condições e meios de auxiliar as escolas com mais eficácia. Estamos muito próximos às escolas para o suporte necessário e, por outro lado, bastante excluídos de todos os processos que envolvem formação de educadores.
ANE 3	Afirmou não ter atuado no PIP.	Capacitação e estudo e adoção de um sistema mais objetivo e simplificado (a SEE já adotou neste ano de 2019).
ANE 4	O programa abordou a elevação de desempenho do aluno como prioridade. Dessa maneira, investi também em formação de professores. No entanto, as formações já vinham engessadas da SEE. Creio que faltou maior participação do professor quanto à análise de seu trabalho e de sua formação. Ao final do programa, a falta de recursos começou a inviabilizar a manutenção qualitativa do programa.	Melhoria da proposta dos itinerários com objetivos claros e práticos, bem como a aproximação da SRE e escola com ações conjuntas.
ANE 5	Falta de continuidade.	Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos.
ANE 6	Desmotivação dos envolvidos e falta de recursos financeiros.	Melhor formatação da proposta e mais profissionais (Analistas) envolvidos.
ANE 7	A resistência por parte de alguns profissionais, no que tange a mudanças, tanto na escola quanto na própria SRE.	Maior envolvimento dos gestores e conscientização dos alunos na importância do processo.
ANE 8	Em poucos casos, a falta de registro das ações executadas.	O estreitamento dos laços entre escolas/SRE/SEE; Comunicação mais eficiente entre os setores; Parcerias com universidades; Capacitações para todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

ANE 9	<p>As capacitações para especialistas e professores aconteciam pulverizadas por se pautarem no formato de multiplicadores. Outro fato: embora apropriadas e frequentes, não constituíam uma formação continuada, pois os momentos não dialogavam e/ou davam <i>feedbacks</i> para o outro.</p>	<p>Criar um perfil que permitisse ao ANE de Referência dar devolutiva à Escola em tempo hábil.</p>
ANE 10	<p>A falta de continuidade do Programa na gestão seguinte. Outro ponto foi o foco inicialmente ser com os Anos Iniciais (sic), depois Anos Finais e não contemplar o Ensino Médio.</p>	<p>Nova estruturação dos Itinerários Avaliativos - objetivos mais bem definidos (sic), melhorar as atividades a serem realizadas e para postagem, bem como orientação para equipe regional, visando um atendimento junto às escolas.</p>
ANE 11	<p>Não houve problemas na minha atuação, no entanto acredito que poderia ter acontecido mais momentos de formação e também acervos bibliográficos para a SRE.</p>	<p>Formação.</p>
ANE 12	<p>Destaco dois: *O quantitativo de escolas a serem assistidas dificultava um acompanhamento mais sistemático e eficaz. * Falta de recursos humanos no âmbito escolar para a realização das intervenções, assim como a falta de recursos financeiros.</p>	<p>Possuir uma equipe mais eficaz para alimentação dos dados no sistema, assim como um treinamento para os responsáveis pela manutenção e correção das inconsistências do site.</p>
ANE 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceitação das equipes pedagógicas das escolas em relação às ações propostas pela SEE/MG.</li> <li>- Professores reclamavam a falta de materiais para desenvolver os trabalhos (xerox, materiais concretos, livros literários, etc); a falta de profissionais para ajudar nas intervenções com os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem.</li> <li>- Especialistas reclamavam do acúmulo de atividades; falta de pessoal e de materiais para desenvolver as ações; prazos curtos para desenvolver as ações propostas pela SEE; e a falta de apoio dos pais para ajudar no processo de aprendizagem dos alunos.</li> <li>- Na SER, vivenciamos problemas com os materiais da SEE, que muitas vezes tínhamos que corrigir ou adequar. Prazos curtos para realizar todas as ações; número de visitas exigidas para atender cada escola; equipe pequena de analistas para atender as escolas dos 30 municípios desta regional.</li> </ul>	<p>Não sei. Acho que a SEE tem que conversar com os diretores das SREs para entender as situações das escolas.</p>

ANE 14	A falta de "punição" para os profissionais das escolas que não desenvolviam as intervenções de acordo com as orientações repassadas, materiais elaborados pela SEE/MG.	Reduzir as demandas. Estender os prazos.
ANE 15	Quebra do trabalho após entrada de outra política que não viu necessidade de continuar o trabalho, consideraram que a escola não precisava de nenhum suporte da SRE. Algumas escolas continuaram o trabalho, outras retornaram com as mesmas falas: culpa dos pais, alunos, governo, perdendo a visão necessária de analisar nossas práticas pedagógicas como um ato político de intervenção na realidade dos alunos e comunidade atendida. Garantia de prêmio de produtividade que não foi pago pelo governo aos profissionais da educação por dois anos consecutivos, gerando desconfiança na proposta de valorização do trabalho realizado.	Tratar a educação como prioridade por todos os atores envolvidos, na garantia de direitos de aprendizagem dos alunos e valorização dos profissionais da educação.
ANE 16	Quantidade de visitas às escolas determinadas pela SEE e não de acordo com a necessidade de cada contexto.	Cronograma das ações previstas, considerando o calendário escolar e outras demandas referentes aos demais programas e projetos da SEE.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

## APÊNDICE I - Respostas dos ANE a pergunta

	<b>PIP</b>	<b>Itinerários Avaliativos</b>
ANE 1	Compor as equipes de trabalho com perfil de atuação mais focado e centrado nas ações do PIP.	Definir o papel da SRE e inserir a mesma no processo.
ANE 2	Maior flexibilidade do tempo da formação e avaliação docente mais eficaz.	Inserção do Analista Educacional nas formações de forma a ter condições e meios de auxiliar as escolas com mais eficácia. Estamos muito próximos às escolas para o suporte necessário e, por outro lado, bastante excluídos de todos os processos que envolvem formação de educadores.
ANE 3	Afirmou não ter atuado no PIP.	Capacitação e estudo e adoção de um sistema mais objetivo e simplificado (a SEE já adotou neste ano de 2019).
ANE 4	Manutenção dos investimentos, formação com o ANE e maior participação do professor como figura ativa do processo.	Melhoria da proposta dos itinerários com objetivos claros e práticos, bem como a aproximação da SRE e escola com ações conjuntas.
ANE 5	Aprimoramento dos instrumentos de gestão.	Afirmou não ter atuado nos Itinerários Avaliativos.
ANE 6	Investimento e valorização das políticas públicas.	Melhor formatação da proposta e mais profissionais (Analistas) envolvidos.
ANE 7	Mudança de pensamento, que advém com o tempo e com a constante conscientização da necessidade de sermos resilientes frente às mudanças.	Maior envolvimento dos gestores e conscientização dos alunos na importância do processo.
ANE 8	Criar hábitos de observação e registro, por parte dos agentes escolares, para nortear o trabalho executado.	O estreitamento dos laços entre escolas/SRE/SEE; Comunicação mais eficiente entre os setores; Parcerias com universidades; Capacitações para todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.
ANE 9	Formatação de uma formação continuada nos moldes do PNAIC. Constituição de equipes específicas de campo e de formação com foco prioritário no programa.	Criar um perfil que permitisse ao ANE de Referência dar devolutiva à Escola em tempo hábil.

ANE 10	Retomar com o Programa com algumas alterações, e principalmente contemplando toda Educação Básica.	Nova estruturação dos Itinerários Avaliativos - objetivos mais bem definidos (sic), melhorar as atividades a serem realizadas e para postagem, bem como orientação para equipe regional, visando um atendimento junto às escolas.
ANE 11	Formação (palestras, oficinas, ciclos de estudo, cursos)	Formação
ANE 12	Maior investimento na educação pública na área financeira e na formação continuada dos gestores e professores.	Possuir uma equipe mais eficaz para alimentação dos dados no sistema, assim como um treinamento para os responsáveis pela manutenção e correção das inconsistências do site.
ANE 13	<p>A SEE deveria analisar as situações de cada SRE, com suas potencialidades e dificuldades, para estabelecer políticas públicas focadas na solução dessas dificuldades. Penso que é uma gama enorme de problemas (estruturais e pontuais) que dificultam o sucesso do PIP na rede estadual.</p> <p>Outra possibilidade é abrir o leque de ações do PIP voltadas para as necessidades dos anos finais do ensino fundamental, porque o pouco que se tentou nesse sentido não funcionou. O PIP ajudou muito nos anos iniciais, mas deixou os anos finais à deriva.</p> <p>- É necessário implementar ações efetivas do PIP para atender todo o ensino fundamental. Caso contrário, as conquistas da base vão se perder ao longo do caminho.</p>	Não sei. Acho que a SEE tem que conversar com os diretores das SREs para entender as situações das escolas.
ANE 14	Acompanhamento por parte da Chefia Imediata das escolas que não seguem as orientações e ações dos programas implementados pela SEE/MG.	Reduzir as demandas. Estender os prazos.
ANE 15	Valorização do trabalho pedagógico, formação continuada, foco no direito de aprendizagem dos alunos e investimento real na educação.	Tratar a educação como prioridade por todos os atores envolvidos, na garantia de direitos de aprendizagem dos alunos e valorização dos profissionais da educação.
ANE 16	Autonomia para a SRE definir plano de atendimento às escolas, com definição das prioritária	Cronograma das ações previstas, considerando o calendário escolar e outras demandas referentes aos demais programas e projetos da SEE.