

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

GISELE COSTA MAIA

REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS E O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS.

JUIZ DE FORA
2012

GISELE COSTA MAIA

REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS E O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS.

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

Orientador (a): Prof. Eduardo Antônio Salomão Condé

JUIZ DE FORA
2012

TERMO DE APROVAÇÃO

GISELE COSTA MAIA

REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS E O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS.

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

Membro da banca - Orientador (a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 2012

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda fortaleza, segurança, fé e perseverança com que nos inundou ao longo dessa jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, parceria entre o CAED/UFJF e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade.

A todos os professores e tutores do curso, pela competência, empenho e dedicação.

Ao meu orientador, Professor Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé, pela seriedade e compromisso com que conduziu as orientações.

A Assistente de Orientação Rafaela Reis Azevedo e ao tutor Tiago Rattes de Andrade, pela presença constante, apoio e incentivo, fundamentais para a escrita da dissertação.

Aos colegas do Mestrado pelas amizades conquistadas e por cada etapa vencida, compartilhando vitórias e consolando nos momentos difíceis.

Aos servidores das escolas pesquisadas pela receptividade e colaboração.

Aos colegas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, pelo apoio e incentivo.

Aos meus familiares, pela compreensão e apoio, inclusive nos longos períodos de ausência.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a concretização desta importante etapa da minha vida.

“Constato para mudar e não me acomodar. Seria uma desolação para mim se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade, se tivesse de reconhecer que minha aptidão para verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade em duas escolas públicas da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, destacando o papel do gestor na condução da política. Os reagrupamentos temporários se constituem em novas maneiras de se organizar os tempos e espaços escolares, agrupando de diversas formas os alunos que não consolidaram as capacidades previstas de leitura e escrita, em determinado ano de escolaridade, com atendimento e currículo diferenciados. Para tanto, buscou-se conhecer a política tanto no âmbito da Superintendência Regional de Ensino, como no âmbito das duas escolas selecionadas. Com isso, pretendeu-se, através da análise do contexto de implementação dos reagrupamentos temporários, elencar os efeitos da política e sua relação com a melhoria dos resultados das escolas pesquisadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa, incluindo a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada, bem como a literatura disponível sobre o tema. Os dados encontrados demonstram que, apesar da política ter colaborado para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano de escolaridade das escolas, conforme pode-se comprovar através dos resultados do PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), apresenta pontos que precisam ser repensados. Percebeu-se que o papel do diretor na condução da política é fundamental, tendo em vista a dimensão pedagógica da gestão, bem como a participação das famílias. Outro aspecto importante se refere à reorganização dos tempos e espaços escolares como uma das condições para o desenvolvimento dos reagrupamentos temporários. Como resultado da pesquisa, apresenta-se o Plano de Ação Educacional de modo a orientar a tomada de decisões referentes à implementação dos reagrupamentos temporários no âmbito escolar, de maneira exitosa.

Palavras-chave: Reagrupamentos temporários, gestão pedagógica, tempos e espaços escolares.

ABSTRACT

This research aims at investigating of the contribution of temporary groupings of intervention as a strategy to promote learning, literacy classes in the 3rd grade at two young public schools Education of Regional Superintendency of the Montes Claros' schools, highlighting the role of the manager in the conduct of policy. The temporary groupings constitute new ways to organize time and space school, grouping students in different ways that did not consolidate the capabilities provided for reading and writing in a particular year of schooling, treatment and differentiated curriculum. To this end, we sought to know the policy both within the Regional Superintendency of Education, as part of the two selected schools. Thus, it was intended, by examining the context of implementation of temporary groupings, list the effects of politics and its relation to the improvement of the schools in the studied. To develop the research, we used qualitative research, including direct observation, document analysis and semistructured interviews, as well as the available literature about the subject. The data obtained show that, despite the policy have contributed to the improved the performance of students in the 3rd grade school, as can be proved by the results of PROALFA (Program Assessment Literacy) presents points that need to be rethought . It was noticed that the director's role in politics is essential, in view of the educational dimension of management, as well as the families' participation. Another important aspect refers to the reorganization of school time and space as a condition for the development of temporary groupings. As a result of research, presents the Education Action Plan in order to guide decision making regarding the implementation of temporary groupings in school requires so successful.

Keywords: temporary groupings, educational management, school times and spaces.

LISTA DE FIGURAS

Gráficos

Gráfico 01: Metas de desempenho da SRE de Montes Claros - PROALFA - 2011.....	24
--	----

Figuras

Figura 01: Gestão Pedagógica Compartilhada.....	85
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Metas e resultados da SRE de Montes Claros – PROALFA – 2008 a 2010.....	22
Tabela 02: Metas de Proficiência da SRE de Montes Claros.....	24
Tabela 03: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho - Escola A.....	27
Tabela 04: Padrões de desempenho.....	27
Tabela 05: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho SRE Montes Claros.....	28
Tabela 06: Proficiência Média – PROALFA – 2008 a 2010 - Escola B.....	29
Tabela 07: Previsão de metas – PROALFA – 2011 a 2014 - Escola B.....	29
Tabela 08: Número de alunos por nível de desempenho - 3º ano/EF - Escola A.....	31
Tabela 09: Nomenclatura para identificação dos entrevistados.....	33
Tabela 10: IDEB – 5º ano do Ensino Fundamental – Brasil.....	47
Tabela 11: Percentual de desempenho – Língua Portuguesa – SAEB.....	47
Tabela 12: Taxa de Analfabetismo.....	48
Tabela13: Metas e Resultados de Desempenhos - PROALFA - 2011 - SRE - Montes Claros.....	75
Tabela 14: Metas da Gestão do Programa de Intervenção Pedagógica - PIP..	96
Tabela15 : Proficiência Média – PROALFA – 2009 a 2011 - Escola A.....	106
Tabela 16: Proficiência Média – PROALFA – 2009 a 2011 - Escola B.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cronograma mensal de reunião pedagógica - Reagrupamentos Temporários.....	82
Quadro 02: Resumo das ações propostas - PAE - Dimensão escolar.....	91
Quadro 03: Cronograma dos ciclos de estudos da equipe gestora.....	96
Quadro 04: Cronograma de ações - Blog de Boas Práticas.....	101
Quadro 05: Resumo das ações propostas - PAE - Dimensão regional.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL MINEIRO	17
1.1 - A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais e a política de reagrupamentos temporários como estratégia de intervenção.....	18
1.2 - Diagnóstico.....	20
1.3 - O PIP e o monitoramento da política de reagrupamentos temporários.....	22
1.4 - Contexto sócio educacional de produção da pesquisa.....	25
1.5 - Análise documental e observação direta: A experiência da implantação da política de reagrupamentos temporários nas escolas pesquisadas.....	30
1.6 - Entrevistas: A política dos reagrupamentos temporários na percepção de diretores, professores e supervisores pedagógicos.....	33
1.6.1 - Os reagrupamentos temporários na percepção do diretor escolar.....	33
1.6.2 - Os reagrupamentos temporários na percepção do supervisor pedagógico.....	35
1.6.3 - Os reagrupamentos temporários na percepção dos professores.....	39
1.7 - A gestão pedagógica no contexto da política de reagrupamentos temporários.....	41
2 - REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS: INDICATIVOS DE MUDANÇA	43
2.1 - Alfabetização no Brasil.....	45
2.2 - Alfabetização x Letramento.....	50
2.3 - O papel do gestor e a política de reagrupamentos temporários.....	53
2.4 - Os reagrupamentos temporários e a participação da comunidade.....	64
2.5 - A reorganização dos tempos e espaços escolares na dimensão dos reagrupamentos temporários.....	67

3 - CAPÍTULO III: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: APONTANDO CAMINHOS.....	77
3.1 - O PAE no contexto da dimensão escolar: 1º Bloco.....	78
3.1.1 - Mudança na prática pedagógica das escolas e o gestor escolar: Gestão Pedagógica Compartilhada.....	79
3.1.2 - Os reagrupamentos temporários e a participação das famílias...85	
3.1.3 - Os professores e a dinamização da sala de aula: Partilhando experiências.....	88
3.2 - O PAE no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros: 2º Bloco.....	93
3.2.1 - Ciclo de estudos para a equipe gestora.....	94
3.2.2 - Banco de boas práticas de reagrupamentos temporários.....	99
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
5 – REFERÊNCIAS.....	109
6 - ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Com a implantação do Ensino fundamental de nove anos, a partir de 2004, as escolas estaduais mineiras foram desafiadas a implementar estratégias de intervenção com o objetivo de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem, com vistas à consolidação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma integrada, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), nesse período, tem desenvolvido políticas públicas direcionadas, através de seus projetos e programas, com foco na aprendizagem e prioridade para a alfabetização, destacando nesse contexto o PIP (Programa de Intervenção Pedagógica)¹. A prioridade dada pela SEE/MG decorreu da constatação de que uma alfabetização bem sucedida concorre para a diminuição das taxas de distorção idade-ano de escolaridade e evasão, além de prevenir o analfabetismo. Além disso, a crença de que todas as crianças têm capacidade de aprender tem fomentado uma educação comprometida com o sucesso escolar e a busca da garantia da permanência do aluno com qualidade. Assim, uma boa escola é aquela que promove a aprendizagem dos alunos e lhes assegura uma trajetória sem interrupções.

Nas últimas décadas temos presenciado no Brasil, cada vez mais, discussões em torno da necessidade de melhorarmos os nossos indicadores de desempenho escolar na rede pública, principalmente em relação às habilidades básicas de leitura e escrita. Em Minas Gerais, as escolas da rede estadual têm sido orientadas para a implantação de estratégias diferenciadas de ensino e intervenção pedagógica visando melhorar os níveis de alfabetização das crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, são sugeridos os reagrupamentos temporários, que se constituem em novas maneiras de se reorganizar os alunos, dinamizando a sala de aula e ressignificando os tempos e espaços escolares. Considerando a necessidade de investigarmos e refletirmos melhor sobre os reagrupamentos temporários e seu impacto na melhoria do desempenho dos alunos, busca-se com esta

¹ PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, criado em 2008, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o objetivo de orientar as escolas na implementação de estratégias de intervenção, com base nos resultados das avaliações sistêmicas do Estado.

pesquisa possibilitar uma ampliação maior da compreensão da política no contexto escolar e regional.

A necessidade dessa investigação partiu da minha experiência como Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros onde, através das visitas que são realizadas mensalmente nas escolas, pude verificar que nem todas desenvolvem estratégias de intervenção eficazes, considerando que o percentual de alunos que não dominam as habilidades básicas de leitura e escrita nos anos iniciais é considerável. Os diretores, de modo geral, têm dificuldades quanto à gestão pedagógica, como uma das consequências das medidas de descentralização na gestão por parte do Estado, o qual tem sobrecarregado o diretor, que se vê diante de muitas demandas de natureza administrativa, o que de certa forma compromete um envolvimento maior nas questões mais específicas à aprendizagem dos alunos. Muitos professores demonstram resistência quanto à adoção da política de reagrupamentos temporários, uma vez que implica no replanejamento das atividades em sala de aula, que precisam ser diferenciadas, de acordo com os diferentes níveis e ritmos de desempenho dos alunos ou porque desconhecem a política. Outro aspecto observado é que há escolas que se queixam que cada vez mais é frequente o número de pais que não participam da gestão da escola, principalmente no tocante ao acompanhamento do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários. Por outro lado, vejo que há escolas cujos resultados no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)² têm evoluído progressivamente, quando da implementação dos reagrupamentos temporários. Tal situação suscitou questionamentos como: qual a relação entre o perfil do diretor e a eficácia escolar? Como operacionalizar a gestão pedagógica nas escolas? Quais os entendimentos os diretores possuem acerca da política de reagrupamentos temporários? Como envolver melhor os professores e os pais? A partir desses questionamentos iniciais, surgiu a questão central desta pesquisa: Qual a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção para a promoção da

² Programa de Avaliação da Alfabetização foi criado em 2005, destinado a avaliar os alunos da rede pública no início do processo de alfabetização, ou seja, as habilidades de leitura e escrita das crianças até 8 anos(SEE/MG, 2009).

aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade em escolas públicas da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, destacando o papel do gestor na condução da política?

Tendo em vista a questão que norteou o trabalho investigativo, buscou-se averiguar como a política de reagrupamentos temporários está sendo desenvolvida no contexto escolar, considerando a atuação do gestor na condução da mesma e tendo em vista as orientações repassadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais quanto à implementação da política. Para tanto, foram selecionadas duas escolas estaduais, sendo uma localizada na cidade de Montes Claros e a outra na cidade de Francisco Sá, ambas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. A escolha das escolas se deu pelo fato das mesmas terem alcançado resultados expressivos nas últimas avaliações do PROALFA, quando da implementação dos reagrupamentos temporários. Como instrumentos de pesquisa, que é de caráter qualitativo, optou-se por utilizar a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os diretores, supervisores pedagógicos e professores das turmas reagrupadas, do 3º ano de escolaridade.

O Plano de Ação Educacional está dividido em três capítulos. No capítulo I, é apresentada a política de reagrupamentos temporários e sua descrição no contexto educacional do Estado de Minas Gerais, quando da implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como no contexto das escolas pesquisadas. Ainda nesse capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada e os resultados obtidos.

O capítulo II é dedicado à análise dos dados apresentados no capítulo I, comparando as respostas obtidas nas entrevistas realizadas, documentos e observações desenvolvidas, em sintonia com a literatura disponível sobre o tema. Como o foco do trabalho é o gestor escolar e seu papel na condução da política de reagrupamentos, serão destacados os trabalhos de Polon (2007) e Luck (2009), que expressam os conceitos de gestão e os diferentes perfis de liderança que mais se associam à eficácia escolar, comungando com as contribuições de outros autores.

No capítulo III, a partir das constatações verificadas no decorrer da pesquisa quanto à implementação dos reagrupamentos temporários, é

apresentado o Plano de Ação Educacional. Pretende-se com a apresentação do plano, sugerir propostas de ações que se configurem em um instrumental de apoio ao gestor na condução da política, tendo em vista os pontos que precisam ser melhorados ou até mesmo implantados nos reagrupamentos temporários. Foram sugeridas também propostas de ações sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino visando disseminar as experiências exitosas de reagrupamentos temporários às outras escolas da jurisdição.

Por fim, com este trabalho, busca-se contribuir para a elevação dos níveis de desempenho dos alunos na alfabetização das escolas estaduais mineiras, partindo do princípio que qualquer intervenção que se venha implementar, passa primeiramente pela compreensão das múltiplas dimensões e relações que se fazem presentes no cotidiano escolar.

1. A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL MINEIRO

Uma das alternativas que as escolas da rede estadual de Minas Gerais têm adotado para a consolidação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem consistido na implementação de estratégias diferenciadas de intervenção. Dentre as estratégias desenvolvidas, podem ser citados os reagrupamentos temporários. Neste capítulo, que tem como objetivo a descrição da política de reagrupamentos temporários no âmbito escolar, com foco na gestão, serão apresentados os principais aspectos legais que fundamentam a política, bem como o detalhamento do processo de implementação no contexto das escolas selecionadas.

Para o alcance dos objetivos pretendidos, a pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de gestão foi realizada em duas escolas da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, sendo uma localizada na cidade de Montes Claros e a outra em Francisco Sá. Ambas as escolas, denominadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como estratégicas, possuíam em 2009, nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, mais de dez alunos nos níveis de desempenho baixo e intermediário, ou seja, que não haviam consolidado ainda as capacidades previstas de leitura e escrita. Para descrição do caso aqui apresentado, utilizou-se a pesquisa qualitativa, incluindo a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os diretores, professores e supervisores pedagógicos das escolas selecionadas. O capítulo possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem, imprescindível para a elaboração do produto final: O Plano de Ação Educacional.

Para a descrição do caso, partiu-se inicialmente da análise do contexto educacional mineiro, quando da implantação do ensino fundamental de nove anos, para posteriormente situar os reagrupamentos temporários como uma política pública que se faz presente na agenda do cenário educacional do Estado de Minas Gerais, destacando a sua implementação nas escolas selecionadas.

1.1 - A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais e a política de reagrupamentos temporários como estratégia de intervenção

O Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com início aos seis anos de idade a partir da publicação da Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003. O texto da referida Resolução estabelece em seu artigo 2º que:

O ensino fundamental com duração de nove anos estrutura-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais, devendo ser implantado no sistema estadual de ensino a partir de 2004. Uma das finalidades básicas da ampliação do período de permanência da criança na escola foi a criação de maiores oportunidades de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização (SEE/MG, 2003).

Visando orientar a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, a SEE - MG publicou também, em 16 de abril de 2008, a Resolução nº.1086 considerando:

A necessidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem;
A urgência de uma política que dê ênfase ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública;
A necessidade de orientar as escolas na organização e funcionamento do ensino fundamental de nove anos (SEE/MG, 2008).

Nesse contexto, as escolas foram orientadas pela SEE/MG, do ponto de vista legal e pedagógico, a implantar estratégias de intervenção, tais como os reagrupamentos temporários, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, que impactassem positivamente o processo de aprendizagem, conforme disposto nos artigos abaixo, da Resolução nº. 1086/08:

Art. 12 A escola deverá, ao longo de cada ano dos Ciclos, acompanhar sistematicamente a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias diversas para sanar as dificuldades evidenciadas.

Art. 13 A progressão continuada dentro dos Ciclos da Alfabetização e Complementar deverá estar apoiada em estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a

efetiva aprendizagem dos alunos (SEE/MG, 2008).

Uma das alternativas mais valorizadas e incorporadas pelas escolas, face às dificuldades sinalizadas na análise dos resultados das avaliações, tem consistido no reagrupamento temporário dos alunos, como uma importante estratégia de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a sala de aula pode ser concebida como um espaço dinâmico e produtivo, onde a diversidade, longe de ser um entrave, é entendida como oportunidade de enriquecimento e aprendizagem. Os reagrupamentos temporários são, portanto, novas maneiras de se organizar os tempos e espaços escolares, agrupando de diversas formas os alunos que não consolidaram as capacidades previstas de leitura e escrita, em determinado ano de escolaridade, com atendimento e currículo diferenciados.

A referida Resolução prevê ainda que o Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que os conhecimentos e habilidades previstos sejam dominados pelas crianças em diferentes etapas dos anos iniciais para que consolidem o processo de alfabetização. Assim, ao final do 1º ano, todos os alunos deverão ser capazes de desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; conhecer os usos e funções sociais da escrita; compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; ler e escrever palavras e sentenças. No 2º ano, os alunos deverão ler e compreender pequenos textos; produzir pequenos textos escritos; fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Já no 3º ano, espera-se que os alunos apresentem capacidades de ler e compreender textos mais extensos; localizar informações no texto; ler oralmente com fluência e expressividade; produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica (SEE/MG, 2003).

Nesse sentido, questiona-se: qual a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégias para o sucesso da alfabetização, visando o alcance das metas estabelecidas pela SEE/MG, tendo em vista a atuação do gestor?

1.2 - Diagnóstico

A superintendência Regional de Ensino de Montes Claros está localizada no norte de Minas Gerais, sendo uma das maiores, dentre as 47 (quarenta e sete) que compõem a Secretaria de Estado de Educação. Fazem parte de sua jurisdição, 30 municípios, com 169 escolas estaduais, 539 municipais e 118 particulares, totalizando 195.264 alunos (SEE/MG, 2011).

Como Analista Educacional, onde atuo desde 2002, na implementação das políticas públicas da SEE, tenho percebido que diferentes escolas enfrentam dificuldade em alfabetizar todos os alunos com até oito anos de idade. Apesar do reconhecimento da importância dos reagrupamentos temporários, muitas escolas, e, em especial, os professores, tem resistido em rever a sua prática pedagógica, ensinando o que está previsto na matriz curricular, com metodologias variadas e contextualizadas e diversificação de procedimentos que venham a atender aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem apresentados pelas crianças que se encontram em processo de alfabetização. Portanto, a responsabilidade desses profissionais na realização de intervenções pontuais, tais como os reagrupamentos temporários, requer mudança de postura frente à concepção de ensino e a competência de dirigir situações de aprendizagem, de modo criativo e inovador, condições necessárias para a concretização de propostas que viabilizem a implantação das intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias, conforme previsto no artigo 25, da Resolução nº. 07, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 25: Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas (MEC/CEB, 2010).

Além disso, a Resolução supracitada orienta em seu artigo 27, parágrafo 2º, que:

A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes

investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (MEC/CEB, 2010).

Outro ponto a ser considerado se refere ao desempenho que a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros tem apresentado nas avaliações externas do estado, especificamente no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). O PROALFA tem como objetivos verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indicar as intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados. Foi instituído em Minas a partir de 2005 considerando como meta prioritária da Secretaria de Educação que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade (SEE/MG, 2010).

O PROALFA utiliza duas modalidades de avaliação externa, uma amostral e outra censitária. Na avaliação amostral participam os alunos do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental e na censitária os alunos do 3º ano e aqueles que apresentaram baixo desempenho no ano interior. A avaliação censitária, pelo fato de avaliar cada aluno individualmente, permite que a escola identifique nominalmente as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, fundamentando intervenções pedagógicas mais adequadas e ações educativas eficientes para assegurar a alfabetização (SEE/MG, 2010).

Em 2006, segundo dados da SEE/MG, a proficiência média obtida pelos alunos do 3º ano no PROALFA, na SRE de Montes Claros, se situou no intervalo entre 444,85 a 508,15, intervalo esse localizado em maior proporção no desempenho intermediário, que de acordo com a SEE/MG, varia de 450 a 500. Isso significa que os alunos nesse nível ampliam suas possibilidades de leitura, lendo e compreendendo pequenos textos. Em 2007, a proficiência média obtida pelos alunos foi de 521, demonstrando um aumento em relação a 2006. De 2008 a 2010, conforme podemos comprovar através da tabela 01, as médias de proficiências continuaram a evoluir, o que indica progresso no desempenho dos alunos avaliados. Embora houvesse uma acentuada evolução das proficiências obtidas pela SRE de Montes Claros, no PROALFA, no período compreendido entre 2006 a 2010 (24%), diminuindo os percentuais de alunos nos níveis baixo e intermediário e aumentando o nível recomendado, o percentual de alunos com baixo desempenho não pode ser desconsiderado,

já que demonstram apenas a habilidade de leitura de palavras. Dada à restrição de leitura desses alunos nesse nível, torna-se fundamental proporcionar ações pedagógicas visando a melhoria da competência leitora e tecnologia da escrita. Para tanto, a elaboração e implementação de estratégias de intervenção requerem o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo.

Tabela 01: Metas e resultados da SRE de Montes Claros – PROALFA – 2008 a 2010

Ano	Meta de Proficiência	Proficiência
2008	536	558
2009	567	565
2010	618	624

Fonte: SEE/MG

1.3 - O PIP e monitoramento da política de reagrupamentos temporários

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolve desde 2006, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) /Alfabetização no tempo Certo, que faz parte de um conjunto de ações para atender ao desafio de ter toda criança lendo e escrevendo até os 8 (oito) anos de idade (SEE/MG).O funcionamento do PIP envolve profissionais da Secretaria a nível central e regional. Inicialmente, o Programa foi implantado no norte de Minas e, posteriormente, ampliado para todo o Estado. Atualmente, abrange 2.343 escolas e 524 mil crianças entre 6 e 10 anos, abrangendo até o 5º ano de escolaridade (KALENA, 2011).

Segundo a autora, as primeiras intervenções da Secretaria são realizadas nas chamadas escolas estratégicas, que apresentam baixo desempenho no PROALFA. Através desse programa, as escolas são orientadas pela SEE a adotar estratégias de intervenção a partir dos resultados das avaliações externas. Na análise dos resultados, há uma preocupação em detectar as necessidades de aprendizagem em letramento para planejar as intervenções necessárias. As orientações são organizadas em forma de guias e cadernos com sugestões de práticas de gestão e de sala de aula, com base em experiências bem sucedidas.

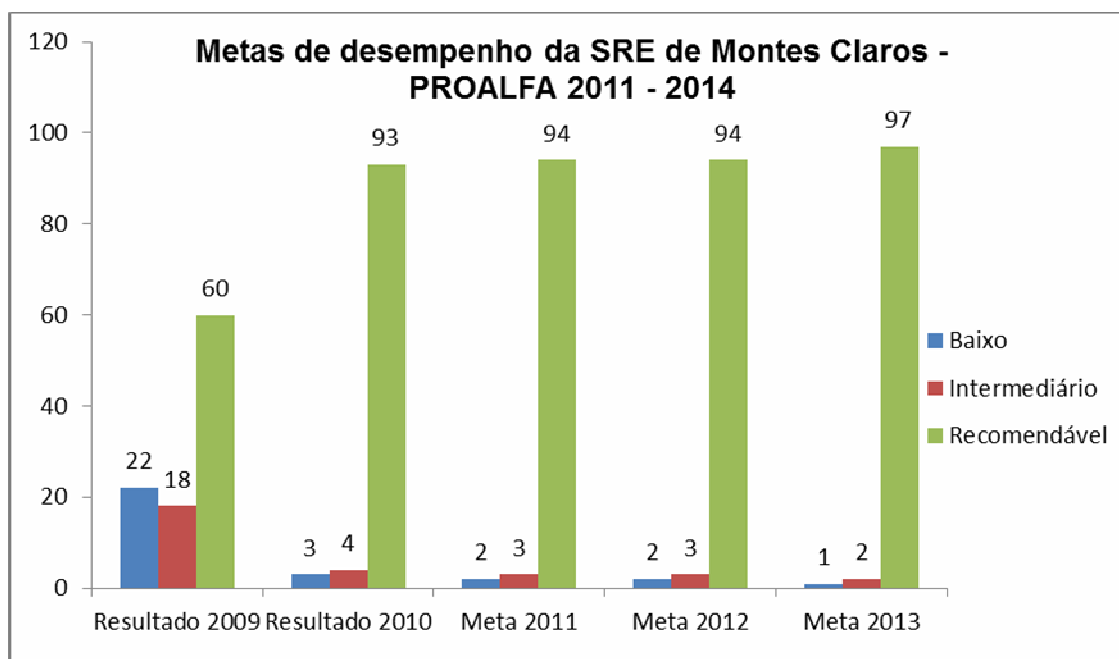
De acordo com Kalena (2011), embora recebam orientações gerais, as escolas têm autonomia para decidir que propostas serão implementadas. Dessa forma, os reagrupamentos constituem-se numa das ações que a escola poderá incluir no seu projeto de intervenção, visando a alfabetização no tempo certo.

Durante a implantação das estratégias, a equipe central do PIP e a regional monitoram as escolas, dando o suporte necessário, de modo a contribuir para o alcance das metas a serem alcançadas pelas escolas e Superintendências Regionais de Ensino, com base nos resultados das avaliações externas. No caso da alfabetização, a referência é o PROALFA (SEE/MG, 2010).

Para alcançar os objetivos do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, TODA CRIANÇA LENDO E ESCRIVENDO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE, foram priorizadas, dentre outras estratégias, (a) a formação das equipes Central e regional; (b) o desenvolvimento de material; (c) a definição de metas e incentivos; (d) a capacitação dos agentes pedagógicos das escolas; e (e) a execução e acompanhamento dos resultados (SEE/MG, 2010).

Nesse sentido, foram definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais metas de desempenho para a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros a serem alcançadas no período entre 2011 a 2014(Gráfico 01).

Gráfico 01: Metas de desempenho da SRE de Montes Claros – PROALFA – 2011



Fonte: SEE/MG

Pode-se observar que as metas projetadas prevêm uma evolução das proficiências médias (tabela 02), aumentando assim o percentual de alunos no desempenho recomendado e reduzindo com isso o número de alunos no baixo desempenho.

Tabela 02: Metas de Proficiência da SRE de Montes Claros - 2011 a 2014

Meta	Meta 2012	Meta 2013	Meta 2014
2011			
636	649	661	679

Fonte: SEE/MG

Nesse contexto, os Projetos e Programas da SEE/MG, tem como pressuposto dar foco à gestão pedagógica enquanto exigência primordial da escola que pretende melhorar o desempenho dos seus alunos, privilegiando o processo pedagógico. A liderança do diretor deve garantir o sucesso dos alunos e propiciar ações que impeçam o fracasso escolar. Para isso, são definidas e pactuadas as metas de desempenho de cada escola de Minas Gerais.

Na Gestão Pedagógica, deve-se considerar o desenvolvimento curricular e todas as implicações no fazer da escola. Falar dele é falar de ensino-aprendizagem. É tratar de um conjunto de ações que cooperam para a formação humana, para o desenvolvimento de capacidades, de competências e de habilidades, a efetivação da aprendizagem dos alunos (SEE/MG, 2001).

1.4 - Contexto sócio educacional de produção da pesquisa

Com o propósito de analisar a contribuição dos reagrupamentos temporários no contexto da alfabetização, foram escolhidas duas escolas públicas estaduais, sendo uma na cidade de Montes Claros (Escola A) e a outra na cidade de Francisco Sá (Escola B), ambas localizadas no norte de Minas Gerais. A escolha de tais cenários se justifica pelo fato das referidas escolas, em 2010, terem se destacado no PROALFA por seus desempenhos satisfatórios e por assumirem que o resultado alcançado é resultante do trabalho diferenciado que foi desenvolvido em relação às práticas de leitura e escrita, através da adoção dos reagrupamentos temporários, nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. As duas escolas, em 2009, foram categorizadas pela SEE/MG, como “Escolas Estratégicas”, ou seja, escolas que, de acordo com os resultados na avaliação externa do PROALFA, possuíam 10 alunos ou mais nos níveis baixo e intermediário. Portanto, com base nas orientações do PIP, essas escolas deveriam elaborar um plano de intervenção pedagógica com o propósito de melhorar os resultados apresentados. Outra orientação do PIP é que as escolas estratégicas devem ter prioridade de atendimento e acompanhamento pedagógico por parte da equipe regional de Analistas Educacionais das Superintendências Regionais de Ensino, através de visitas semanais ou quinzenais, com o objetivo de orientar e monitorar as ações desenvolvidas, colaborando para que a escola avance em seu desempenho. Portanto, as duas escolas selecionadas tinham, dentre outros desafios, buscar superar a condição de escola estratégica, elevando os percentuais de alunos no nível recomendado.

Uma das escolas a ser pesquisada, Escola A, localiza-se no centro de Montes Claros, MG, sendo a mais antiga do município, condição que lhe conferiu reconhecimento por parte da comunidade, por sua história e tradição. Apesar de estar inserida na região central, a escola atende, em 2012, a 1.142

alunos, oriundos de 57 bairros periféricos da cidade. Com isso o perfil do público atendido é bastante diversificado no que se refere aos aspectos sócio-econômico-culturais.

A escola funciona em dois turnos diurnos (matutino e vespertino) e os alunos se encontram distribuídos em trinta e seis turmas, sendo 449 alunos nas 14 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 693 alunos nas 22 turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conta com boa estrutura física, com salas de aula amplas e arejadas, além de sala de informática e 01 biblioteca com 40 lugares. As instalações de modo geral são adequadas e atendem as necessidades da comunidade escolar.

A atual gestão conta com 09 servidores atuando na secretaria, 19 auxiliares de serviços gerais, 04 especialistas que fazem parte da equipe pedagógica, sendo uma em ajustamento funcional, 53 professores regentes, 03 professores intérpretes de libras, 01 professora para substituições eventuais, 02 professoras para uso de biblioteca e 03 professoras para apoio a alunos com deficiência mental e transtorno comportamental. Do total de 53 professores, 52 possuem graduação em Ensino Superior e 01 está se graduando; 50 concluíram ou estão cursando pós-graduação na área de educação.

Para desenvolver o trabalho didático-pedagógico, a escola conta uma variedade de materiais didáticos, além de equipamentos de multimídia e acervo literário atualizado, incluindo títulos literários e de pesquisa. Percebe-se, portanto, que a escola possui os recursos didáticos necessários que possibilitam uma maior variedade de metodologias, fundamentais no desenvolvimento de atividades diferenciadas, essenciais ao contexto de desenvolvimento dos reagrupamentos temporários. Em relação aos resultados nas avaliações externas (PROALFA), a escola apresentou a partir de 2008, no 3º ano do ensino fundamental, um considerável avanço na evolução da proficiência de leitura, bem como no percentual de alunos no desempenho recomendado, conforme dados apresentados a seguir:

Tabela 03: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho Escola A

Ano	Proficiência Média	% de alunos por padrões de desempenho		
		Baixo	Intermediário	Recomendado
2008	565,3	4,9	6,2	88,9
2009	619,0	7,2	0	92,8
2010	732,9	0	0	100

Fonte: SEE/MG

Para a interpretação pedagógica dos resultados, a SEE/MG utiliza os padrões de desempenho especificados na tabela abaixo:

Tabela 04: Padrões de desempenho

Baixo	Até 450
Intermediário	450 a 500
Recomendado	Acima de 500

Fonte: SEE/MG

Como podemos perceber, em 2008, a escola possuía 4,9% de alunos no baixo desempenho, o que significa que ainda não haviam consolidado as capacidades básicas para a compreensão da base alfabética de nosso sistema de escrita, lendo apenas palavras. Já em 2009, esse percentual evoluiu para 7,2%. Em relação ao nível intermediário, a escola apresentava em 2008, 6,2% de alunos que liam frases e pequenos textos, sendo que em 2009 não houve nenhum aluno nesse nível, o que sinaliza que houve um avanço desses alunos para o desempenho recomendado, conforme podemos observar no resultado de 2010. No nível recomendado se encontram os alunos que lêem frases e pequenos textos e começam a desenvolver as habilidades de identificação do gênero, do assunto e das finalidades do texto. Em relação às proficiências médias alcançadas pela escola, de 2008 para 2009, houve um crescimento de 53,7 pontos percentuais. Já de 2009 para 2010, o crescimento evoluiu significativamente 113,9 pontos percentuais. Comparando os resultados obtidos pela escola com os da SRE de Montes Claros (tabela 05), verifica-se que de 2008 a 2009, a escola superou as proficiências alcançadas pela SRE

em cada ano, sendo que em 2010 apresentou 100% de alunos no desempenho recomendado, percentual também superior ao do Estado, que apresentou 86,2% de alunos nesse nível de desempenho, segundo dados da SEE/MG.

Tabela 05: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho SRE - Montes Claros – 2008 a 2010

Ano	Proficiência Média	% Por Padrões de Desempenho		
2008	558,0	12,2	12,1	75,6
2009	565,4	10,4	13,3	76,3
2010	623,9	3,1	4,2	92,6

Fonte: SEE/MG

A outra escola selecionada, Escola B, está localizada no município de Francisco Sá, aproximadamente a 40 km de distância da cidade de Montes Claros, possuindo cerca de 24.912 mil habitantes(site oficial).Em Francisco Sá há 09 escolas estaduais, sendo 04 na zona rural e 05 na zona urbana. Dentre as escolas da zona urbana, 03 oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a escola a ser pesquisada está situada em um bairro periférico da cidade, marcado pela pobreza e exclusão social. O nível socioeconômico das famílias, em sua maioria, é baixo, com pais pouco letrados e com baixa capacidade de ajudar os filhos na orientação das tarefas de casa, conforme registros contidos no documento do Projeto Político Pedagógico da escola. A escola, em 2012, oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no turno diurno, com 19 turmas e cerca de 440 alunos. Conta com boa estrutura física e instalações adequadas, possuindo 11 amplas salas de aula, 01 biblioteca e laboratório de informática. Em relação à aprendizagem, como podemos observar na tabela abaixo (tabela 06), possuía em 2008 um grande percentual de alunos no desempenho recomendado (87%), sendo que em 2009, esse percentual reduziu para 46%. De 2009 para 2010 houve um avanço no desempenho dos alunos, no entanto, como apontam os dados, muito ainda há de ser feito no que se refere à alfabetização, leitura e escrita com o total de 33,3% de alunos nos níveis baixo e intermediário e mesmo com os 66,7% de alunos no nível recomendado. Mas, ao se comparar os resultados

da escola com os resultados da rede estadual do município, os dados revelam que a proficiência alcançada pela escola foi superior, o que de certa forma é bastante positivo.

Tabela 06: Proficiência Média- PROALFA- 2008 a 2010
Escola B

Ano	Proficiência Média		% de Padrões de desempenho					
			Baixo		Intermediário		Recomendado	
	Escola	Município	Escola	Município	Escola	Município	Escola	Município
2008	549,9	520,0	0	19,0	13,0	20,0	87,0	61,0
2009	492,2	552,9	28,0	12,0	26,0	16,0	46,0	72,0
2010	524,0	500,3	20,0		13,3		66,7	

Fonte: SEE/MG

Quanto às metas de proficiência estabelecidas pela SEE/MG para escola (tabela 07), a projeção estimada varia 28,96% de um ano para outro, no período de 2011 a 2014, percentual esse, que, sem dúvida, requer o planejamento de ações eficazes que incidam sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Tabela 07: Previsão de metas - PROALFA - 2011 a 2014
Escola B

Proficiência Média 2010	Meta 2011	Meta 2012	Meta 2013	Meta 2014
524,01	552,97	581,93	610,89	639,85

Fonte: SEE/MG

Diante dos dados apresentados referentes às duas escolas, torna-se necessário investigar quais fatores contribuíram para a evolução das proficiências e, em relação ao ano de 2010, quando foram implementados os reagrupamentos temporários, quais os impactos dessa estratégia de intervenção na melhoria da qualidade da alfabetização.

1.5 - Análise documental e observação direta: A experiência da implantação da política de reagrupamentos temporários nas escolas pesquisadas:

Como integrante da equipe do PIP (Programa de Intervenção Pedagógica) na SRE de Montes Claros, tenho realizado visitas às escolas estaduais da jurisdição, para acompanhamento pedagógico e monitoramento das ações previstas pela SEE/MG. Desde 2009, venho desempenhando essa atribuição nas escolas selecionadas para o estudo de caso em questão. Dessa forma, tive oportunidade de participar diretamente do processo de implementação dos reagrupamentos temporários nas turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, de ambas as escolas, através de observação direta e análise documental, possibilitando a obtenção de dados. Conforme já relatado, as escolas foram desafiadas a adotar estratégias de intervenção pedagógicas visando à melhoria dos resultados dos alunos na alfabetização, uma vez que apresentavam níveis consideráveis de alunos com baixo desempenho. Diante dos resultados insatisfatórios na avaliação do PROALFA/09, as referidas escolas, em 2010, implantaram os reagrupamentos temporários, organizados da seguinte forma:

A escola A possuía em 2010 três turmas do 3ºano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominadas pelas cores Vermelho, Bege e Roxo, num total de 101 alunos. As turmas foram organizadas, utilizando como critério de enturmação, a heterogeneidade. Assim, nas três turmas havia alunos com dificuldades de aprendizagem, embora em menor proporção que os alunos com desempenho satisfatório. Após análise dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura e escrita, aplicada nas turmas no mês de fevereiro, fez-se o levantamento dos níveis de desempenho dos alunos, considerando os padrões definidos pela SEE/MG (baixo, intermediário e recomendado), conforme tabela 08. Para a elaboração da avaliação, utilizou-se a matriz de referência do PROALFA, que contem os descritores da alfabetização, a serem consolidados pelos alunos até o final do 3º ano.

**Tabela 08: Número de alunos por nível de desempenho - 3º ano/EF -
Escola A**

Baixo	Intermediário	Recomendado	Total de alunos
24	20	57	101

Fonte: SEE/MG

No período compreendido entre março e junho, a escola trabalhou com aulas de reforço, contando com o apoio do professor eventual e bibliotecário, em atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A opção pela adoção dos reagrupamentos temporários se deu no 2º semestre do ano letivo de 2010, especificamente em agosto, após decisão coletiva da diretora, supervisora pedagógica e professoras envolvidas, conforme registros analisados. Os alunos foram reagrupados temporariamente em novas turmas, observando o desempenho, sendo uma turma para o baixo desempenho, outra para o intermediário e outra turma para o recomendável. Pretendia-se com isso oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem a todos os alunos, mesmo os que se encontravam em níveis mais elevados de desempenho. Os reagrupamentos eram realizados duas vezes por semana, durante o período de estudo dos alunos no turno que frequentavam. Nos outros dias da semana, os alunos participavam das aulas, dentro da rotina normal. Para a implantação da estratégia, foram realizadas reuniões com os pais, professores, supervisora e diretora, conversas com os alunos, além dos encontros de módulo II³, onde foram repassadas e discutidas orientações sobre o funcionamento dos reagrupamentos, planejamento de atividades diversificadas, elaboração de apostila de atividades complementares e instrumentos de avaliação. Entre as professoras do 3º ano, foi verificada a que tinha perfil alfabetizador para assumir a turma dos alunos de baixo desempenho, considerando as habilidades de leitura e escrita que precisavam ser retomadas e/ou consolidadas. Durante o desenvolvimento dos reagrupamentos, os alunos

³ De acordo com a Lei nº. 15.293, de 5 de agosto de 2004 - que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais, Art. 33 § 1º - A carga horária semanal de trabalho de Professor de Educação Básica compreenderá: I - dezoito horas destinadas à docência; II - seis horas destinadas a reuniões e outras atribuições e atividades específicas do cargo. Nesse sentido, o professor com carga horária a partir de 23 aulas semanais deverá cumprir 4 (quatro) horas semanais de módulo II (SEE/MG, 2004).

foram avaliados continuamente para verificação dos avanços e dificuldades, subsidiando os planejamentos e seleção de materiais pedagógicos e atividades. Foi priorizado o trabalho com diferentes gêneros textuais, de forma contextualizada, visando a melhoria da competência leitora dos alunos, principalmente na compreensão dos textos lidos. Os reagrupamentos foram desenvolvidos até o final do mês de novembro, de acordo com o cronograma previsto, sendo que a melhoria do desempenho dos alunos foi confirmada no PROALFA, com a elevação das proficiências, conforme já exposto na tabela 08.

A escola B, por sua vez, possuía 02 turmas do 3º ano do ensino fundamental, perfazendo um total de 50 alunos. Desses, conforme análise dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada em fevereiro de 2010, 13 alunos ainda apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de pequenos textos e nove estavam no estágio inicial da alfabetização, em relação à apropriação da leitura e escrita. Como os alunos com dificuldades de aprendizagem se concentravam em apenas uma das turmas, uma vez que as mesmas são organizadas utilizando como critério a homogeneidade, os reagrupamentos temporários foram desenvolvidos na referida turma, no período compreendido entre os meses de junho a agosto. Após reuniões com pais, supervisor, diretor, professores e alunos, definiu-se que, através de reagrupamentos, sob o atendimento da professora regente e do professor alfabetizador (profissional a ser designado com autorização da SEE, em se tratando de escola estratégica), os alunos seriam atendidos em quatro dias da semana e carga horária diária de quatro horas. O professor regente ficaria com os 13 alunos que precisavam ampliar o volume de leitura e melhorar a compreensão dos textos lidos enquanto o professor recuperador trabalharia com os nove alunos com o propósito de alfabetizá-los. Uma vez por semana (nas sextas-feiras), os alunos retornariam para a sua turma de origem. Nesse dia, o professor recuperador utilizaria o tempo disponível para planejamento das atividades com a supervisora pedagógica. Foi possível perceber, ao analisar os planejamentos das atividades desenvolvidas para os alunos com baixo desempenho, que se priorizou o trabalho com diferentes gêneros textuais, organizado com atividades elaboradas com seqüência didática, estruturadas em forma de projetos, a partir de livros literários. Diferentemente da escola A, os

reagrupamentos se desenvolveram especificamente para o atendimento dos alunos de baixo desempenho.

1.6 - Entrevistas: A política dos reagrupamentos temporários na percepção de diretores, professores e supervisores pedagógicos

Com o propósito de coletar dados e informações que permitissem fazer uma leitura acerca da política de reagrupamentos nas escolas pesquisadas, na percepção de diretores, professores e supervisores pedagógicos, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os diretores, professores e supervisores pedagógicos, sendo que as entrevistas ocorreram entre os dias 30/11/2011 a 07/12/2011, no próprio local de trabalho. Elas foram realizadas individualmente, com duração em média de 30 minutos e as perguntas foram referentes à implementação da política dos reagrupamentos temporários, bem como a sua implementação na escola em que os entrevistados atuam, tendo como referência o ano de 2010. Dessa forma, é possível destacar a percepção de cada um dos atores envolvidos quanto à política dos reagrupamentos temporários e o papel que desempenham, no âmbito da gestão pedagógica, conforme apresentado nos itens a seguir. Para a identificação dos entrevistados, adotarei a seguinte nomenclatura durante a transcrição das respostas obtidas, conforme tabela abaixo:

Tabela 09: Nomenclatura para identificação dos entrevistados

Escola A	Escola B
Diretor I	Diretor II
Supervisor Pedagógico I	Supervisor Pedagógico II
Professores: turma Vermelho: F	Professora turma II: C
turma Bege: G	Professora recuperadora: D
turma Roxo: H	

Fonte: Elaboração Própria

1.6.1 - Os reagrupamentos temporários na percepção do diretor escolar:

As diretoras das escolas A e B são graduadas na área de educação, não possuem especialização e são servidoras públicas efetivas. Atuam como diretoras em média há cinco anos e tomaram conhecimento da política dos

reagrupamentos temporários na fase de implantação através de reuniões com os Analistas da SRE/Montes Claros, supervisoras pedagógicas das escolas e publicações da SEE/MG.

Concordaram com as respostas dos professores e supervisores quando disseram que o reagrupamento temporário se trata de uma estratégia para atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao papel desempenhado durante a implementação dos reagrupamentos na escola, a diretora I respondeu que “a sua principal atribuição foi acreditar na eficácia da estratégia” (DIRETORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Já a diretora II ressaltou o seu papel enquanto mediadora da aprendizagem, juntamente com a supervisora pedagógica. Ambas disseram ter participado das decisões tomadas, com o supervisor e os professores, em reuniões promovidas na escola.

Sobre a aceitação e participação dos pais em relação aos reagrupamentos, as respostas foram diferentes, sendo que na escola A os pais tiveram resistência no início da implantação da estratégia, porém, como demonstram confiança na proposta pedagógica da escola, essa resistência foi substituída pelo apoio. Na escola B, a diretora afirmou “que não houve resistência das famílias dos alunos envolvidos (baixo desempenho), porque desenvolveram as capacidades antes não consolidadas” (DIRETORA II, entrevista cedida em 07 de dezembro de 2011).

Perguntado às entrevistadas sobre qual a opinião possuem em relação aos resultados do desempenho dos alunos da escola nos anos iniciais nas avaliações externas, ambas demonstraram estar cientes dos mesmos, relatando que as escolas têm buscado atingir as metas previstas. Quanto às avaliações internas, percebem e reconhecem o esforço dos professores, principalmente das turmas do 3º ano, e equipe pedagógica em melhorar o desempenho dos alunos, com atendimento às dificuldades de aprendizagens apresentadas.

As diretoras I e II concordaram quando relataram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, bem como os recursos, procedimentos e alternativas metodológicas utilizadas (jogos, brincadeiras, textos diversos, apostilas). Ambas destacaram a importância do papel desempenhado pelo

supervisor pedagógico durante a intervenção, de acompanhamento e monitoramento, demonstrando competência e dinamismo.

Quanto a possíveis dificuldades surgidas no desenvolvimento dos reagrupamentos, as opiniões foram contrárias: Enquanto a diretora II disse “que não houve dificuldade alguma” (DIRETORA II, entrevista cedida em 07 de dezembro de 2011), a diretora I apontou que “na turma de alunos com desempenho recomendado, a professora teve dificuldades no domínio de turma, por ter um número maior de alunos” (DIRETORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). As opiniões também são divergentes quando se trata da contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo. Na escola A, os pais contribuem muito, até porque em casa precisam dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola e por se sentirem gratificados pelo atendimento dispensado aos filhos. Na escola B, a estratégia é implantada justamente porque os pais não dão a assistência devida.

As diretoras A e B avaliaram a contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem como positiva e necessária, visando uma educação de qualidade e atribuem a melhoria dos resultados do PROALFA à estratégia utilizada.

1.6.2 - Os reagrupamentos temporários na percepção do supervisor pedagógico

Quanto à formação acadêmica, as supervisoras I e II são graduadas em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. São servidoras públicas efetivas, sendo que o tempo de exercício na função da supervisora I é de 16 anos e da supervisora II, 12 anos. Ambas relataram que tomaram conhecimento da política de reagrupamentos temporários, quando da sua implantação, através de participação em reuniões coordenadas pela SRE/Montes Claros e que no decorrer desses últimos anos, a referida instituição tem promovido capacitações sobre o tema com certa freqüência.

Ao perguntar sobre o que se entende por reagrupamentos temporários, as supervisoras responderam que é uma estratégia de intervenção onde os alunos são agrupados por níveis, trabalhando as dificuldades. A supervisora I complementou dizendo que “É uma estratégia que

dá resultado por envolver todos os alunos, portanto é uma estratégia inclusiva” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Quanto ao papel desempenhado durante a implementação dos reagrupamentos, a supervisora I respondeu que “se iniciou com a aplicação da avaliação diagnóstica nas turmas do 3º ano, análise dos resultados e discussão sobre a necessidade de adotar os reagrupamentos, em reunião de Módulo II, com os professores” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). A supervisora II destacou a importância da conscientização sobre a necessidade dos reagrupamentos e o planejamento, além de critérios para a seleção dos alunos e elaboração de atividades.

De acordo com a supervisora I, “houve boa aceitação dos reagrupamentos por parte dos professores, que participaram da reorganização das turmas, bem como do planejamento das atividades” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). No decorrer do processo, a supervisora sugeriu e elaborou diferentes atividades. Enfatizou que todas as decisões relativas aos reagrupamentos dos alunos foram discutidas coletivamente entre os professores e diretor e que a aceitação dos pais foi positiva, uma vez que a escola realizou reunião com os mesmos para explicar sobre os reagrupamentos. Na escola B, a supervisora II disse que “geralmente as decisões são tomadas principalmente com os professores, sendo que o diretor apenas é informado das mesmas, não participando diretamente, os pais não demonstram resistência aos reagrupamentos por pouco compreenderem a proposta, não se integram, apesar das reuniões que são desenvolvidas. Faltam mais apoio e assistência das famílias”(SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

Em relação ao desenvolvimento dos reagrupamentos atualmente nas escolas, a supervisora I respondeu que as lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, são principalmente em leitura e escrita e, como não são sanadas no momento em que surgem, se acumulam, dificultando o aprendizado. Segundo a supervisora, “se os reagrupamentos tivessem começado desde o início, em anos de escolaridades anteriores, quando foram identificadas as dificuldades, evitaria tal situação” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Para a supervisora II, alguns alunos

possuem ritmo de aprendizagem mais lento, e a troca e afastamentos de professores comprometem a sequência do trabalho planejado. Segundo a supervisora I, para a organização dos grupos, os alunos foram divididos de acordo com os níveis de aprendizagem, buscando uma aproximação, sendo um grupo de alunos que lêem e compreendem, outro grupo de alunos que lêem, mas não interpretam e um grupo de alunos com dificuldades de ler. Não houve resistência por parte dos pais e alunos devido a preparação realizada antes do início dos reagrupamentos e pelo fato dos professores serem conhecidos pelos mesmos. A supervisora II respondeu que “na escola foram selecionados os alunos com baixo desempenho, utilizando-se, além do professor regente, um professor recuperador autorizado pela SEE/MG” (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). Acrescentou ainda que “os alunos demonstraram interesse durante o reagrupamento devido as atividades lúdicas que foram desenvolvidas”. Perguntado sobre quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, as supervisoras responderam que foram utilizados textos, de diferentes gêneros, com base nas avaliações do PROALFA, melhorando assim o desempenho dos alunos, atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e músicas. Os professores utilizaram recursos variados, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos tais como jornais, revistas, jogos pedagógicos, equipamento multimídia, filmes, material xerocado, livros, histórias.

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento que nortearam a proposta pedagógica, tanto a supervisora I como a II, respondeu que a alfabetização seria a codificação e a decodificação, de forma contextualizada. Ao se apropriar da escrita, o aluno possa ler com inferência, contribuindo para uma maior participação na sociedade, de forma crítica e construtiva. Para isso são utilizados histórias, livros literários e outros tipos de textos.

Quanto às atribuições do supervisor pedagógico durante a intervenção, a supervisora I respondeu que “o acompanhamento pedagógico se deu nos planejamentos individuais semanais com os professores, através de visitas nas turmas reagrupadas e reuniões coletivas quinzenais de Módulo II” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). A

supervisora II informou que o acompanhamento se fez planejando junto com as professoras envolvidas, às sextas-feiras, analisando os resultados das atividades avaliativas desenvolvidas durante a intervenção e replanejando as aulas para a próxima semana.

Perguntado se houve dificuldades durante os reagrupamentos, a supervisora I respondeu que “no 3º ano não, porém não consegui implantar nas outras turmas (1º e 2º ano) até o momento, devido a resistência dos professores que não acreditam que os reagrupamentos melhoram a aprendizagem (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Já a supervisora II disse que apesar da resistência inicial dos professores, diante das inovações propostas, consegue implementar com os outros professores, pois viram que o trabalho é possível e dá bons resultados. Sobre a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo dos reagrupamentos, a supervisora I informou que os alunos do reagrupamento tinham como uma de suas atividades, o Projeto de Fluência na leitura, onde levavam para casa semanalmente um texto para leitura e os pais eram responsáveis pelo acompanhamento da atividade e ajuda na execução das mesmas, diferentemente da supervisora II que respondeu que “a contribuição dos pais foi, no máximo, auxílio no para casa, sendo que alguns não dão assistência aos filhos e não vêem a educação como algo de valor” (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). Quanto à contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem, a supervisora I disse que “...é extremamente enriquecedor para a escola e para o professor que pesquisa; é trabalhoso e o aluno melhora dentro das necessidades dele, na leitura e na escrita. A escola só tem a ganhar” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). A supervisora II opinou dizendo que os reagrupamentos são positivos, trabalha as dificuldades específicas, além de favorecer a consolidação da alfabetização, evoluindo a aprendizagem do aluno mais que se tivesse na sala de aula junto com todos os outros alunos. Ambas as supervisoras reconhecem que o reagrupamento temporário foi a principal intervenção para a melhoria das proficiências de leitura no PROALFA.

1.6.3 - Os reagrupamentos temporários na percepção dos professores

Todas as cinco professoras entrevistadas possuem o normal superior, sendo que três tem especialização na área de educação. Quanto à situação funcional, duas são efetivas, uma efetivada e duas designadas, com tempo médio de exercício na função de mais de 20 anos, com exceção das designadas, cujo tempo de exercício varia de cinco a seis anos. Tomaram conhecimento sobre a política de reagrupamentos através de publicações da SEE/MG, reuniões promovidas pela SRE/Montes Claros e ciclos de estudos nas próprias escolas.

Em relação à compreensão do que são os reagrupamentos, as respostas foram praticamente as mesmas, ou seja, que se trata de uma estratégia de intervenção onde os alunos são reagrupados temporariamente, de acordo com os níveis de aprendizagem, demonstrando entendimento da política que executam.

Perguntado sobre o papel que o diretor desempenhou na implantação e implementação dos reagrupamentos na escola, as professoras da Escola A foram unânimes em afirmar que sem o apoio da direção, a estratégia não funciona, que a diretora esteve presente durante todo o processo, operacionalizando os momentos para planejamento e recursos financeiros para a produção de material. Na escola B, as opiniões dos professores coincidem com a da supervisora quando disseram que a participação do diretor não se efetivou de forma mais sistemática durante todo o desenvolvimento dos reagrupamentos, estando mais presente no momento da implantação.

Os entrevistados concordaram que as decisões referentes aos reagrupamentos foram tomadas coletivamente entre diretor, supervisor e professores e que houve boa aceitação por parte de todos. Quanto à aceitação dos pais, foi colocado que aqueles que têm filhos com baixo desempenho têm uma aceitação melhor do que os pais de filhos com desempenho melhor.

Quanto às lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as professoras das escolas A e B colocaram como um dos principais fatores, a falta de assistência dos pais na educação dos filhos. Na escola A, a professora F acrescentou que, “o fato dos reagrupamentos não acontecerem nos anos

anteriores ao 3º ano, por resistência de alguns professores em acatar e acreditar na eficiência da estratégia, faz com que as dificuldades se acumulem, comprometendo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido” (PROFESSORA F, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Na escola B, diferentemente da A, os reagrupamentos são desenvolvidos em todos os anos de escolaridade dos ciclos de alfabetização.

Todos os entrevistados responderam que os critérios utilizados para a seleção dos participantes são os níveis de aprendizagem dos alunos, detectados após avaliações diagnósticas e observação diária, sendo distribuídos nos níveis baixo, intermediário e recomendado.

Durante os reagrupamentos, de acordo com as respostas, os alunos se sentem motivados, não apresentam resistência, participam ativamente das atividades, que são planejadas observando os níveis de desempenho apresentados. São oferecidas oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo como ponto de partida o trabalho com diferentes gêneros textuais, de forma contextualizada e significativa. Os procedimentos e alternativas metodológicas são variados, sendo que os mais citados pelas professoras foram os textos literários, jogos pedagógicos e materiais concretos.

Não houve uma precisão por parte das professoras quanto aos conceitos de alfabetização e letramento que fundamentaram a proposta. As professoras F e D, disseram que a alfabetização não se limita a codificação e decodificação e que o letramento se refere à compreensão do que é lido, sendo que o trabalho da alfabetização deve ser paralelo ao letramento. Para as professoras B e C, a alfabetização é a codificação e quanto ao letramento concordam com as professoras F e G. A professora H conceituou a alfabetização como “a habilidade de ler com fluência e o letramento, a capacidade de se fazer inferência dos textos lidos” (PROFESSORA H, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011).

Todas enfatizaram o importante papel dos supervisores pedagógicos durante a intervenção, principalmente com planejamentos, sugestões de atividades, seleção de material e acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido.

Quanto à contribuição dos pais no processo, as opiniões foram divergentes. As professoras F, G, H e D afirmaram que os pais contribuíram

assegurando a frequência diária e auxílio nas tarefas. Já a professora C disse que “não houve contribuição alguma” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

Todas as professoras reconhecem a contribuição dos reagrupamentos para a melhoria do desempenho dos alunos e elevação da autoestima, acreditam na eficácia da estratégia e na capacidade de aprendizagem dos alunos. Tanto na escola A como na B, as entrevistadas concordaram que a melhoria do desempenho dos alunos no PROALFA/2010 se deve à implantação da estratégia dos reagrupamentos temporários nas turmas do 3º ano. A professora C salientou que “se a intervenção tivesse iniciado desde os primeiros meses letivos, os resultados poderiam ter sido mais satisfatórios” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

1.7 - A gestão pedagógica no contexto da política de reagrupamentos temporários

Como podemos observar, as percepções dos diferentes atores envolvidos são determinantes para a implementação e concretização das políticas públicas educacionais, nos sistemas de ensino e, especificamente nas escolas. Segundo Soares e Amorim (2001, p.60), “a escola é o lócus da reforma, é o espaço de expressão dos anseios e necessidades dos educadores, alunos e sociedade”. Nesse sentido, o modo como o diretor exerce a sua liderança e centralidade na condução da política de reagrupamentos temporários pode sinalizar qual dimensão da sua gestão se apresenta com maior ênfase, se administrativa ou pedagógica. Da mesma forma, a compreensão que pais, professores e supervisores têm da política pode definir um maior ou menor grau de interação e comprometimento em relação às condições que favorecem a construção da aprendizagem durante o desenvolvimento dos reagrupamentos.

Tendo em vista que a implementação de estratégias de intervenção na aprendizagem requer trabalho coletivo e papel de liderança forte na organização da escola, cabe destacar que as decisões sobre como conduzir a política de reagrupamentos temporários, considerando a dimensão pedagógica

da gestão, são fundamentais para definir que perfis de liderança estão mais relacionados à eficácia escolar.

Em relação aos Reagrupamentos Temporários, as concepções de educação que norteiam a proposta, somadas às leituras que se pode fazer da realidade, podem permitir o confronto entre a situação atual e desejada, identificando barreiras e dificuldades que prejudicam a educação que se pretende oferecer, conforme poderemos observar no capítulo a seguir, quando da apresentação da análise e discussão dos dados, resultante da pesquisa realizada.

2. REAGRUPAMENTOS TEMPORÁRIOS: INDICATIVOS DE MUDANÇA

O capítulo II será dedicado à análise dos dados apresentados no capítulo I, comparando as respostas obtidas nas entrevistas realizadas, documentos e observações desenvolvidas, em sintonia com a literatura disponível sobre o tema. Dessa forma, pretende-se enfatizar a compreensão da política dos reagrupamentos temporários enquanto uma estratégia inclusiva, uma vez que a mesma, dentro de sua proposta original, pode possibilitar o oferecimento de oportunidades variadas de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e níveis de desempenho, a todos os alunos que tem acesso à escola pública, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o presente capítulo se apoiará na questão levantada neste estudo de caso, no capítulo I, da qual se pretende verificar a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção para o sucesso de alfabetização dos alunos do 3º ano de escolaridade, destacando o papel do gestor na condução da política, no âmbito da gestão pedagógica, foco dessa pesquisa.

Um dos grandes desafios da educação brasileira diz respeito à alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Um grande contingente de estudantes que ingressam nas escolas públicas não conseguem aprender a ler e a escrever de maneira satisfatória. Esse dado se justifica quando nos deparamos com o expressivo percentual de alunos com baixo desempenho que as escolas A e B⁴ apresentavam antes da implementação dos reagrupamentos. Considerando que os reagrupamentos temporários são implantados nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de ampliar as possibilidades de consolidação dos processos de alfabetização e letramento, pretendo retomar as discussões em torno desses conceitos, buscando nos estudos mais recentes, as concepções que os fundamentam, além de um levantamento dos indicadores de analfabetismo no Brasil nas últimas décadas.

⁴ As escolas A e B são as selecionadas para a pesquisa. A escola A está localizada na cidade de Montes Claros e a escola B em Francisco Sá, ambas em MG. Informações mais detalhadas sobre as mesmas se encontram no capítulo I.

O foco desse trabalho é a análise da política de reagrupamentos temporários na dimensão escolar, sob a perspectiva da gestão pedagógica, destacando a atuação do gestor como sujeito co-responsável na (re) construção e (re) definição das mudanças e inovações pretendidas. Nesse sentido, uma hipótese a ser considerada quando analisamos a atuação das diretoras I e II, é de que o impacto da implementação da estratégia de intervenção "reagrupamentos temporários" na melhoria do desempenho dos alunos depende da liderança e perfil do diretor escolar. Dessa forma, serão apresentados os diferentes perfis do gestor, com ênfase na dimensão pedagógica. Pretende-se ainda, relacionar os fatores de eficácia ligados à gestão escolar e que podem se constituir, na atualidade, em um referencial para o estabelecimento de um plano de ação capaz de promover a melhoria da qualidade do ensino a um número maior de alunos.

Outro ponto observado no contexto das escolas A e B é como a relação escola/comunidade interfere na aprendizagem dos alunos. Durante o processo de alfabetização, a relação escola/família destaca-se como uma das áreas em que a organização do trabalho precisa ser planejada, organizada e implementada. Tal afirmação pode ser comprovada quando analisamos o grau de participação das famílias na escola A, superior ao da escola B, o que de certa forma lhe confere uma maior aceitação das intervenções pedagógicas propostas. Serão apresentados nesse aspecto os aportes teóricos que tratam desse tema, destacando a comunicação que a escola estabelece com a comunidade, reconhecendo as dificuldades e expectativas esperadas.

Para implantação dos reagrupamentos, o espaço e tempo escolares precisam ser dinâmicos. Durante o desenvolvimento dos reagrupamentos, os alunos das escolas A e B frequentaram outros ambientes, além da sala de aula, possibilitando com isso uma aplicabilidade mais efetiva das intervenções e aprendizagens desenvolvidas. A partir dessa noção ampliada do contexto escolar, torna-se necessário criar nas escolas uma cultura comprometida com o sucesso dos alunos, ou seja, proporcionar oportunidades diversas de aprendizagem, articulando saberes e experiências, assegurando assim o ingresso, a permanência e a continuidade da trajetória escolar, sem interrupções. Deste modo, ao se elencar os indicativos para mudanças na qualidade da educação e na prática pedagógica das escolas, busca-se

ênfatizar a reorganização dos tempos e espaços escolares como uma das condições para o desenvolvimento dos reagrupamentos temporários.

No processo de pesquisa, as hipóteses apresentadas irão, dessa forma, orientar o planejamento das ações contidas no capítulo III, quando será apresentado o Plano de Ação Educacional. Buscam-se assim as condições necessárias para a implementação dos reagrupamentos temporários, de maneira exitosa.

2.1 - Alfabetização no Brasil

As reformas educativas ocorridas nos países da América Latina a partir da década de 1990 deram à educação uma centralidade renovada, considerando as novas exigências da globalização e racionalização econômica. Ao longo desse período não faltaram ações visando à efetivação dessas reformas, cabendo destacar dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da UNESCO em Jomtien, Tailândia, de onde se resultou a Declaração Mundial da Educação para Todos (BROOKE, 2012). Além da chamada principal de universalizar o ensino fundamental até o final da década, o documento previa, segundo Brooke (no prelo), ênfase nos resultados da aprendizagem, tornando a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social. As reformas, portanto, objetivavam:

Modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade (GARJARDO, 2000 apud BROOKE, 2012).

Nesse contexto, no Brasil, a partir das mudanças ocorridas através das reformas educacionais implementadas, a luta pela universalização do acesso à escola para as crianças e jovens na escolaridade obrigatória ocupou lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, melhorando sensivelmente seus indicadores de acesso e participação da população nas faixas etárias para os diversos níveis de ensino. Em 1982, conforme aponta Ribeiro (1991), das crianças fora da escola, dos sete aos 14 anos, cerca de 1,4 milhão não tinha acesso à escola. Atualmente, de acordo com dados do INEP, um percentual

considerável dos estudantes nessa faixa etária se encontra na escola, sendo que a taxa de escolarização da população na faixa etária de seis a 14 anos aumentou, passando de 97,0%, em 2007, para 97,5%, em 2008. Os dados revelam que houve uma redução dos percentuais de crianças fora da escola e que estamos caminhando rapidamente para a universalização do acesso à escola no Brasil. Dessa forma, temos outro desafio a enfrentar: fazer da permanência na escola uma efetiva oportunidade de aprendizagem para todos.

Apesar de mais escolarizadas, as nossas crianças que ingressam no Ensino Fundamental não tem apresentado desempenho satisfatório nos anos iniciais, com insuficiente desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa, em especial aquelas que se referem à alfabetização e ao letramento, conforme podemos observar analisando na tabela (ver tabela 10), os dados apresentados. Como não há ainda no Brasil um instrumento de avaliação externa, em âmbito nacional, que acompanhe a alfabetização das crianças ao final da 2ª série (3º ano) ou aos oito anos de idade, foi utilizado como referência o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), relativo ao 5º ano de escolaridade, cujos indicadores incluem desempenho e fluxo escolar. Trata-se de um índice nacional, destinado a medir o desenvolvimento educacional. Embora as metas projetadas para os anos de 2007 e 2009 tenham sido alcançadas, os dados comprovam que o Brasil ainda precisa avançar para que alcance o IDEB 6 (seis), índice vigente nos sistemas de educação dos países desenvolvidos(INEP/MEC).Tal situação tem contribuído para a manutenção de altos índices de repetência e evasão, bem como das baixas proficiências em leitura e escrita apresentadas pelos nossos alunos. Assim, uma das metas contidas no documento Todos Pela Educação é que “Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental” (MEC, 2007).

Tabela 10: IDEB – 5º ano do Ensino Fundamental – Brasil

IDEB				
Real		Meta		
2005	2007	2009	2007	2009
3,8	4,2	4,6	3,9	4,2

Fonte: Inep/MEC

Segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira. Hoje, os resultados das avaliações externas indicam que nenhuma das séries avaliadas (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) possui 35% dos alunos com aprendizado adequado em língua portuguesa (tabela 11), significando que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, esses alunos não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado. A leitura não é somente o domínio do ato de ler e escrever; ela envolve a apropriação de um conjunto de práticas sociais que envolvem a compreensão do mundo. Porém, segundo Guimarães (1998), no Brasil, onde grande parte da população é econômica e culturalmente desfavorecida, a leitura ainda não é tratada com a devida importância. Nesse sentido é fundamental que a escola transforme seus alunos em verdadeiros leitores, que façam uso da leitura em suas vidas.

Tabela 11: Percentual de desempenho – Língua Portuguesa – SAEB

Ano de escolaridade	Indicadores	Metas					
		2001	2003	2005	2007	2009	2009
4º/5º EF	3,7%	5,6%	26,6%	27,9%	34,2%	36,6%	70,0%
8º/9º EF	21,85	0,1%	19,5%	20,5%	26,3%	24,7%	70,0%
3º EM	5,8%	6,9%	22,6%	24,5%	28,9%	26,6%	70,0%

Fonte: Inep//MEC

As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização sinalizam a herança que nos foi legada em relação às altas taxas de analfabetismo no Brasil, decorrentes, dentre outros fatores, de um problema maior, de natureza política: o da desigualdade e exclusão social.

Sabemos sobre que parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar. Sabemos quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do SAEB são exemplares: o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos; entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras. Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza *política*: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social (SEE - MG, 2004, p.15).

Atualmente, os últimos dados censitários revelam que ainda temos uma percentual considerável de analfabetos em nosso país (tabela 12). Pessoas que não dominam a codificação e a decodificação do alfabeto, demonstrando dificuldades em utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano. Apesar dos avanços, os índices continuam preocupantes, considerando as novas exigências da sociedade em constante transformação.

Avançamos (mesmo que lentamente), ao mesmo tempo em que aumentamos nossas expectativas em relação à alfabetização, quer dizer, ao mesmo tempo em que progressivamente ampliamos o nosso conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas, colocados pelo mundo contemporâneo (SEE/MG, 2004, p.15).

Tabela 12: Taxa de Analfabetismo

Brasil (2009)	0(zero) a 14(quatorze) anos	5 (cinco) anos ou mais
	2,5%	9,7%

Fonte: PNAD/IBGE

Os dados apresentados permitem refletir sobre o fenômeno do analfabetismo e suas implicações no contexto educacional brasileiro, fundamentais para a proposição de políticas públicas mais eficientes quanto à

qualidade do ensino oferecido. Em Minas Gerais, as políticas públicas têm sido direcionadas para a melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos, principalmente no Ensino Fundamental. Nas escolas pesquisadas, quando analisamos os níveis de alfabetização dos alunos das turmas do 3º ano de escolaridade, percebemos que, mesmo que a escolas estejam implementando estratégias como os reagrupamentos, o trabalho pedagógico com as habilidades de leitura e escrita necessita ser sistematizado e contínuo, considerando que a apropriação do sistema de escrita pelos alunos é uma construção permanente. Segundo a Supervisora da Escola A:

As dificuldades na alfabetização dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, decorrem dos problemas ocorridos nos anos de escolaridade anteriores, quando não se faz um trabalho mais intensivo e sistemático com leitura e interpretação. Assim, os alunos, ao longo do processo, vão ficando para trás, com defasagem. Se o reagrupamento tivesse sido adotado também no 2º ano de escolaridade, com esse olhar diferenciado, os resultados poderiam ser melhores (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011).

Diante da fala da Supervisora, fica evidente que as intervenções relativas à alfabetização nos anos iniciais ainda não são ações que se desenvolvem de forma coletiva na escola, o que pode ser também uma realidade de outras escolas. Nesse sentido, a Supervisora II complementa que existem vários fatores que comprometem uma melhor qualidade na alfabetização:

A troca de professores de uma mesma turma durante o ano letivo, professores que se afastam para aposentadoria e licenças para tratamento de saúde e o substituto não tem o mesmo perfil, atrapalham a continuidade do processo, contribui para que os alunos apresentem dificuldades, não consolidem as capacidades, comprometendo a alfabetização. Daí a necessidade de se fazer os reagrupamentos para superar essas dificuldades (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

Nesse sentido, primeiramente é necessário compreender que o problema da alfabetização precisa ser resolvido no primeiro ciclo de aprendizagem. É fundamental que a escola defina quais as habilidades básicas devem ser exploradas em cada ano de escolaridade, para a partir daí

traçar o seu plano de intervenção em atendimento aos alunos com baixo desempenho. Por outro lado, cabe ao Estado oferecer às escolas o apoio e as condições essenciais para que elas possam exercer, com competência, as suas funções, que segundo Paro (2001, p.78), “trata-se de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender os interesses das camadas majoritárias da população”. A Secretaria de Estado de Educação, portanto, necessita repensar a sua gestão e sua relação com a rede de escolas e seus servidores, para que a parceria se estabeleça de forma mais efetiva, viabilizando principalmente a execução das ações pedagógicas.

2.2 - Alfabetização x Letramento

Visando contribuir para a operacionalização e instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização, tendo em vista os desafios já comentados que se fazem presentes nessa área, a SEE/MG publicou em 2004, a coleção “Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização”. Esse documento tem sido amplamente discutido pelas escolas e é um dos referenciais utilizados no direcionamento das atividades desenvolvidas durante os reagrupamentos temporários. Com a definição das capacidades lingüísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente até o 3º ano de escolaridade, possibilita-se ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir (SEE/MG, 2004, p.09).

Nas escolas A e B, pela análise do planejamento e atividades desenvolvidas, fica evidente que a proposta contempla, de maneira articulada a alfabetização e o letramento. As supervisoras pedagógicas I e II, quando perguntadas na entrevista sobre que conceitos de alfabetização e letramento nortearam a proposta da escola, demonstraram clareza quanto às concepções de ambos os conceitos. Segundo a Supervisora I, “a alfabetização seria codificar e decodificar símbolos e ao se apropriar da escrita, o aluno passa a ler com inferência, contribuindo para a formação da sua cidadania” (SUPERVISORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Já a Supervisora II afirmou que na escola o trabalho de alfabetização é desenvolvido partindo da proposta de ensinar aos alunos a codificar e

decodificar, de forma contextualizada: “Todas as atividades partem de diferentes gêneros e suportes textuais, como histórias de livros literários, com muita ludicidade, envolvendo jogos, brincadeiras, músicas” (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

Percebe-se que as atividades desenvolvidas e os conceitos apresentados estão em consonância com as orientações da SEE/MG.

Entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (SEE/MG, 2004, p.13).

Já os professores das escolas A e B, diante da mesma questão, demonstraram imprecisão quanto à compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. Para a Professora C, da escola B, “a partir do momento que o aluno conhece as letras, ele está se alfabetizando. Já no letramento, o aluno tem que interpretar, tirar do texto informações implícitas, o que eles tem muita dificuldade” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). Para a Professora D, da mesma escola, “antes dos reagrupamentos os alunos liam, mas não entendiam o que liam. Nos reagrupamentos, passaram a ler e compreender o que liam” (PROFESSORA D, entrevista cedida em 06 de dezembro de 2011). Na Escola A, as professoras F e D, disseram que a alfabetização não se limita a codificação e decodificação e que o letramento se refere à compreensão do que é lido, sendo que o trabalho da alfabetização deve ser paralelo ao letramento (PROFESSORAS F e D, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). A professora H conceituou a alfabetização como a habilidade de ler com fluência e o letramento, a capacidade de se fazer inferência dos textos lidos (PROFESSORA H,

entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Para as professoras B e C, a alfabetização é a codificação e decodificação e quanto ao letramento concordam com as professoras F e G. Conforme podemos perceber, os conceitos apresentados pelas professoras evidenciam uma compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento como dois processos distintos, sendo que à alfabetização foi atribuído um significado mais restrito, direcionado ao domínio inicial da língua escrita. Em relação ao letramento, as respostas indicaram uma compreensão mais voltada às habilidades de leitura. Sobre essas diferentes percepções, a SEE/MG, em suas publicações, diz que:

A fonte de muitos equívocos e polêmicas quanto aos conceitos de alfabetização e letramento é a não-compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente lingüística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (SEE/MG, 2004, p. 13).

Complementando a citação acima, Soares (1998, p. 66) diz que o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Ainda segundo a autora, isso explica porque as definições se diferenciam e até se antagonizam e contradizem-se. Dessa forma, mesmo que os professores e supervisores não tenham apresentado em suas respostas um consenso em torno do conceito de letramento, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas com os alunos dos reagrupamentos temporários trazem como ponto positivo o resgate de dimensões significativas da aprendizagem, bem como os usos sociais da leitura e escrita, articulados a uma concepção mais ampla da alfabetização e, conseqüentemente, do letramento. Durante as observações realizadas no período de pesquisa nas escolas A e B e analisando os materiais pedagógicos

produzidos para os alunos reagrupados, percebe-se uma grande preocupação das supervisoras em selecionar atividades para atender tanto aos alunos do baixo desempenho como também para os que se encontram nos desempenhos intermediário e recomendado. Isso significa que no planejamento consta desde as atividades mais introdutórias, que ainda não foram vencidas por um grupo de alunos até aquelas que deverão ser trabalhadas com toda a turma, que exploram capacidades mais avançadas do processo de alfabetização e letramento. Os textos selecionados possibilitam uma variedade de intervenções com a leitura e a escrita, sendo que os mais utilizados foram os livros literários e poemas. Durante os reagrupamentos, os professores pouco usaram o livro didático, em razão de ser um recurso mais comum nas atividades de rotina. O fato das supervisoras das escolas A e B demonstrarem domínio dos fundamentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento pode ter contribuído para a qualidade das atividades planejadas e, conseqüentemente para os bons resultados dos reagrupamentos temporários.

2.3 - O papel do gestor escolar e a política de reagrupamentos temporários

Considerando que o foco dessa pesquisa é destacar o papel do gestor na condução da implementação da política de Reagrupamentos Temporários, no âmbito da gestão pedagógica, é importante discutirmos como tal propósito pode ser concretizado e que perfis de liderança estão relacionados à eficácia escolar.

É notório que a discussão em torno do papel do gestor frente aos desafios educacionais da atualidade e sua centralidade na obtenção de melhores resultados na escola tem sido cada vez mais freqüente. Percebe-se, através da análise da bibliografia especializada e das políticas públicas implementadas, a constatação que o perfil do diretor mudou ou precisa mudar para acompanhar as transformações que estão ocorrendo na educação. Segundo Krawczyk (1999, p. 112), “a tendência atual das reformas educacionais, em curso nas últimas décadas, em vários países, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação”. A autora afirma que a partir da década de 1980, a gestão escolar volta à cena do debate político, no contexto de reforma do Estado,

tendo como um dos pontos principais a descentralização (KRAWCZYK, 1999, p. 114). Em Minas Gerais, de acordo com Oliveira (2001, p.71), tal tendência esteve presente desde o início dos anos 1990, na reforma empreendida pelo governo da época, e, posteriormente, viu-se intensificada por iniciativas do governo federal e da própria legislação educacional. Complementando, Gajardo (2000) apud Brooke (no prelo), descreve que tais políticas se constituíram em torno de estratégias, programas e projetos de inovação e mudança, priorizando dentre outros, o eixo da gestão, com vista à modernização da educação.

Nesse contexto, o conceito de gestão escolar, a partir da redemocratização do País na década de 1980, passa a expressar as mudanças de paradigmas no que diz respeito à importância da descentralização e participação popular no campo da educação. Nesse sentido, Luck (1998 apud Machado 2001), afirma que a gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. Os novos paradigmas, segundo Machado (2001, p.30) indicam para a educação brasileira, o princípio da Gestão Democrática em contraposição à organização burocrática, herança do modelo clássico de administração. Complementando, Santos (2001), diz que:

A própria polêmica entre a utilização dos termos 'administração escolar' e/ou 'gestão escolar' reflete as marcas de uma discussão paradigmática, isso porque o primeiro termo costuma ser associado a processos verticalizados de poder, afastando-se, portanto, de uma perspectiva histórica democrática (SANTOS, 2001, p. 02).

Ainda segundo a autora, a administração é entendida como a regulação do cotidiano e centralização burocrática das decisões enquanto a gestão é interpretada como uma construção social, ou seja, a gestão pedagógica trata de conceber a escola como uma organização social, com identidade e cultura próprias, materializadas em seu Projeto Político-Pedagógico (SANTOS, 2001, p.30). Sendo assim, frente às novas exigências que as mudanças vêm trazendo quanto à gestão, o que ocorre, muitas vezes, é a sobrecarga administrativa de tarefas que o diretor tem que executar, dificultando o desempenho de ações mais relacionadas à dimensão pedagógica. Nesse

contexto, quando observamos a rotina das diretoras das escolas A e B, podemos verificar que, para dar conta das demandas e complexidades do contexto escolar, as diretoras acabam cumprindo uma jornada de trabalho diária superior ao exigido, o que de certa forma, compromete um maior envolvimento na gestão pedagógica. A escola A, pelo fato de ter um número maior de alunos possui também um número maior de servidores. Isso faz com que a diretora consiga desempenhar as suas funções de maneira mais organizada, o que lhe possibilita uma maior atenção às questões pedagógicas. O mesmo não ocorre na escola B. Como a diretora não conta em seu quadro funcional com um número de recursos humanos que seriam necessários para o trabalho que a escola precisa realizar tendo em vista as demandas de ordem administrativa, acaba delegando à supervisora a responsabilidade única pelo acompanhamento do processo educativo. Sobre isso, Oliveira (2001, p.71) aponta que por essas razões, os diretores se viram em condição de grande vulnerabilidade, tendo de aprender a lidar com situações novas, buscando soluções para problemas antes desconhecidos, passando com isso a enfrentar cotidianamente vários desafios dentro e fora da escola. Dessa maneira, a descentralização do poder e a superação do viés político-burocrático imposto às unidades escolares requer compromisso e competência do diretor, de modo que possa promover um ambiente propício à participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo pedagógico da escola.

Diante disso, as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas podem permitir a identificação do estilo de gestão adotado, se democrático ou ainda submetido às amarras das demandas administrativo-organizacionais que lhe são impostas, resultando assim em diferentes perfis de liderança. De acordo com Pollon (2005), estas distinções se fazem por processos de combinação e recombinação de prioridades em face das qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe, considerando as pressões exercidas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais, bem como as condições materiais da escola e o nível socioeconômico do público atendido. A autora afirma ainda que a cultura institucional estabelecida e o tipo de rede de ensino também são fatores que influenciam o perfil adotado pelo diretor, pelo fato de serem em grande parte

determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho. Nesse contexto, Polon (2005), a partir da caracterização do cotidiano escolar, identificou três tipos de liderança: a Liderança Pedagógica, a Relacional e a organizacional. A Liderança Pedagógica pode ser representada pela forte correlação entre o gestor e as tarefas que priorizam as atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar. A Professora H, da Escola A, quando perguntada sobre a contribuição do diretor na política de reagrupamentos, disse que “inicialmente foi a de divulgação da política e depois na participação efetiva do planejamento junto com os professores, inclusive diante das dificuldades surgidas no decorrer do processo” (PROFESSORA H, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Na fala da professora fica evidente que o perfil da diretora I esteve mais relacionado à liderança pedagógica, fato este que pode ser comprovado quando a diretora I descreve como a política de reagrupamentos temporários foi desenvolvida na escola:

Eu, a supervisora e as professoras nos reunimos para montar o cronograma dos reagrupamentos, definir como seria a enturmação dos alunos [...] a equipe de professores do 3º ano é muito unida e essa união fez com que houvesse uma receptividade muito grande na adoção dos reagrupamentos [...] a turma formada com os alunos que precisavam de mais atenção, ficou com a professora melhor, que tinha domínio de conteúdo e disciplina. Já a turma maior, dos alunos com desempenho mais satisfatório, apresentou problemas quanto à disciplina, mas eu visitava sempre esta turma (DIRETORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011).

Na liderança Relacional, a correlação do gestor se dá pela sua presença nas tarefas do cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores. Tais características podem ser observadas, com mais ênfase, nas atitudes da Diretora II, quando durante as visitas que realizei na Escola B, pude verificar que ela se preocupava muito em manter um bom relacionamento com todos os funcionários, tratando a todos com cordialidade, mesmo diante de situações que exigiriam uma postura mais firme como atraso dos professores em entrar para as salas de aulas, faltas injustificadas, descumprimento de prazos na entrega dos diários, etc. Já a Liderança Organizacional consiste na correlação do gestor com as tarefas realizadas com

intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas ou no controle de resultados (POLON, 2005). As diretoras A e B, conforme observado, durante os reagrupamentos, apresentaram traços da liderança organizacional, uma vez que disponibilizaram material para as atividades dos professores, viabilizaram as reuniões de planejamento, participaram das reuniões de implementação da política, dentre outras ações. A partir dos perfis apresentados, pode-se indicar qual ou quais deles estão mais diretamente associados às condições do trabalho escolar no tocante à melhoria do desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino Fundamental, incluindo-se aí, os reagrupamentos temporários.

Sendo assim, ao analisarmos a política de reagrupamentos temporários sob a perspectiva da gestão pedagógica, pode-se perceber que a atuação do gestor como sujeito co - responsável na (re) construção e (re) definição das mudanças e inovações pretendidas é de fundamental importância na condução da mesma:

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009, p. 12).

Diante dos dados apresentados no capítulo I acerca dos avanços no desempenho escolar dos alunos nas escolas A e B no PROALFA, quando da implementação dos reagrupamentos temporários e, com base nas respostas dos professores, supervisores e diretores entrevistados, pode-se inferir que na escola A, em decorrência da atuação mais sistemática do diretor, os resultados foram mais satisfatórios. Segundo a Professora F, o reagrupamento é uma estratégia que sem o apoio da direção, não funciona (PROFESSORA F,

entrevista cedida em 01 de dezembro de 2012). Enquanto na escola A o diretor participou ativamente das decisões tomadas acerca dos reagrupamentos e o desenvolvimento dos mesmos, na escola B, de acordo com os relatos da supervisora e professores, a diretora se envolveu apenas na implementação da política, o que pode ter comprometido uma maior eficácia da estratégia. Nesse sentido, a Professora C diz: “não me lembro da diretora ter participado em todos os momentos dos reagrupamentos, a presença maior foi da supervisora” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). A Supervisora II, da mesma escola, confirmando a fala da professora, ressalta que “Geralmente as decisões referentes aos reagrupamentos temporários são tomadas pelo serviço pedagógico e professores. Nós inteiramos o diretor da situação, mas ele não participa dessas decisões” (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011).

Paro (2001), destaca que não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Assim, durante o desenvolvimento dos reagrupamentos, observando o cotidiano das diretoras, a diretora I, da escola A, demonstrou uma propensão à fiscalização e ao controle do trabalho que dava a entender que nem todos estariam comprometidos com o bom andamento da escola. Sua autoridade se dá pela firmeza das decisões. Essas características, conforme aponta Burgos (2011) elucidam o contorno personalista da gestão, onde a pessoa da diretora é encarada como essencial para determinar as regras e rumos da escola. Complementando a fala de Burgos, Paro (2001, p.11) afirma que um dos maiores obstáculos hoje é a função do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens da instituição escolar. De certa forma, a diretora, com base nas observações realizadas acerca da sua atuação em diferentes situações da rotina escolar, apesar de demonstrar traços autoritários em algumas situações, principalmente no trato com as pessoas, demonstrou dedicação e comprometimento com o projeto pedagógico da escola, apresentando em seu perfil a predominância das características da Liderança Pedagógica. Assim, podemos dizer que, foi possível constituir um clima

organizacional na escola favorável para a efetivação dos reagrupamentos temporários.

Na escola B, não há uma clara distribuição das tarefas e responsabilidades. Durante as minhas visitas na escola pude perceber que a escola está dividida em dois grupos: o grupo dos comprometidos com o trabalho e o dos desestimulados, o que contribui para a visível fragilidade da gestão da Diretora II, face aos desafios cotidianos, não conseguindo com isso, exercer, de modo mais ativo, as suas funções. Com isso, a diretora II, pelo fato de desempenhar ações como o acompanhamento da entrada e saída dos alunos, atendimento dos pais e organização de festas e eventos da escola, apresenta um perfil com traços mais predominantes da Liderança Relacional, embora tenha demonstrado conhecimento da política e reconhecimento que a melhoria dos resultados do desempenho da escola no PROALFA se deva às estratégias de intervenção implementadas:

Os alunos que participaram do PROALFA tiveram acesso aos conhecimentos, oportunidades de desenvolver competências e consolidar as capacidades antes não dominadas. [...] Eu vejo os reagrupamentos como um projeto positivo que tem muito a contribuir para a aprendizagem significativa e com a educação de qualidade no Estado (DIRETORA II, entrevista cedida em 07 de dezembro de 2011).

Segundo Mintzberg (2010), a gestão resulta não da soma, mas da mistura do controle, da ação, dos negócios, do pensamento, da liderança e da decisão. Isso exige que o diretor tenha competência técnica, humana e política que o instrumentalize a agir visando o bem comum. É preciso assim, redefinir o papel dos diretores nas unidades escolares, a fim de que possam melhor gerenciar o processo educativo. Nesse sentido, Paro defende que:

À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (PARO, 2011, p. 112).

Isso implica na adoção, por parte dos diretores, de uma postura compromissada não somente ao cumprimento das exigências legais da sua função, mas, sobretudo, com uma proposta político pedagógica articulada com

as necessidades educativas dos estudantes. Nesse sentido, considerando que a Escola A vem apresentando evolução da proficiência de leitura nas avaliações do PROALFA, podemos supor que tal situação se deve, dentre outros fatores, a predominância do perfil de Liderança Pedagógica da diretora, perfil esse que pode ser observado em uma de suas falas, quando na entrevista foi perguntado a diretora se essa melhoria dos resultados tinha relação com a estratégia de reagrupamentos temporários adotada na escola, nas turmas do 3º ano de escolaridade: “A gente atribui essa melhoria a esta estratégia adotada. Com certeza, a melhoria se deve aos reagrupamentos temporários e a receptividade dos professores”. (DIRETORA I, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011). Durante a entrevista, a diretora respondeu com segurança as perguntas referentes à organização das turmas, o perfil dos alunos e professores, relatou as atividades desenvolvidas, demonstrando conhecimento de todas as fases de implementação da política na escola. O dia a dia da diretora mostrou que a mesma tem boa relação com os pais e alunos da escola, participa ativamente das reuniões pedagógicas, visita com frequência as salas de aulas, organiza junto com as supervisoras pedagógicas o planejamento dos professores e ciclos de estudos, além de acompanhar sistematicamente os resultados das avaliações bimestrais e intervenções realizadas. Dessa forma, consegue liderar, com dinamismo, as ações do projeto educativo da escola.

Para que se consiga implantar os reagrupamentos temporários de forma satisfatória, a liderança do diretor tem que privilegiar o bom andamento do processo pedagógico. Garantir o sucesso dos alunos e propiciar ações que impeçam o fracasso são propósitos que devem se constituir permanentes (SEE/MG, 2008, p. 15). Nesse sentido, com o objetivo de subsidiar os gestores no desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos escolares, abrangendo os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, incluindo os Projetos e Programas desenvolvidos, a SEE/MG publicou em 2008 o Guia do Diretor Escolar, onde toda a estrutura do documento está voltada para a reflexão sobre a atuação do diretor como líder e articulador de demandas e soluções para a aprendizagem dos alunos, função prioritária da escola (SEE/MG, 2008, p. 11).

O gestor líder volta suas ações para os bons resultados da educação e esse objetivo é buscado pela divisão de tarefas, por assumir aquelas não delegáveis, por integrar ideias e ações de forma a se solidificar um grande compromisso com as famílias e comunidade envolvidas (SEE/MG, 2008, p.14).

Dentre as atividades permanentes a serem desempenhadas pelo diretor, o Guia sugere ações que podem ser executadas, das quais são apresentadas abaixo aquelas relacionadas à gestão pedagógica:

Acompanhar, implementar e operacionalizar todo o Projeto Pedagógico da escola.

Garantir que “Toda criança esteja alfabetizada até os oito anos de idade”, sensibilizando, estimulando, implementando e operacionalizando o Plano de intervenção Pedagógica.

Verificar, juntamente com a equipe pedagógica da escola, a aprendizagem dos alunos através de visitas às salas de aula, conversa com alunos e professores, observação das atividades propostas, avaliação dos resultados e das intervenções pedagógicas.

Garantir e dar suporte necessário para o desenvolvimento das ações do Plano de Intervenção Pedagógica.

Realizar reunião mensal interna com especialistas para organizar a estrutura pedagógica e as ações de intervenção pedagógica.

Solicitar periodicamente dos especialistas e dos professores a revisão das estratégias de ensino e da implementação das atividades do Projeto de Intervenção Pedagógica (SEE/MG, 2008, p.79).

Conforme se pode observar, a SEE/MG espera que o diretor possa desenvolver boas práticas que busquem identificar e solucionar as demandas do cotidiano escolar, principalmente as que se referem às intervenções pedagógicas, onde se incluem os reagrupamentos temporários. No entanto, é preciso considerar que o diretor não pode ser único responsável pela escola e culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas (PARO, 2001, p.111). É preciso resgatar a centralidade da gestão pedagógica no processo educativo. Luck (2009, p.95), afirma que a gestão pedagógica trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. Portanto, constitui a gestão sob a qual todas as outras devem convergir, ou seja, a gestão administrativa, de recursos humanos, financeira, devem estar entrelaçadas, de

modo a dar suporte para a efetivação da gestão pedagógica. Nesse sentido, Luck afirma que:

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, internamente articulado com unidade de princípios e de objetivos, se assenta sobre a capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem (LUCK, 2009, p. 102).

Diante disso, cabe aos diretores garantir, com a sua liderança, o monitoramento constante do processo pedagógico, coordenando o desenvolvimento de propostas inerentes ao trabalho de resgate da qualidade do ensino, visando à construção de unidade de atuação entre os profissionais da escola. Desse modo, ao rever o modelo de gestão atual, criam-se espaços que podem colaborar para que estratégias de intervenção como os reagrupamentos temporários se integrem ao cotidiano escolar.

Assim, como em Minas Gerais, outros estados brasileiros têm desenvolvido políticas públicas educacionais com foco na aprendizagem e prioridade para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental, destacando o papel do gestor. A clareza do gestor em diagnosticar e definir estratégias, metas e prioridades relativas à aprendizagem, junto à comunidade escolar, tem contribuído favoravelmente para a melhoria do desempenho dos alunos. Uma experiência bem sucedida nesse aspecto foi implantada na secretaria municipal de educação do município de Sobral, no Ceará. Na gestão municipal de 2001 – 2004, Sobral conseguiu resultados que indicam uma grande melhoria na qualidade da educação do município (INEP, 2005, p.16). Esses resultados não teriam sido possíveis sem a mobilização das famílias, o comprometimento e a responsabilização dos diferentes atores, com destaque para os diretores que passaram a responder pelos resultados da sua gestão, se tornando líderes de sua equipe (INEP, 2005).

Os gestores municipais de Sobral se propuseram a ultrapassar a discussão que atribui uma razão externa aos problemas de aprendizagem de crianças e oferecer uma resposta mobilizadora do município. Conscientes da responsabilidade de a administração pública municipal fazer valer a função de

implementar mudanças numa rede de ensino de médio porte, tomaram uma decisão: começar pelo ABC, garantindo, em primeiro lugar, a alfabetização dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental(INEP, 2005, p.15).

Em Sobral, as estratégias de implementação da política adotada se articularam em torno de dois eixos. O primeiro foi direcionado para o fortalecimento da ação pedagógica, visando a reorganização do trabalho em sala de aula e, como sujeitos, os professores alfabetizadores. O segundo visou ao fortalecimento da gestão, baseando-se na autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, com foco na liderança e na responsabilização dos diretores (INEP, 2005, p.29). Quanto aos resultados, os dados revelam que, segundo pesquisa divulgada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo no segundo semestre de 2004, da amostra de alunos avaliados do 3º ano de escolaridade de 50 municípios do Estado do Ceará, a média de alunos de Sobral que conseguiram produzir um texto foi de 80% enquanto a média do Estado foi de 42%. Esses resultados sinalizam que a melhoria do desempenho da aprendizagem está intimamente relacionada ao compromisso e responsabilização que a comunidade escolar assume no que se refere à garantia de uma educação de qualidade.

A experiência de Sobral nos sugere a estreita correlação que pode existir entre a promoção de mudanças sistêmicas na gestão e a melhoria da aprendizagem dos alunos, através da clareza dos gestores para diagnosticar e definir estratégias, metas e prioridades, criando as condições via mudanças estruturais, para que as escolas as implementem com sucesso (INEP,2005). Em Minas Gerais, é imprescindível a adoção de políticas públicas que viabilizem uma gestão mais democrática e eficiente, a partir de medidas de descentralização por parte do Estado, permitindo com isso que o diretor possa se dedicar a outras dimensões da sua função, além das administrativas, a fim de responder e contribuir para a elaboração e execução de propostas que atendam as demandas da educação atual.

2.4 - Os Reagrupamentos temporários e a participação da comunidade

Um aspecto importante que pode influenciar na concretização e sucesso da política dos reagrupamentos temporários se refere à participação da comunidade. Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (LÜCK, 2009). Analisando as respostas dos professores e supervisores pedagógicos entrevistados quanto à participação da família durante o desenvolvimento dos reagrupamentos, tanto na escola A como na B, os professores atribuem à falta de assistência dos pais como um dos principais fatores para o fracasso escolar. Percebe-se na escola B uma menor integração da comunidade com a escola que, segundo a supervisora II, “não demonstram resistência aos reagrupamentos por compreenderem pouco a proposta” (SUPERVISORA II, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). A Diretora da escola afirmou durante a entrevista que “durante o processo de reagrupamentos temporários quase não há participação dos pais porque eles trabalham fora e não tem muito tempo para dar assistência aos filhos” (DIRETORA II, entrevista cedida em 07 de dezembro de 2011). Quando perguntado para a Professora C sobre quais os motivos que fizeram com que alguns alunos chegassem ao 3º ano ainda não alfabetizados, ela respondeu que “a não aprendizagem decorre da falta de acompanhamento dos pais” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de 2011). Nesse sentido, Paro (2001) ressalta que um dos requisitos básicos para a efetivação da participação da comunidade na gestão democrática da escola, é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. O autor ainda enfatiza que as alegações dos professores e diretores parecem revelar uma visão distorcida a respeito da comunidade, que esta não participa da escola por simples desinteresse, desconsiderando o escasso conhecimento que os integrantes da escola possuem sobre os reais interesses e aspirações da comunidade. Sobre esse aspecto, o Guia do diretor escolar da SEE/MG sugere aos diretores:

Divulgar e discutir sempre com toda a comunidade escolar as metas pactuadas pela escola e os resultados dos alunos e da escola nas avaliações internas e externas.

Realizar reuniões periódicas com pais e comunidade escolar para apresentação de resultados dos alunos, de propostas de ação e intervenção pedagógica e colher sugestões.
Garantir a participação da comunidade escolar nas ações e eventos da escola (SEE/MG, 2008).

Nesse sentido, Santos (2001) reforça a necessidade de a escola entender que a relação escola/família começa pela sala de aula com o conhecimento dos pais das opções pedagógicas dos docentes, o tipo de ensino que ministram, bem como devem estar informados sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Sobre essa questão, pelas observações realizadas, é possível dizer que em ambas as escolas existem um esforço constante, principalmente dos diretores e supervisores, em criar mecanismos de aproximação com as famílias, como reuniões em horários diversificados, entrevistas, visitas domiciliares, contatos telefônicos, de modo que elas tenham espaço para o diálogo, possam ser ouvidas e tenham suas opiniões consideradas. Uma situação interessante ocorrida na escola B, onde a participação dos pais durante os reagrupamentos não foi tão efetiva, foi a frequência dos alunos nas atividades de reagrupamentos realizadas na primeira semana das férias escolares: “a aceitação dos pais em relação aos reagrupamentos foi excelente, inclusive tiveram interesse em mandar os filhos nesse período, quando intensificamos as atividades para os alunos que permaneciam com baixo desempenho” (PROFESSORA D, entrevista cedida em 06 de dezembro de 2011). Dessa forma, podemos inferir que, apesar de não participarem mais ativamente das atividades desenvolvidas pela escola, os pais da escola B reconhecem o valor das intervenções realizadas. A SEE/MG, nesse aspecto orienta aos docentes, através do Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores (2009, p. 22; 23), no eixo Engajamento dos pais e da comunidade, o desenvolvimento das seguintes ações:

Planejar as reuniões, fazer convites em tempo hábil e realizar os encontros de forma acolhedora e produtiva.

Informar nas reuniões gerais os objetivos, plano de trabalho, regras, práticas, avaliações e expectativas em relação ao desempenho dos alunos.

Atender aos pais ou responsáveis com cordialidade, presteza e respeito, combinando previamente com o diretor e especialista.

Informar e discutir com os pais os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações, bem como o envolvimento dos

mesmos no cumprimento das metas de proficiência e de desempenho dos alunos e metas da Escola.

Solicitar a colaboração e o acompanhamento das famílias ao aluno no cumprimento das tarefas de casa, no desempenho escolar e na observação e avaliação.

Possibilitar aos pais participar das atividades da escola que envolvem interação com a família.

Incentivar a participação das famílias nas atividades culturais, recreativas e de convivência com os alunos.

Buscar, em conjunto com o Diretor, parcerias e oportunidades na comunidade, para os alunos aprenderem fora da escola, como: parceria com bibliotecas públicas, museus, teatros, cinemas e outros (SEE/MG, 2009).

A escola A, embora localizada na região central de Montes Claros, atende, conforme já relatado, alunos provenientes de 57 bairros periféricos. De modo geral, as famílias desses alunos, deixam de matriculá-los em escolas mais próximas de suas moradias, pelo fato da escola A ser tradicional na cidade e ter apresentado avanço na melhoria dos seus resultados nas avaliações externas da SEE/MG.

A participação ativa numa comunidade educativa prende-se, também, com a imagem pública da escola. Sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação a um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um fator essencial à sua eficácia (NÓVOA, 2011, p 28).

São famílias que demonstram atribuir uma maior importância à educação dos filhos, o que não é muito expressivo na escola B, onde o contexto social e econômico é mais vulnerável. Neubauer e Silveira (2008, p. 97), afirmam que escolas que apresentam nível alto de participação geralmente se situam em comunidades que tem um capital social⁵ fortalecido por um processo compartilhado de lutas históricas por melhores condições de vida. Tal situação pode ser confirmada quando comparamos os níveis de participação dos pais nas escolas A e B. Na escola B, segundo fala da professora C, “durante o desenvolvimento dos reagrupamentos, não houve contribuição alguma dos pais” (PROFESSORA C, entrevista cedida em 05 de dezembro de

⁵ O conceito de capital social está sendo utilizado pelas autoras como o conjunto de experiências e conhecimentos acumulados historicamente pela comunidade, incluindo os recursos da escola, pelos quais mães, pais, líderes locais têm acesso para a própria aprendizagem (NEUBAUER E SILVEIRA, 2008).

2011), diferentemente das professoras da escola A, que concordaram que a contribuição foi efetiva, tanto na frequência como no auxílio às tarefas. Dessa forma, a adoção ou não de uma atitude positiva frente às desigualdades sociais ou dificuldades advindas de nossos alunos com suas famílias podem ter sérias implicações para a construção da aprendizagem no ambiente escolar (SEE/MG, 2004). Na escola B, observa-se que os pais, apesar de não demonstrarem uma participação no nível desejável para a escola, conforme fala da diretora II, não resistem às estratégias pedagógicas implantadas porque reconhecem os bons resultados, ou seja, alunos que estavam com baixo desempenho, após terem participado dos reagrupamentos, desenvolveram capacidades de leitura e escrita antes não consolidadas. Assim, durante o processo de alfabetização, a relação escola/família destaca-se como uma das áreas em que a organização do trabalho precisa ser planejada, organizada e implementada (SEE/MG, 2004).

2.5 - A reorganização dos tempos e espaços escolares na dimensão dos reagrupamentos temporários

Através dos resultados das avaliações do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA – em 2009, as escolas A e B puderam identificar as dificuldades dos alunos das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental no que se refere às capacidades de leitura e escrita previstas para consolidação nesse nível de ensino. O PROALFA, além da proficiência média alcançada pela escola, traz os resultados individuais de cada aluno avaliado. A partir desses indicadores foi possível planejar e executar todas as formas de intervenção pedagógica que poderiam ser mobilizadas pelas escolas. É importante ressaltar que às escolas consideradas estratégicas não são oferecidos pela SEE/MG, recursos além dos previstos que financiem os projetos de intervenção que venham a ser desenvolvidos. Ou seja, as escolas têm que planejar as suas propostas de intervenção contando com os recursos humanos e financeiros que dispõem. Nesse sentido, as escolas têm optado pelos reagrupamentos temporários uma vez que podem ser desenvolvidos tendo como premissa a reorganização dos tempos e espaços escolares, dada a sua flexibilidade. Nesse contexto, a sala de aula pode ser compreendida como um dos espaços

onde sujeitos – alunos e professores – constituem suas existências (SEE/MG, 2005). Portanto, não se trata de reinventar a sala de aula, mas lhe dar novo significado considerando que não se configura em um espaço harmônico, dada a diversidade que se faz presente em seu contexto. Zabala (1998) apresenta a possibilidade de trabalhar a classe como um grande grupo ou ordenar equipes fixas ou móveis para a realização de projetos ou atividades diferentes. Dessa forma é fundamental para as escolas reordenar seus tempos e espaços escolares, para formar grupos de trabalho diferenciados. Perrenoud (2000), comungando com as ideias de Zabala (1998), afirma que as situações de aprendizagem devem ser diversificadas, implicando na necessidade de organização de agrupamentos dos alunos e aulas dinâmicas.

Assim, nas escolas A e B os reagrupamentos foram desenvolvidos, adotando formas diferentes de reagrupar os alunos, com base nos desempenhos apresentados, sendo que na Escola A todos os alunos das três turmas do 3º ano do ensino fundamental participaram da intervenção, mesmo aqueles que se encontravam no nível recomendado, com a perspectiva de avanço. Já na escola B, somente os alunos com baixo desempenho participaram dos reagrupamentos, conforme já exposto no capítulo I. Desse modo, é importante atentar para os critérios utilizados para tais reagrupamentos, ou seja, antes de decidir sobre a melhor alternativa para a organização do trabalho, é preciso verificar quem precisa participar, com quem, o que deve ser trabalhado com e pelo grupo, como os alunos trabalharão juntos, qual o tipo de atividade apropriada para cada grupo (SEE/MG, 2004, p.24). Nesse sentido, segundo o nível de dificuldade apresentada pelos alunos, o professor agrupará os alunos por similaridade de possibilidades, heterogeneidades extremas ou proximidades relativas⁶. Para identificação dessas possibilidades, é preciso levar em conta as capacidades adquiridas pelos alunos e aquelas que ainda estão por desenvolver (SEE/MG, 2004, p. 24). É preciso ainda garantir aos alunos reagrupados sua reinserção simultânea nas atividades cotidianas e rotina da sala aula afim de que não se sintam excluídos das mesmas e facilite a

⁶São relativas porque se revelam provisórias, dinâmicas e mutantes. O que parece homogêneo em um momento poderá estar heterogêneo e diferenciado em outro, pois os processos de desenvolvimento proximal não são simultâneos em uma turma ou grupo (SEE/MG, 2004).

sua adaptação à nova organização, tendo como pressuposto, uma aprendizagem diferenciada.

Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Para executar essa idéia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentamos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000, p.09).

A estratégia de intervenção dos reagrupamentos temporários, ao propor a reorganização dos tempos e espaços escolares como condição para sua efetivação, supõe que cada vez mais a escola deva criar condições para que os alunos aprendam e favoreça esse processo. Diante disso, tem como um dos seus fundamentos, a personalização dos percursos de formação, importante pressuposto da Pedagogia Diferenciada, que, de acordo com a SEE/MG (2001) é uma perspectiva de educação que propõe uma ação pedagógica centrada no aluno ou em grupos com perfis ou demandas específicas, ajustadas às suas necessidades e projetos pessoais. Nesse sentido, a Professora F ressalta que “os alunos dos reagrupamentos tem uma demanda de aprendizagem grande, a rotina de atividades precisa ser ativa e dinâmica para motivar os alunos que geralmente chegam com baixa autoestima” (PROFESSORA F, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011).

Ao se redefinir a centralidade do ensino, emerge a necessidade de redefinir a utilização dos tempos e espaços escolares, para atender à diversidade dos alunos. A questão que se coloca é a maneira pela qual a escola realiza essa função.

Os profissionais da escola vivem dentro desses tempos e espaços. Quando estes são organizados, o trabalho docente se altera. Uma das tarefas mais complexas da coordenação pedagógica e dos dirigentes é reordenar os espaços, os tempos e o trabalho dos/as profissionais de modo a permitir que diferentes propostas pedagógicas se tornem realidade.

[...] Se uma preocupação central da educação escolar é ministrar os conteúdos e reorganizar os currículos, não menos importante é a tarefa de administrar o tempo e os espaços dos

educandos e, sobretudo, dos professores (GOMES, 1998, p. 66).

Analisando as formas de organização dos reagrupamentos nas escolas A e B, percebe-se de certa forma, a utilização dos tempos e espaços escolares foi dinâmica. Quanto aos espaços, em ambas as escolas, os alunos eram deslocados da sala de aula para a biblioteca e/ou outras salas, de acordo com o planejamento e as atividades desenvolvidas, porém sem sair das dependências da escola. O fato dos reagrupamentos não terem sido desenvolvidos em outros espaços não escolares, como quadras, praças, jardins, que favoreceriam a prática de atividades mais lúdicas, de certa forma, não comprometeu o bom êxito da proposta, haja vista que os resultados alcançados foram satisfatórios, evidenciando que, mesmo com essa limitação, os espaços da escola foram bem ressignificados. Contudo, a intervenção no espaço escolar não deve ser uma tarefa isolada, deve ser fruto de diálogo, é mais que uma mudança na estrutura física. Diz respeito a uma postura política e pedagógica e ao desenvolvimento de uma nova mentalidade em relação à aprendizagem (GOMES, 1999).

Assim como o espaço, a questão do tempo não pode ser desconsiderada. Pensar o tempo no cotidiano da escola é ir além da organização do horário, abrangendo os tempos de formação e desenvolvimento humanos, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno. É nesse sentido que os reagrupamentos temporários podem ser considerados como uma proposta educativa articulada com a lógica do desenvolvimento humano. Quando se implanta uma estratégia de intervenção específica para atender aos alunos com baixo desempenho, como fez a Escola B, fica evidente a intencionalidade da escola em reconhecer as diferentes habilidades e conhecimentos existentes em cada sujeito que uma vez se juntando, podem permitir que cada um colabore com o outro, de modo inovador e criativo. Com isso, sem deixar de atender às disposições legais que normatizam sobre a carga horária diária e anual a ser cumprida no ano letivo, a escola pode flexibilizar o tempo, observando que os alunos aprendem em ritmos diferenciados, da maneira como foi organizada a estratégia na escola A, onde formaram-se três grupos de alunos: um grupo para os alunos que não haviam consolidado as capacidades de leitura e escrita previstos para o 3º ano,

outro grupo para alunos que estavam em processo de construção das capacidades e um grupo para alunos com desempenho recomendado, ou seja, com as capacidades já consolidadas.

A dimensão subjetiva da vivência do tempo não pode ser desconsiderada pela escola. Os alunos aprendem em ritmos diferenciados, por razões de ordem psíquica, cultural, social. A organização das atividades educativas deve possibilitar o respeito a esses ritmos, criando formas de conjugar recursos que contemplem as diferentes necessidades temporais dos alunos no seu processo de aprendizagem (SEE/MG, 1998).

Conclui-se, assim, que rever o uso e a apropriação do tempo e espaço escolar só será tarefa bem sucedida se for integrada a uma concepção de educação que contemple a possibilidade de novas descobertas e a crença na capacidade de aprender de cada um. E é com base nessa crença que as escolas e/ou sistemas de ensino tem desenvolvido boas práticas e experiências inovadoras, buscando promover a consolidação da aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental. A possibilidade da escola em agrupar e reagrupar os alunos, ressignificando tempo e espaço escolares, tem se constituído em uma estratégia possível de ser adotada, diante das dificuldades com as quais se defronta a maior parte dos Estados e municípios brasileiros, principalmente no tocante aos recursos financeiros previstos para a educação, nem sempre suficientes para o atendimento das demandas e necessidades existentes.

Uma modelo de experiência nesse sentido foi a construção e implementação, em 2008, de uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ), a partir da reflexão teórico-prática, realizada em 2005, 2006 e 2007, buscando reorganizar os processos, os recursos, as relações, o tempo e o espaço da escola, em seus diferentes níveis e modalidades de atuação (SME/NITEROI,2008). A Proposta, denominada “Escola de Cidadania”, surgiu quando da implementação do sistema de ciclos na Rede, que resultou na necessidade de uma revisão curricular e a reorganização de seus espaços e tempos escolares, na busca da transformação desejada. Tinha como objetivo repensar o currículo, a avaliação, a gestão, redefinindo a prática pedagógica nas suas concepções e modos de organização do tempo e espaço escolar (SME/NITEROI, 2008).

Um dos pontos centrais da Proposta se refere ao agrupamento de alunos, da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, no início de cada ciclo, os alunos são organizados em grupos, denominados *Grupos de Referência* (GR) de acordo com a faixa etária, de modo a garantir os interesses de próprios de cada idade, considerando as características pessoais, culturais, sociais e cognitivas cabendo a Equipe de Referência do Ciclo, constituída por professores dos GR, avaliar após a organização inicial se os Grupos de fato favorecem a construção de conhecimentos de cada criança (SME/NITEROI, 2008). Durante o percurso no ciclo, são desenvolvidas estratégias de apoio aos alunos, denominadas de Reagrupamento. Conforme documento publicado pela Secretaria Municipal intitulado “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói Escola de Cidadania”, em 2008, tal estratégia permite reorganizar os alunos em outros grupos desde o início de cada ciclo, possibilitando o entrosamento dos alunos a partir das suas possibilidades e interesses, inclusive permitindo a troca de saberes entre eles. (SME/NITEROI, 2008). Ainda segundo o Documento, “a estratégia do reagrupamento não tem período, nem quantidade de alunos fixa. Pode acontecer, de acordo com o objetivo para cada grupo” (SME/NITEROI, 2008). Em Minas, os reagrupamentos não tem uma estrutura organizacional determinada pela SEE. Cada escola organiza seus reagrupamentos, de acordo com as suas necessidades e realidade, priorizando os alunos com baixo desempenho. Na Proposta de Niterói, os grupos formados para os reagrupamentos são divididos entre os próprios professores, sendo que os que atuam com os Grupos de Referência e os Reagrupamentos são denominados Professores de Referência do Ciclo, compondo a Equipe de Referência do Ciclo. Para atuar nos reagrupamentos temporários, as escolas A e B selecionaram os professores observando o perfil, sendo que na escola B foi autorizada pela SEE, a designação temporária de um professor recuperador (Professora D) para o trabalho de alfabetização com os alunos do baixo desempenho.

Em Niterói, cabe a Equipe de Referência do Ciclo planejar, realizar e avaliar o trabalho pedagógico que é desenvolvido, num contínuo processo de reflexão. Dessa forma, a manutenção ou mudanças de profissionais cabe ao próprio grupo. A referida Equipe, em conjunto com representantes de alunos e responsáveis, reúnem-se trimestralmente no Conselho de Planejamento e

Avaliação de Ciclo, instância de reflexão e deliberação, para detectar quais os limites encontrados ao decorrer do período avaliado e elaborar estratégias específicas e sistematizadas para o trabalho no próximo período letivo. Essas funções nas escolas A e B foram desempenhadas pelo diretor, supervisores e professores das turmas reagrupadas, durante as reuniões de Módulo II. Em relação à avaliação e acompanhamento dos alunos, em Niterói, muitas são as formas de fazer os registros, que vão desde as avaliações pessoais do professor até as provas e testes, além de fichários que acompanhe o aluno ao longo de um período, portfólios etc., permitindo com isso a reflexão sobre as estratégias utilizadas pelo professor e o desenvolvimento do aluno, alimentando de informações o processo contínuo de planejamento do ciclo (SME/NITEROI, 2008). Nas escolas A e B, os alunos são diagnosticados no início da intervenção, para verificar quais habilidades não foram consolidadas ou se encontram em processo de consolidação, para a partir daí elaborar o planejamento com as atividades específicas de acordo com o nível dos alunos. No decorrer do desenvolvimento dos reagrupamentos, os alunos são avaliados continuamente, através de instrumentos variados, sendo que as produções (textos, ditados, atividades, etc) são arquivadas para acompanhamento dos avanços e dificuldades apresentadas, servindo de parâmetro para outras intervenções que se fizerem necessário.

A Proposta “Escola de Cidadania” da SME/Niterói, aqui apresentada demonstra uma opção da Rede em estabelecer outra organização dos espaços e tempos escolares configurando-se como uma necessidade de instaurar políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano. O Reagrupamento dos alunos como estratégia pedagógica, tanto na Rede Municipal de Niterói como na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros representa um desafio, na medida em que pretende oferecer um trabalho dinâmico e de qualidade para as crianças das escolas públicas. Nesse contexto, vale ressaltar que como as escolas estão inseridas em realidades com características específicas, não há um único modo de organizá-las, tampouco as salas de aula, mas é importante que se tenha eixos norteadores do trabalho pretendido.

Conforme pudemos observar, a política de reagrupamentos temporários desenvolvida nas duas escolas selecionadas da Superintendência Regional de

Ensino de Montes Claros apresenta pontos que precisam ser melhorados ou mesmo implantados para que se torne realmente uma estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade.

Um primeiro ponto a considerar é que o papel de liderança do gestor na coordenação das ações pedagógicas ainda não é uma realidade em todas as escolas da jurisdição da SRE. Dessa forma, nem todas as escolas planejam e executam, de maneira mais efetiva, ações pedagógicas de atendimento aos alunos com baixo desempenho, incluindo entre elas, os reagrupamentos temporários. Os diretores, de modo geral, priorizam os aspectos administrativos da gestão, face às exigências da SEE e a falta de estrutura física e recursos humanos das escolas. A não participação da comunidade na gestão da escola e a falta de assistência dos pais na educação dos filhos, situação muito comum, revelada nas entrevistas e observações, também comprometem a implantação dessa política e a concretização de propostas mais pontuais de melhoria da aprendizagem.

Outro ponto observado é a resistência de alguns professores em desenvolver os reagrupamentos temporários pelo fato que a adoção da política requer mudanças na rotina de organização dos alunos e no planejamento de atividades que precisam ser diferenciadas. Assim, conforme já exposto no capítulo I, na escola A, mesmo diante da liderança do diretor e supervisor pedagógico e um maior apoio da comunidade, a participação dos professores não é total, conforme fala da professora F, durante a entrevista:

O que eu percebo aqui na escola é que o reagrupamento tem sido focado no 3º ano. O grupo de professores do 3º ano é que acredita no reagrupamento e vem implementando essa estratégia. Nos outros anos, 1º e 2º, apesar de ser uma sugestão da lei, aqui na escola não acontece e não acontece não é nem por falta de vontade da diretora nem da supervisora. Há uma resistência do grupo de professores do 1º e do 2º ano em acatar esta estratégia pedagógica, o reagrupamento, o que pode estar contribuindo para as lacunas de aprendizagens dos alunos (PROFESSORA F, entrevista cedida em 01 de dezembro de 2011).

Outra dificuldade apresentada pelos professores se situa em definir que conceitos de alfabetização e letramento norteiam a proposta dos reagrupamentos desenvolvida. Ambas as dificuldades remetem a programas

de capacitação de professores, por parte da SEE/MG, que na fase da implementação da política, de acordo com os entrevistados, se fizeram presentes de maneira mais efetiva na agenda, mas foram reduzidos ao longo de sua implementação. Por fim, cabe destacar que o número de alunos com desempenho insatisfatório em leitura e escrita nos anos iniciais nas escolas da SRE/ Montes Claros ainda é preocupante. Segundo dados do PROALFA/11, cerca de 2,4% estão no baixo desempenho, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 13 - Metas e Resultados de Desempenhos – PROALFA – 2011

SRE – Montes Claros

Desempenho	Resultado 2011	Meta 2011
Baixo	2,4%	2,4%
Intermediário	4,8%	3,5%
Recomendado	92,7%	94,1%
Proficiência	621,20	636,38

Fonte: SEE/MG

Verificamos que embora a Superintendência tenha atingido a meta quanto ao percentual de alunos no baixo desempenho, não podemos desconsiderar que em número absoluto, são muitos alunos não alfabetizados: considerando que quatro mil e setecentos e sessenta e seis alunos foram avaliados em 2011, o número de alunos no baixo desempenho corresponde a aproximadamente a 196 (SEE/MG, 2012). Mesmo apresentando um percentual considerável de alunos no nível recomendado (92,7%), a Superintendência não atingiu a meta definida pela SEE/MG que era de 94,1%. A mesma situação ocorreu com a proficiência onde a média obtida (621,20) foi menor que a prevista. Dessa forma, é imprescindível que a política de reagrupamentos temporários seja uma alternativa a ser adotada pelas escolas, dentro das possibilidades de cada uma, podendo inclusive ser estendida a sua aplicação nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que as políticas públicas educacionais da SEE/MG para essa etapa de ensino

não tem sido prioritárias e suficientes para evitar as reprovações que se concentram, principalmente no 6º ano de escolaridade.

A partir do levantamento e análise dos pontos observados na política avaliada, que precisam ser melhorados ou mesmo implantados, pretende-se orientar a tomada de decisões referentes à implementação dos reagrupamentos temporários no âmbito escolar, norteando assim a construção do Plano de Ação Educacional, objeto do Capítulo III.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: APONTANDO CAMINHOS

Nos capítulos anteriores, pretendeu-se analisar os efeitos da política de reagrupamentos temporários como estratégia de sucesso para garantir a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. O trabalho se sustentou na metodologia de estudo de caso, tendo como foco a análise da atuação do gestor na condução da política nas escolas selecionadas e a centralidade do seu papel na obtenção de melhores resultados no desempenho escolar.

Procurou-se evidenciar também o contexto de desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, quanto à reorganização dos tempos e espaços escolares, além da participação dos pais durante o desenvolvimento da estratégia. A partir dos dados coletados, onde se utilizou como instrumento de pesquisa a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada, foi possível comprovar que a política em questão apresenta, do ponto de vista da gestão, pontos que precisam ser melhorados ou mesmo implantados para que se torne realmente uma estratégia de intervenção eficaz. Nesse sentido, é apresentado neste capítulo o Plano de Ação Educacional, com o intuito de sugerir propostas e ações que nortearão o gestor na tomada de decisões referentes à implementação dos reagrupamentos temporários no âmbito escolar, de forma mais efetiva.

Importante ressaltar que a política de reagrupamentos temporários não possui em seu desenho uma estrutura rígida de organização. A SEE/MG orienta que as escolas, em atendimento ao ordenamento legal vigente no Estado, implante e desenvolva estratégias de intervenção com o objetivo de promover a aprendizagem. Nesse contexto, sugere os reagrupamentos temporários como uma dessas possibilidades, mas, sem definir obrigatoriamente como a escola irá proceder, uma vez que significa a reorganização do tempo e espaço escolares, que, em cada instituição, possui as suas peculiaridades. Sendo assim, algumas propostas contidas no PAE, serão de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino, de modo que as escolas tenham uma orientação mais detalhada da política de

reagrupamentos temporários, garantindo diretrizes e estratégias comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada uma.

Dessa forma, ao se apresentar o Plano de Ação Educacional, espera-se que se configure em um instrumento capaz de oferecer ao gestor o referencial necessário para orientar a sua prática na condução da política de reagrupamentos temporários, reforçando a sua atuação como líder pedagógico, líder esse que precisa ser propositivo, isto é, ter um olhar aprofundado acerca das necessidades da escola, de modo que possa intervir de maneira exitosa na promoção da aprendizagem.

Considerando que todo plano de ação precisa explicitar suas principais estratégias de implementação e quais os responsáveis pela execução de cada uma delas, as propostas de ação do PAE serão apresentadas em dois blocos: o primeiro será direcionado as ações relativas à dimensão escolar, no contexto das duas escolas pesquisadas. O segundo bloco se constituirá das ações sob a responsabilidade de execução da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, estendendo com isso sua abrangência a nível regional, de modo que possa ser implementado em outras escolas estaduais da jurisdição.

3.1 - O PAE no contexto da dimensão escolar: 1º Bloco

Analisando o desenvolvimento dos reagrupamentos temporários nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, escolas A e B, no período compreendido entre 2009 e 2011, é possível concluir que, mesmo que a política tenha contribuído para a melhoria dos níveis de alfabetização dos alunos, e isso fica evidente quando comparamos os resultados obtidos pelas escolas no PROALFA nesse período, podemos elencar pontos que podem ser melhorados. Nesse sentido, serão apresentadas a seguir as constatações verificadas no decorrer da pesquisa e respectivas propostas de ação.

3.1.1 - Mudança na prática pedagógica das escolas e o gestor escolar: Gestão Pedagógica compartilhada

A centralidade que o gestor da escola A assumiu quando da implantação dos reagrupamentos temporários foi determinante para o sucesso da política. A diretora I demonstrou conhecimento da política, participou de todas as etapas de desenvolvimento dos reagrupamentos, além de afirmar que tal estratégia foi decisiva para a melhoria dos resultados dos alunos do 3º ano do ensino Fundamental no PROALFA. Sua relação com os professores e supervisora foi de apoio e incentivo. Nesse sentido, Perrenoud (2000)⁷, afirma que nenhuma reforma terá êxito se os professores não tiverem mais poder em seu ofício, individual e coletivamente, poder esse que se concretiza através do diálogo com a direção escolar. Na escola B, esse papel foi desempenhado pela supervisora pedagógica, face ao perfil da diretora que, diante das demandas administrativas impostas pela SEE/MG, demonstrou uma liderança mais relacional, ou seja, desenvolvendo tarefas associadas à sua presença no cotidiano escolar, priorizando o atendimento aos pais, alunos e professores, acompanhando a entrada e saída dos alunos nos turnos, organizando festas e eventos realizados na escola, etc. Dessa forma, a diretora II esteve mais presente na política de reagrupamentos temporários na sua fase de implementação na escola, quando foi realizada reunião com os professores das turmas do 3º ano e supervisora pedagógica para planejamento da intervenção, ainda que a forma como ela conduzia suas ações enfatizasse dedicação e comprometimento com a escola. No entanto, no decorrer do desenvolvimento da política, a diretora não conseguiu se integrar, de forma mais sistemática, ao trabalho que estava sendo executado pela supervisora e professores. Diante disso, fica evidente que nas escolas onde o gestor consegue se organizar, de modo que possa exercer a sua liderança pedagógica de maneira mais efetiva, os resultados dos reagrupamentos e sua relação com a melhoria da aprendizagem dos alunos na alfabetização tendem a ser melhores.

⁷ PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Como Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, tenho percebido que os diretores, de modo geral, têm dificuldades em relação à gestão pedagógica. Como já exposto, a diretora II não dava conta das muitas demandas e das dificuldades diárias, que, de certo modo, parece ser uma realidade em muitas das escolas da jurisdição. Falta de recursos humanos, ausência de treinamento e capacitações mais freqüentes e adequadas para o desempenho da função de diretor, falta de amparo institucional, dentre outros fatores, tem dificultado uma gestão mais comprometida com as questões pedagógicas. Em relação aos reagrupamentos temporários, alguns diretores têm apresentado certa resistência em implantá-los em suas respectivas escolas por considerarem que, para a adoção da estratégia, seja necessário a disponibilização de um maior número de servidores, além do quadro da escola, para assumirem o trabalho, o que demonstra desconhecimento da política.

Como já foi abordado nesta pesquisa, os reagrupamentos temporários implicam na reorganização dos tempos e espaços escolares, dinamizando a sala de aula, a enturmação dos alunos e a prática pedagógica dos professores, não dependendo, necessariamente, de outros servidores, além dos que a escola dispõe. Outros diretores desconhecem totalmente a política, uma vez que em Minas, em 2012, houve a nomeação e posse de novos gestores, em decorrência do processo de indicação ocorrido em 2011. Diante das questões apresentadas e considerando o papel central do gestor na política de reagrupamentos temporários, é proposto que o vice-diretor atue como líder parceiro na gestão pedagógica. Em Minas Gerais, tanto o cargo de diretor como o de vice-diretor são exercidos por professor ou especialista em educação Básica, conforme orienta a Resolução nº. 852, de 22 de dezembro de 2006, da SEE/MG. Além de atender aos critérios dispostos na Resolução, esses profissionais devem apresentar perfil para o gerenciamento competente e serem capazes de ampliar a participação da comunidade escolar na gestão democrática, propiciando educação de qualidade (SEE/MG, 2006). No ato de posse ou de exercício, o diretor e o vice-diretor assumem perante a Secretaria de Estado de Educação o compromisso de gerenciar a escola, exercendo as atribuições que lhes são próprias, mediante assinatura do Termo de

Compromisso. Constam no Termo de Compromisso do Vice-diretor, os seguintes compromissos:

- I - Assumir as atribuições delegadas pelo diretor da escola.
- II - Cumprir os compromissos assumidos pelo diretor, nos seus afastamentos.
- III – Zelar para que a escola estadual onde exerço as funções de Vice-Diretor eleve, gradativamente, os padrões de aprendizagem escolar de seus alunos e contribua para a formação da cidadania (SEE/MG, 2007)

Visando o fortalecimento da gestão pedagógica, com foco na liderança e na responsabilização e tendo em vista os compromissos assumidos pelo vice-diretor, torna-se necessário que esse profissional assumira juntamente com o diretor, o acompanhamento e execução da política de reagrupamentos temporários nas escolas selecionadas. Tanto na escola A como na escola B há dois vice-diretores, um em cada turno (matutino e vespertino). Sendo assim propõe-se que os diretores dessas escolas, com o apoio dos Analistas Educacionais da Superintendência, designem que um deles fique encarregado da gestão administrativa, considerando as demandas da SEE/MG, para que o outro possa se dedicar com mais empenho à gestão pedagógica. Nesse sentido, o vice-diretor pedagógico, passaria a desempenhar as seguintes funções:

- Participar de reuniões entre diretor, supervisor pedagógico e professores para assegurar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com prioridade para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, apoiando os professores em seu trabalho durante a implementação dos reagrupamentos temporários. Nas reuniões serão discutidos assuntos específicos referentes à política (ver sugestões no quadro 01), de maneira a subsidiar o planejamento, execução e avaliação das ações. As reuniões serão realizadas, utilizando-se de parte da carga horária destinada para o Módulo II, com duração de uma hora cada uma, totalizando quatro horas mensais, no decorrer do período previsto para o desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, que em cada escola varia de acordo com a organização da intervenção. Com essas reuniões, o vice-diretor de cada escola terá oportunidade de se inteirar melhor das práticas pedagógicas realizadas, compartilhando dos processos de ensinar e aprender, bem como uma maior proximidade com os professores e supervisor

pedagógico, além de viabilizar junto com o diretor, uma gestão com foco mais pedagógico.

Quadro 01: Cronograma mensal de reunião pedagógica - Reagrupamentos temporários

Mês: Fevereiro

Reunião	Assunto	Período	Duração	Responsáveis
Reunião 01	Análise dos resultados das avaliações diagnósticas de leitura e escrita dos alunos das turmas do 3º ano de escolaridade e resultados do PROALFA Identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; Organização dos reagrupamentos temporários.	1ª semana (dia a definir)	1 hora	Diretor Vice-diretor Supervisor Professores das turmas reagrupadas
Reunião 02	Planejamento de reunião de pais para apresentação da proposta de reagrupamentos temporários. Definir cronograma de visitas do vice-diretor às salas de aula	2ª semana (dia a definir)	1 hora	Diretor Vice-diretor Supervisor Professores das turmas reagrupadas
Reunião 03	Seleção de atividades diferenciadas para o trabalho pedagógico;	3ª semana (dia a definir)	1 hora	Diretor Vice-diretor Supervisor Professores das turmas reagrupadas
Reunião 04	Avaliação da estratégia e planejamento do cronograma de reuniões do mês seguinte.	4ª semana (dia a definir)	1 hora	Diretor Vice-diretor Supervisor Professores das turmas reagrupadas

Fonte: Elaboração própria

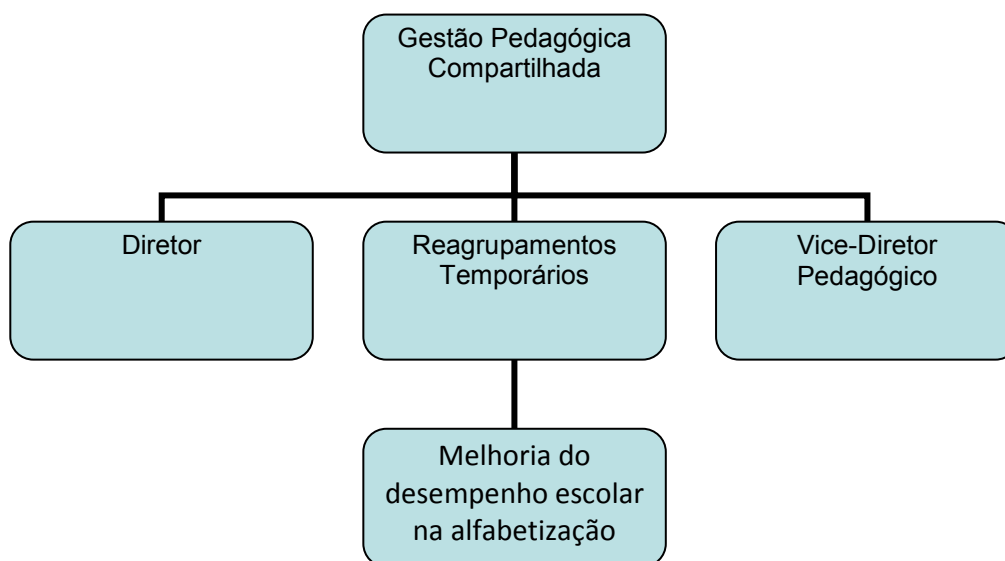
-Realizar visitas programadas às turmas dos reagrupamentos, pelo menos uma vez a cada semana ou sempre que se fizer necessário, priorizando os agrupamentos de alunos com baixo desempenho, para maior interação com os mesmos e com as atividades desenvolvidas pelos professores. Após cada visita, o vice-diretor deverá fazer o registro das observações realizadas, de modo que possa posteriormente, apresentar nas reuniões pedagógicas mensais dos reagrupamentos, os pontos julgados falhos e os merecedores de elogio, bem como as melhores práticas detectadas, visando com isso um melhor acompanhamento e assessoramento ao trabalho do professor. Durante as visitas, o vice-diretor, além de observar como o ambiente da sala de aula está organizado e as estratégias de ensino adotadas, poderá participar do atendimento aos alunos, considerando que nas reuniões pedagógicas mensais com o diretor, supervisor e professores, participou do processo de planejamento dos reagrupamentos temporários em todas as suas fases. Vale ressaltar que o objetivo das visitas do vice-diretor é de acompanhar, assistir, orientar e articular as atividades pedagógicas dos professores nos reagrupamentos temporários, de forma colaborativa, de modo que o professor não se sinta invadido em sua privacidade.

- Colaborar com o supervisor pedagógico na aplicação de testes de leitura aos alunos das turmas de reagrupamentos, bem como na organização e análise dos resultados. A realização de avaliações ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos permite que as intervenções pedagógicas sejam efetivadas em tempo hábil, contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Sendo assim, o envolvimento do vice-diretor nessa ação otimiza o tempo destinado à aplicação dos testes, considerando que as escolas A e B possuem em média três turmas do 3º ano de escolaridade . Para a efetivação da proposta, o supervisor deverá organizar cronograma da aplicação dos testes de leitura, com dia e horário específico de cada turma reagrupada, selecionar os textos que servirão de instrumento de avaliação, definindo com o vice-diretor quais os aspectos deverão ser observados e as formas de registro. Após a aplicação dos testes, o supervisor e o vice-diretor farão a tabulação e consolidação dos resultados, a serem apresentados e discutidos com os professores e diretor nas reuniões pedagógicas mensais dos reagrupamentos.

Cabe destacar que ao sugerir que o vice-diretor coordene, junto com o diretor, a gestão pedagógica nas escolas A e B, partiu-se da concepção de que a gestão escolar deve ser efetivada em equipe. Nesse sentido, Luck (2009) afirma que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LUCK, 2009, p.22).

Ainda segundo a autora, na equipe de gestão tem destaque o diretor, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados, integrada também por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares (LUCK, 2009, p.22). Complementando as idéias de Luck, Paro (2001) enfatiza que é preciso que o diretor não seja o único detentor da autoridade na escola, que deve ser distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar. Assim, com essa proposta pretende-se não a divisão do trabalho pedagógico nas escolas A e B, tampouco delimitar para o diretor tão somente a responsabilidade pelas questões administrativas, mas, sobretudo, salientar a necessidade e importância da participação do vice-diretor em regime de co-liderança com o diretor, ao qual compete, de acordo com Luck (2009), “zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos”. Diante disso, torna-se evidente que dar foco à gestão pedagógica implica na habilidade do gestor desempenhar o seu papel, direcionando as suas ações para a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nas escolas A e B, a efetivação da gestão pedagógica visa maximizar os pontos fortes da gestão das diretoras I e II e minimizar os pontos que ainda precisam ser melhorados, para que os reagrupamentos temporários contribuam cada vez mais para a evolução do desempenho dos alunos. Isso implica na liderança e trabalho compartilhado dos diretores e vice-diretores, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 01: Gestão pedagógica compartilhada

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, busca-se com essa proposta que, nas escolas A e B, a gestão pedagógica passe a ser desempenhada com mais eficiência, liderada e compartilhada entre o diretor e vice-diretor, reforçando assim a participação desses atores na política de reagrupamentos temporários.

3.1.2 - Os reagrupamentos temporários e a participação das famílias

A responsabilização das famílias pelo sucesso da aprendizagem dos alunos é de suma importância para o bom desenvolvimento da política de reagrupamentos temporários. De acordo com Nóvoa (2011, p. 27), "As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar". Quando perguntado durante as entrevistas realizadas nas escolas A e B sobre como foi a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo de desenvolvimento dos reagrupamentos, as respostas dos entrevistados evidenciaram que este é um ponto ainda a ser melhorado uma vez que a participação dos pais não acontece ainda de forma mais efetiva. Como já foi dito, tanto na escola A como na B, os professores atribuem à falta de assistência dos pais como um dos principais fatores para o fracasso escolar.

Na escola B existe uma menor integração dos pais com a escola apesar dos mesmos não demonstrarem resistência aos reagrupamentos por compreenderem pouco a proposta, considerando que nem sempre participam das reuniões promovidas pela escola. Por outro lado, observa-se que, mesmo não compreendendo bem a política, reconhecem os bons resultados e melhoria do desempenho dos alunos na adoção da estratégia pela escola. Na escola A, a contribuição dos pais foi mais efetiva, tanto na frequência como no auxílio às tarefas, bem como na compreensão da política, o que de certa forma contribuiu para o sucesso dos reagrupamentos temporários. Considerando, portanto que o envolvimento das famílias ainda se constitui um desafio nas escolas pesquisadas, propõe-se que sejam implantadas as reuniões de pais mensais. Como nas escolas A e B as reuniões de pais acontecem ao final de cada bimestre para entrega de resultados, sugere-se as reuniões de pais mensais, com os alunos das turmas reagrupadas, podendo se estender às demais turmas, com o objetivo de melhor integrá-los a proposta pedagógica da escola e estratégias de intervenção como os reagrupamentos temporários. Durante as observações realizadas na pesquisa, foi possível verificar que os pais normalmente são chamados à escola apenas para assuntos referentes ao desempenho do aluno e problemas disciplinares. Dessa forma, alguns pais sentem receio de represálias que possam ser cometidas contra seus filhos, colaborando com isso para a ausência dos mesmos nas reuniões. Principalmente na escola B, onde os pais são, em sua maioria, oriundos das camadas populares, a participação nas reuniões é precária. Sobre esse aspecto, Paro (2001) afirma que nota-se entre os pais uma espécie de medo por conta da ignorância a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola. Assim, através das reuniões, os pais terão oportunidade de ter conhecimento mais detalhado da proposta de reagrupamentos e um maior diálogo com a escola. As reuniões serão planejadas com antecedência, devendo os pais receberem o cronograma com as datas previstas e horário que melhor se adequa a realidade de cada comunidade escolar. Para as referidas reuniões, sugerem-se os seguintes passos:

- Diagnóstico das características dos pais (faixa etária, nível de instrução, nível sócio econômico, disponibilidade de horário, etc.).

- Levantamento dos temas a serem abordados na reunião, com foco nos reagrupamentos temporários, podendo convidar os pais para essa escolha.
- Organização de pauta para nortear a reunião a ser enviada previamente aos pais ou fixada no mural da escola, com os horários e os assuntos a serem tratados.
- Organização do ambiente da reunião para que se torne o mais acolhedor possível.
- Realização da reunião com atividades interessantes, comunicação clara e objetiva, direcionada para o público alvo, com linguagem adequada.
- Avaliação da reunião com os pais como forma de medir se os objetivos foram alcançados e subsidiar as próximas a serem realizadas.

Uma dificuldade que pode interferir na efetivação dessa ação é a infrequência dos pais dos alunos de baixo desempenho nas reuniões, situação essa que pôde ser observado nas escolas A e B durante a pesquisa. Nesse sentido, caberá às escolas a criação da “Comissão de Pais” de alunos das turmas reagrupadas, para viabilizar um maior acompanhamento dos mesmos na política de reagrupamentos temporários. Serão escolhidos representantes dos pais dos alunos das turmas reagrupadas, que tenham perfil de liderança, para atuarem como disseminadores da política de reagrupamentos temporários na comunidade com o objetivo de conquistar a adesão das famílias e credibilidade no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. A comissão de pais poderá ser constituída de cinco membros, indicados pelo Colegiado Escolar ou por manifestação própria, sendo que um dos membros deverá assumir a função de presidente. Os membros da comissão participarão das visitas às famílias dos alunos de baixo desempenho, reuniões de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos reagrupamentos, podendo também estar inseridos nas reuniões de pais mensais. Caberá à escola elaborar documento contendo as atribuições da comissão. Caberá ainda à Comissão de pais realizar visitas domiciliares programadas às famílias dos alunos das turmas reagrupadas. Esta ação tem como foco a visita às famílias dos alunos das turmas dos reagrupamentos temporários com baixo desempenho. As visitas serão realizadas pelo diretor ou vice-diretor pedagógico ou supervisor e

dois membros da comissão de pais, devendo a escola organizar o cronograma com as datas e horários, de acordo com a disponibilidade dos visitantes. Serão visitadas prioritariamente as famílias dos alunos das turmas reagrupadas que apresentam um índice de participação que não atende às expectativas da escola. Com as visitas busca-se uma maior aproximação com os pais além de se constituir em uma importante ferramenta de diagnóstico do contexto onde as crianças estão inseridas, com a identificação dos fatores externos que influenciam a aprendizagem. Importante ressaltar que as visitas serão realizadas com autorização das famílias e agendamento prévio.

Com essas ações, cria-se nas escolas A e B a possibilidade de um diálogo maior entre a escola e as famílias dos alunos e possível melhoria da contribuição no desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, posto que a transformação da escola em instituição mediadora da construção dessas novas relações passa também pelo reconhecimento de que as famílias são, elas mesmas, espaços de reprodução das práticas sociais dominantes (D'INCAO, 2001). Nesse sentido, ao permitir que os pais se integrem mais efetivamente às atividades escolares, através do direito à participação e à palavra, busca-se o exercício de práticas democráticas como parte das atividades escolares, na expectativa que resultem em projetos que respondam aos anseios da comunidade. Segundo Nóvoa (2011), é preciso romper de vez com a idéia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar apoio ativo e participar diretamente das decisões.

3.1.3 - Os professores e a dinamização da sala de aula: Partilhando experiências

Nas escolas A e B pôde ser verificado que as maiores resistências encontradas entre os professores em relação aos reagrupamentos temporários não foram marcadas por questões de ordem metodológica ou teóricas, embora tenha-se percebido nas entrevistas uma certa imprecisão quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, e sim pelo fato de estar sob uma situação de avaliação e exposição constante do seu trabalho, tanto por parte do gestor escolar como pela Superintendência Regional de Ensino que, de acordo com

orientações do PIP, monitora as escolas consideradas estratégicas, com prioridade ao 3º ano de escolaridade. Sendo assim, nas duas escolas, os reagrupamentos temporários não são adotados por todos os professores, além das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, apesar dos esforços das diretoras e supervisores pedagógicos, considerando também que a adoção da política requer mudanças na rotina de organização dos alunos e no planejamento de atividades que precisam ser diferenciadas. Outro ponto observado é quanto a reorganização do tempo e espaço escolar pelos professores, condição essencial para a implementação dos reagrupamentos. Analisando as formas de organização dos reagrupamentos nas escolas A e B, constata-se que a utilização dos tempos e espaços escolares foi dinâmica. Os alunos eram deslocados da sala de aula para a biblioteca e/ou outras salas, de acordo com o planejamento e as atividades desenvolvidas, demonstrando que, os espaços da escola foram bem ressignificados, o que não impede que novas experiências possam ser introduzidas. Contudo, para implementar a política de reagrupamentos temporários na rotina da escola como uma estratégia de intervenção para os demais anos de escolaridade, requer não uma mudança na estrutura física da escola, mas principalmente na abertura de canais de diálogo que favoreçam a participação de todos na proposta pedagógica da escola. Como proposta de dinamização das salas de aulas e adesão do grupo de professores à política de reagrupamentos temporários, sugere-se:

- Reuniões semanais do supervisor pedagógico com cada professor das turmas reagrupadas, durante um dos horários de aula especializada⁸, com a finalidade de planejar e avaliar as ações do reagrupamento, identificando os problemas que incidam sobre a aprendizagem dos alunos e definindo as metas a serem alcançadas nesse período. Desse modo, supervisor e professor passam a ter uma visão precisa de como os alunos estão em relação à leitura e à escrita, subsidiando a constituição dos grupos de alunos, ora fixos ora móveis, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um. O supervisor poderá utilizar ficha para registro do

⁸ As aulas especializadas aqui citadas se referem às disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso que são ministradas por professores regentes diferentes do regente de turma, sendo que cada módulo/aula corresponde à cinquenta minutos.

planejamento (ver modelo constante no anexo II), sistematizando as orientações repassadas. Ressalta-se que nas escolas A e B o planejamento já acontece, porém sem o registro e a frequência necessária.

- Elaboração do Guia de Atividades de leitura e escrita para os reagrupamentos temporários: Tendo como referência o Guia do Professor Alfabetizador⁹, da SEE/MG, as escolas, sob a coordenação do supervisor pedagógico, poderão elaborar um Guia próprio, direcionado mais especificamente aos alunos dos reagrupamentos. Nesse Guia constará a rotina semanal de atividades e o detalhamento do trabalho realizado na sala de aula para alunos que se encontram nos níveis baixo, intermediário e recomendado. Para a confecção do Guia, a escola poderá dispor dos recursos financeiros, que são repassados às escolas através da caixa escolar¹⁰, com registro no Plano de Aplicação, que é um documento onde são definidas as prioridades de gastos dos recursos públicos, devendo ser aprovado pelo Colegiado Escolar.
- Implantação dos encontros de formação semanal de professores para ciclos de estudos e aprofundamento das questões sobre os reagrupamentos, bem como troca de experiências positivas entre os professores da escola e/ou outras escolas do município, de modo que possam relatar como a política foi desenvolvida. Os encontros, com carga horária de cinquenta minutos e sob a responsabilidade da equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor pedagógico e supervisor), visam a disseminação da política de reagrupamentos temporários para os demais professores das escolas A e B e/ou outras escolas. Para a operacionalização do encontro, a carga horária diária será estendida em dez minutos, totalizando na semana os cinquenta minutos previstos. Tal procedimento está de acordo

⁹ O Guia do Professor Alfabetizador foi publicado pela SEE/MG em 2008. Contém sugestões práticas para o trabalho diário com os alunos, necessárias ao desenvolvimento das capacidades de alfabetização (SEE/MG, 2008).

¹⁰ Caixa escolar é uma sociedade civil com personalidade jurídica e de direito privado instituída nas escolas estaduais. É função da Caixa Escolar administrar os recursos recebidos da SEE/MG, da comunidade, de entidades públicas e privadas e advindos de promoções ou campanhas realizadas pela própria escola (SEE/MG, 2008).

com o que orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 96) em seu Artigo 34 que diz que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Portanto, a ampliação da carga horária diária compensa os cinquenta minutos dispensados aos encontros, sem prejuízo ao aluno. Tal procedimento deverá ser respaldado pelo regimento escolar, que é o documento que legitima e legaliza os atos escolares. Nos encontros de formação, com o objetivo de otimizar o tempo, os participantes poderão relatar experiências e vivências das atividades propostas para a rotina dos reagrupamentos, trocar atividades e materiais didáticos, produzir instrumentos de avaliação dos alunos, desenvolver a capacidade de elaboração de planos de aulas, dentre outros. Importante esclarecer que foi sugerida uma carga horária específica para o encontro, uma vez que as reuniões de Módulo II são destinadas para assuntos pedagógicos gerais e administrativos, o que não garantiria um foco maior na política de reagrupamentos.

Como já ressaltado, as ações contidas no 1º bloco são direcionadas para as escolas A e B. O quadro a seguir apresenta um resumo das ações que foram propostas:

Quadro 02: Resumo das ações propostas - PAE - Dimensão escolar

O quê?	Quem?	Como?	Onde?	Quanto?
Gestão pedagógica compartilhada: Diretor x Vice-diretor	Diretor com apoio dos Analistas Educacionais da SRE/Montes Claros	Designação do Vice-diretor para exercer a liderança da gestão pedagógica junto com o diretor na implementação dos reagrupamentos temporários	Escolas A e B	Sem custo
Implantação das reuniões de pais mensais dos alunos das turmas	Equipe gestora (Diretor, vice-diretor e supervisor)	Elaboração de cronograma de reuniões mensais Realização de reuniões com os	Escolas A e B	Sem custo

reagrupadas		pais para conhecimento mais detalhado da política de reagrupamentos e um maior diálogo com a escola		
Criação da Comissão de pais das turmas reagrupadas para disseminação da política de reagrupamentos temporários e adesão da comunidade	Equipe gestora (Diretor, vice-diretor e supervisor)	Escolha dos representantes dos pais para a comissão Participação no planejamento e realização das reuniões de pais mensais Visitas domiciliares às famílias dos alunos de baixo desempenho das turmas reagrupadas	Escolas A e B	Sem custo
Reunião de planejamento semanal do supervisor e professores das turmas reagrupadas	Supervisor pedagógico	Nos horários de aula especializada Reuniões para planejamento, acompanhamento e organização dos agrupamentos	Escolas A e B	Sem custo
Elaboração do Guia de Atividades de leitura e escrita	Supervisor pedagógico	Seleção de atividades para o trabalho semanal realizado na sala de aula para alunos que se encontram nos níveis baixo, intermediário e recomendado	Escolas A e B	Recursos do Caixa Escolar previstos no Plano de Aplicação
Ciclos de estudos e troca de experiências (Boas Práticas)	Equipe gestora (Diretor, vice-diretor e supervisor) Professores dos anos iniciais do EF	Encontros semanais de 50 min para estudos e troca de experiências exitosas (Boas Práticas) de reagrupamentos	Escolas A e B Demais escolas do município que forem convidadas a participar	Sem custo

Fonte: Elaboração Própria

A partir das propostas sugeridas, espera-se que em cada escola cada vez mais possa se construir uma rede de aprendizagem pautada na confiança, apoio mútuo, troca de experiências que resultem em um esforço coletivo para a concretização da aprendizagem e consolidação do processo de alfabetização, considerando para isso a política de reagrupamentos temporários. É importante ressaltar que os procedimentos internos e a rotina variam de escola para escola. Cabe às escolas A e B usar da criatividade e da inovação para que as propostas sejam implantadas da melhor forma possível.

A avaliação das ações propostas ocorrerá durante o processo de implementação das mesmas, pelas escolas A e B, com o apoio dos Analistas Educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros em suas visitas de acompanhamento pedagógico às referidas escolas.

3.2 - O PAE no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros: 2º Bloco

A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros possui sob a sua responsabilidade cento e sessenta e nove escolas, distribuídas em trinta municípios, localizados no norte de Minas Gerais. É considerada pela SEE/MG como uma superintendência de grande porte, dada a sua abrangência. Assim, ao se propor este bloco de ações a serem desenvolvidas pela Superintendência, pretende-se disseminar a política de reagrupamentos temporários para outras escolas da jurisdição, como uma das estratégias que poderão ser utilizadas para a melhoria dos níveis de alfabetização nos anos iniciais.

A SEE/MG publicou em 2010 o Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, com enfoque pedagógico, visando orientar o acompanhamento das escolas pelos Analistas Educacionais e Inspetores. Dentre as práticas sugeridas, podemos destacar:

Realizar encontros e reuniões na SRE para desenvolver oficinas e estudar os conteúdos teóricos práticos para embasar o trabalho pedagógico nas escolas.

Reunir-se com o (a) Diretor (a), os (as) Especialistas e Professores (as) para discutir sobre o que está sendo trabalhado na escola, que professores ou alunos estão com

dificuldade, que materiais estão sendo usados, definindo conjuntamente as ações de intervenção pedagógica, orientando e acompanhando a sua implementação.

Organizar a semana de trabalho, reservando um dia para reunião com toda a equipe e quatro dias para visitar as escolas sob sua responsabilidade.

Realizar encontros e reuniões na SRE para desenvolver oficinas e estudar os conteúdos teóricos práticos para embasar o trabalho pedagógico nas escolas.

Participar das reuniões na Regional com o objetivo de divulgar boas práticas, discutir problemas e dificuldades em comum, estudar temas relativos à Educação e à sua prática na escola (SEE/MG, 2010).

Atuando como Analista educacional na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, tenho constatado que em muitas escolas, conforme já abordado, os diretores têm dificuldades quanto à gestão pedagógica, principalmente na implementação de estratégias de intervenção. Outro ponto observado é que, apesar dos avanços, ainda persiste a visão da Superintendência como setor de fiscalização, o que de certa forma provoca resistências dos diretores e professores quanto ao trabalho desenvolvido. Nesse sentido, pretende-se com o PAE uma integração maior entre as escolas de modo a criar as condições necessárias para o planejamento e execução das ações propostas a seguir, tendo como referência as boas práticas descritas.

3.2.1 – Ciclo de estudos para a equipe gestora

O Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino visita no mínimo duas vezes ao mês, cada escola sob a sua responsabilidade. Durante as visitas é possível avaliar o andamento geral da unidade e acompanhar e monitorar a execução do plano de trabalho do gestor. O representante da Superintendência está sempre acompanhado de um instrumental composto por planejamento das ações do setor, sugestões de atividades pedagógicas, legislação educacional vigente, dentre outros. Todas as orientações repassadas à escola, bem como as intervenções realizadas são documentadas em termo de visita, assinado pelo diretor e supervisor pedagógico da escola. Uma vez por semana é realizada reunião com todos os Analistas do setor para discussão dos aspectos observados nas visitas e troca de experiências, o que permite visualizar um quadro amplo das condições

organizacionais e pedagógicas das escolas da rede, subsidiando a proposição de novas estratégias. É a Superintendência Regional de Ensino também que coordena as reuniões da rede de ensino, com os diretores, sempre que necessário. Nesse contexto, para melhor compreensão e implementação dos reagrupamentos temporários, é proposto o ciclo de estudos da equipe gestora (diretor, vice-diretor pedagógico e supervisor), sob a coordenação dos Analistas Educacionais. Os ciclos de estudos poderão ser realizados bimestralmente, durante o período de visitas às escolas pelos Analistas, no decorrer do ano letivo, conforme sugestão de cronograma (anexo I), com os recursos financeiros que já são repassados pela SEE/MG à SRE, através do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Esses recursos já estão previstos no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG 2012-2015)¹¹, referência para a formulação dos programas governamentais do quadriênio, orientando as proposições de diretrizes orçamentárias e as leis orçamentárias anuais. O PPAG define qual será o escopo de atuação do Estado para um período de quatro anos, ou seja, define os programas e ações de governo, com suas respectivas metas físicas e orçamentárias, que serão executados durante esse período (SEE/MG, 2012). Em Minas Gerais, o PPAG é elaborado de forma a assegurar os objetivos de longo prazo propostos pelo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que define os Programas Estruturadores que compõem o PPAG 2012-2015, os quais encontram-se organizados por Redes de Desenvolvimento Integrado. O PPAG 2012-2015 observa essas redes e instrumentaliza os objetivos estratégicos e os indicadores finalísticos pretendidos no PMDI na forma de programas e ações de governo (Programas Estruturadores, Programas Associados e Programas Especiais) e indica as metas físicas e os valores orçados dessas intervenções no horizonte de quatro anos (SEE/MG, 2012). O PIP, como Programa Associado, está incluído na Rede de desenvolvimento integrado: educação e desenvolvimento humano - educação para crescer, sendo que para o norte de Minas, no qual a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros está inserida, estão previstas as seguintes metas

¹¹ Plano Plurianual de Ação Governamental é o instrumento normatizador do planejamento da administração pública de médio prazo, criado pela LEI Nº. 20.024, DE 9 DE JANEIRO DE 2012. Esta lei institui o Plano Plurianual de Ação Governamental para o quadriênio 2012- 2015 - PPAG 2012-2015

Tabela 14: Metas da Gestão do Programa de Intervenção Pedagógica - PIP - 2012 a 2015

(R\$1,00)

Região	2012		2013		2014		2015	
	Físicas	Financeiras	Físicas	Financeiras	Físicas	Financeiras	Físicas	Financeiras
Norte de Minas	369	2.650.814	369	2.770.099	369	2.894.755	369	3.025.014

Fonte: SEPLAG/MG

Tendo em vista a previsão orçamentária para o PIP, a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros elabora o seu Plano Anual e respectiva planilha de recursos financeiros necessários à execução das ações planejadas. Esses recursos são descentralizados mensalmente pela SEE/MG e repassados à SRE para custeio das despesas, dentre as quais se incluem as viagens dos Analistas Educacionais para acompanhamento pedagógico às escolas estaduais dos municípios da jurisdição.

Visando uma melhor organização da ação, no município sede da jurisdição da SRE/Montes Claros, as escolas deverão ser nucleadas, de forma a se constituírem em grupos, de modo a favorecer troca maior de experiências e facilidade na operacionalização da ação. Nos demais municípios, o ciclo de estudos será realizado com todas as escolas. A carga horária prevista para a realização de cada ciclo de estudos será de oito horas, em horário a ser definido pelos Analistas coordenadores do encontro. Para a implantação dos ciclos de estudos, serão desenvolvidas as seguintes ações, conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Cronograma dos ciclos de estudos da equipe gestora

Atividade	Estratégia	Período	Responsável
Reunião com o Diretor Educacional e Supervisor Regional da Superintendência Regional de Ensino para apresentação e discussão da proposta dos ciclos de estudos e delineamento do plano de trabalho;	Entrega de proposta com a sugestão dos ciclos de estudos	2º semestre/ 2012	Representantes da equipe de Analistas Educacionais

Escolha dos Analistas que irão compor a equipe coordenadora dos ciclos de estudos	Reunião com todos os integrantes da equipe de Analistas	2º semestre 2012	Diretor Educacional e Supervisor Regional
Organização das nucleações das escolas da sede e demais municípios, de modo que não ultrapasse a média de trinta participantes, sendo utilizado também como critério a localização e proximidade entre as escolas nucleadas	Levantamento dos dados referentes à localização das escolas da SRE Organização das nucleações	2º semestre 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos
Organização de documento contendo as principais diretrizes do ciclo de estudos, com foco na política de reagrupamentos temporários, além das orientações norteadoras do trabalho a ser realizado (anexo 08);	Estudo e discussão dos materiais relativos aos temas Definição das diretrizes de trabalho	2ª semestre 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos
Reunião com o grupo de Analistas para apresentação da proposta e sensibilização para a importância dos ciclos de estudos, bem como leitura e discussão do documento norteador e coleta de sugestões	Trabalho em grupo	2º semestre 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos
Produção do plano final dos ciclos de estudos	Sistematização do documento a partir das sugestões	2º semestre de 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos
Elaboração de planilha contendo a distribuição dos Analistas por nucleação	Levantamento e previsão da quantidade de diárias e recursos financeiros necessários quando do deslocamento para	2º semestre de 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos

	outros municípios		
Reunião com os diretores para divulgação da proposta	Elaboração da pauta da reunião Organização do material necessário Levantamento e previsão da quantidade de diárias e recursos financeiros necessários quando do deslocamento para outros municípios	1º semestre 2013 2º semestre de 2012	Equipe coordenadora dos ciclos de estudos Equipe de Analistas
Avaliação e acompanhamento da execução da proposta	Reuniões do setor pedagógico da SRE	Sempre que se fizer necessário	Diretor Educacional, Supervisor Regional e Analistas Educacionais

Fonte: Elaboração própria

A estruturação dos ciclos de estudos será com base em dois eixos:

- a) Estudo de temas e conteúdos relacionados à gestão pedagógica e liderança do gestor, com destaque para a política de reagrupamentos temporários, tais como: visão estratégica, liderança e gestão, avaliações externas e internas e o desempenho escolar, reagrupamentos temporários no contexto das estratégias de intervenção, Pedagogia Diferenciada, legislação vigente correspondente aos temas tratados, etc.
- b) Sessões coletivas de socialização de experiências em torno da política de reagrupamentos temporários nas escolas participantes do encontro.

Vale ressaltar que a SEE/MG, em parceria com as Superintendências, tem desenvolvido programas voltados para a capacitação dos gestores como o PROGESTÃO¹², com temas variados relacionados às várias dimensões da gestão: financeira, recursos humanos, pedagógica, administrativa. Nesse sentido, Dourado (2007), afirma que rever a formação pedagógica requer a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva e experiências implementadas. Ao

¹² PROGESTÃO (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares) é um Programa desenvolvido pela SEE/MG, em parceria com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), desde 2001. Tem como foco o desenvolvimento de dirigentes escolares, considerando o comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos e a elevação da qualidade do ensino público no Estado (SEE/MG, 2008).

sugerir um ciclo de estudos específico para aprofundamento das temáticas da política de reagrupamentos temporários foi no sentido de garantir uma maior proximidade com os diretores, principalmente com aqueles que enfrentam mais dificuldades na implementação de estratégias de intervenção, como os reagrupamentos, face aos resultados do PROALFA.

3.2.2 - Banco de Boas Práticas de Reagrupamentos Temporários

Com objetivo de incentivar o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas, Minas Gerais, desde 1997, aderiu ao Programa Nacional de Informática em Educação (PROINFO), desenvolvido pelo Ministério de Educação e cultura (MEC). As atividades estão sob coordenação da Diretoria de Tecnologias aplicadas à Educação, ligada à SEE/MG. O Estado é responsável pela distribuição de equipamentos, banda larga e capacitação dos educadores que são ofertados pelo Governo Federal. A execução das atividades está ligada aos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) presentes em cada uma das Superintendências Regionais de Ensino (SEE/MG, 2012).

Os NTEs são formados por técnicos de suporte e pedagógico, que promovem cursos e oficinas, dando suporte tecnológico, acompanhando e avaliando os projetos pedagógicos das unidades escolares relacionadas à jurisdição da SRE. Entre as atribuições dos técnicos de suporte está à manutenção dos equipamentos de informática, apoio e coordenação de eventuais serviços de terceiros, com o objetivo de assegurar a implementação da rede física das escolas. Já os técnicos pedagógicos devem fazer com que as escolas da Superintendência possam utilizar as Tecnologias Educacionais para a melhoria da qualidade do ensino, através de monitoramento, apoio e controle das atividades realizadas nas escolas (SEE/MG, 2012).

O núcleo como um todo é ainda responsável por promover capacitações de docentes, administrativos e técnicos, por meio do Projeto Escola em Rede, que tem por objetivo propiciar às escolas do sistema estadual de ensino de Minas Gerais um acesso democrático às novas tecnologias (SEE/MG, 2012). Considerando que grande parte das escolas está equipada com laboratórios de informática e acesso à internet, sugere-se a criação do Banco de Boas Práticas de reagrupamentos temporários na Superintendência Regional de Ensino de

Montes Claros, numa parceria da equipe de Analistas Educacionais e técnicos do NTE. O objetivo da criação do Banco de Boas Práticas é o de facilitar o intercâmbio entre as escolas da jurisdição e Superintendência, compartilhando experiências referentes à implementação da política de reagrupamentos temporários, utilizando para isso, como ferramenta, o Blog¹³. Pretende-se assim, através desse espaço virtual, formar redes de aprendizagem entre as escolas, incrementando as relações existentes e promovendo mecanismos para a viabilização e modernização da gestão pedagógica. Para a Superintendência, o Banco se constituirá em um instrumento de acompanhamento das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, visando resolver dificuldades e otimizar situações favoráveis ao reagrupamentos temporários, haja vista que, conforme já exposto, nem todas as escolas adotam a política. Mesmo nas escolas A e B, selecionadas para a essa pesquisa, a intervenção não é ainda desenvolvida por todos os professores, uma vez que implica no planejamento de atividades diferenciadas, exigindo esforço e dedicação.

Durante as visitas de rotina às escolas, como Analista, percebo que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelas escolas tem sido um desafio. Muitos gestores, mesmo os familiarizados com a tecnologia, ainda restringem a sua atenção para a disseminação do uso do computador como ferramenta ou tecnologia de suporte para o trabalho docente. Nesse sentido, Hessel (2004) diz que:

A articulação dos aspectos administrativos e pedagógicos, a preocupação com o trabalho em equipe, a integração e a rede de comunicação dentro do âmbito escolar representam a necessidade de adoção de um estilo de gestão que também incorpora a tecnologia de informação e comunicação como auxílio ao trabalho. O assunto não se reduz somente a assimilar a tecnologia como recurso de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de automação de rotinas ou como provedora de informações gerenciais. Trata-se de dar suporte e ampliar os canais de comunicação, quer seja internamente, porque a

¹³O Blog pode ser definido como uma página da *web* constantemente atualizada que pode se constituir como um *site* pessoal ou comunitário, sem fins lucrativos. Além da inserção de textos, a ferramenta permite, ainda, a inserção de imagens e de sons, o que dá aos blogs um caráter multimidiático. Disponível em <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/1578,1.shl>.

descentralização do poder deve promover a integração da equipe escolar, quer seja externamente, porque a escola precisa compartilhar informações, estabelecer contatos de todas as espécies, além de ativar uma rede comunicativa que facilite a interação entre pais, alunos, professores, etc (HESSEL, 2004).

Sendo assim, através do acesso ao Blog do Banco de Boas Práticas, os participantes podem aprender a se interagir uns com os outros, colaborativamente, refletindo sobre as mensagens e atividades postadas, postando novas contribuições quanto as inúmeras formas de intervenção pedagógica que podem ser desenvolvidas para a efetivação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda segundo Hessel (2004), a comunicação pela web pode contribuir para que a escola se articule com outros espaços produtores de conhecimento, tornando-se também um espaço aberto e flexível, permissível para o intercâmbio e a troca de idéias.

Para a operacionalização da criação e funcionamento do Blog de Boas Práticas, sugerem-se as ações abaixo especificadas, bem como os responsáveis por sua execução:

Quadro 04: Cronograma de ações – Blog de Boas Práticas

Responsável	Ações
Analistas Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher grupo de Analistas responsável por coordenar o Projeto de criação do blog; • Divulgar nos ciclos de estudos da equipe gestora o Blog e suas finalidades, utilizando também outras formas de comunicação como e-mails, folder, contato telefônico; • Prestar assistência às escolas na seleção das experiências de reagrupamentos a serem postadas no Blog; • Alimentar constantemente o Blog, mantendo-o atualizado; • Estimular e mobilizar os gestores e sua equipe quanto à importância da participação das escolas no Blog.

Técnicos do NTE	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar a equipe de Analistas Educacionais quanto à utilização correta da ferramenta “blog”; • Elaborar tutorial com os passos de criação gratuita do blog a ser enviado para as escolas, orientando-as na utilização da ferramenta.
------------------------	---

Fonte: Elaboração Própria

Espera-se, com essa proposta, propiciar a integração das escolas, dando o suporte necessário aos gestores, professores e supervisores pedagógicos nas intervenções realizadas, considerando que nem sempre são possíveis os encontros presenciais. Segundo Marinho (2010), a Internet, sem o menor resquício de dúvida, provocou mudanças significativas na sociedade. Dentre elas, foi absolutamente inovadora na forma das pessoas se comunicarem umas com as outras. Sendo assim, a proposta pode viabilizar um modo de comunicação mais rico e eficaz que colabore com a melhoria do desempenho dos alunos na alfabetização.

Neste segundo bloco foram apresentadas as ações sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros a serem implantadas nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da sua jurisdição, de acordo com o quadro apresentado a seguir:

Quadro 05: Resumo das ações propostas - PAE - Dimensão regional

O quê?	Quem?	Como?	Onde?	Quanto?
Ciclo de estudos da Equipe Gestora	Analistas Educacionais da SRE/Montes Claros Equipe gestora das escolas da jurisdição	Encontros bimestrais com carga horária de oito horas	Nucleações de escolas da sede da Superintendência e demais municípios da jurisdição	Recursos financeiros disponibilizados pela SEE/MG a SRE/Montes Claros já previstos para as viagens de rotina dos Analistas Educacionais
Banco de Boas Práticas de Reagrupamentos temporários	Analistas Educacionais e Técnicos do NTE da SRE/Montes	Criação do Blog de Boas Práticas para	SRE/Montes Claros (Divisão de Equipe Pedagógica)	Sem custo

	Claros Equipe gestora das escolas da jurisdição	intercâmbio de experiências entre as escolas		
--	---	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria

Com a apresentação deste Plano de Ação Educacional, buscou-se sugerir ações pontuais, que não dependessem da alocação de muitos recursos e que pudessem ser implementadas pelas escolas, em seus diferentes contextos, apesar da complexidade de que são constituídos. Destacou-se o papel central do gestor na articulação da implementação da política de reagrupamentos, mas sem desconsiderar a participação, empenho e compromisso dos demais atores da comunidade escolar nesse processo. Também pretendeu-se viabilizar uma maior integração entre a Superintendência e as escolas, de maneira que se possa garantir um maior alinhamento das ações e superação de relações autoritárias, que por vezes se fazem presentes nos órgãos da administração pública. Por fim, vale destacar que todas as ações se convergem para um objetivo maior que é oferecer a todos os alunos, sem distinção, oportunidades variadas de aprendizagem, através dos reagrupamentos temporários, garantindo o que lhes é de direito: uma educação realmente de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas decorrem da minha experiência como Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, das observações realizadas durante a pesquisa nas escolas, da análise dos documentos relacionados ao tema, da literatura pesquisada e entrevistas realizadas com os diretores, supervisores pedagógicos e professores das escolas selecionadas.

Uma primeira conclusão é quanto à necessidade de atribuirmos à alfabetização das crianças dos anos iniciais um lugar central. Ensinar a ler e a escrever é também possibilitar o acesso não somente aos códigos da leitura e da escrita, mas principalmente permitir a inserção num mundo cada vez mais organizado em torno das práticas sociais do uso da língua. Reduzir o percentual de alunos com baixo desempenho ampliando progressivamente o percentual para o nível recomendado, mais que uma meta, é um compromisso a ser assumido por todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, torna-se importante que as escolas tenham definido em seu plano de trabalho pedagógico ações individuais e coletivas em torno da alfabetização. É importante também que a SEE/MG, na implantação de suas políticas públicas para a Educação Básica, dê as condições necessárias para que as escolas possam exercer o seu papel com mais autonomia e respaldo.

Foi possível concluir também que os reagrupamentos temporários são uma política que ainda não está disseminada ou mesmo compreendida, de modo geral, nas escolas que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Nem todas implementam a estratégia e, mesmo nas escolas pesquisadas, que desenvolvem os reagrupamentos desde 2009, nem todas as turmas adotam a política. Atribuo essa situação a dois fatores: primeiramente os reagrupamentos são uma política que não é imposta pela Secretaria nem tampouco o seu desenho. As escolas são orientadas a implementar estratégias de intervenção que julgarem mais adequadas, sendo os reagrupamentos uma sugestão dessas possibilidades. Nas orientações não constam a definição de critérios de organização dos alunos para as turmas reagrupadas. O que a SEE disponibilizou nesse sentido foi a publicação dos Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, em 2004, em parceria

com o CEALE¹⁴ com sugestões de procedimentos referentes aos reagrupamentos, priorizando a alfabetização. Nesse sentido, algumas escolas adotam outras estratégias como aula de reforço, remanejamento de alunos, etc.

Outro fator que interfere na adoção da política está relacionado à gestão escolar. Pude observar que nas escolas onde o perfil de liderança do diretor está associado à dimensão pedagógica da gestão, os resultados do desempenho dos alunos tendem a ser melhores. Assim, o papel do diretor na condução dos reagrupamentos é determinante para o sucesso da política na escola. Por outro lado, não se pode atribuir a responsabilidade do fracasso escolar ao diretor. As constantes transformações que vem ocorrendo na educação e na sociedade têm trazido novas exigências para o trabalho do diretor que se vê sobrecarregado frente aos inúmeros desafios e demandas administrativas que lhe são impostas pela Secretaria, comprometendo uma dedicação maior para os aspectos pedagógicos. Nesse sentido, as ações propostas no PAE consideraram a gestão da escola em seu conceito mais abrangente, conforme definido por Luck (2009):

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (LUCK, 2009, p. 23).

No entanto, não podemos deixar de considerar o papel de líder que o diretor deve desempenhar para que a política de reagrupamentos temporários seja implementada de forma satisfatória. O apoio e incentivo do diretor, bem como a criação de clima organizacional positivo, que dê condições para o desenvolvimento dos reagrupamentos são fundamentais para a concretização da política. Isso fica evidente quando analisamos a atuação das diretoras I e II nas escolas durante a adoção da estratégia. Embora as duas escolas tenham apresentado evolução das proficiências nas avaliações do PROALFA, a escola

¹⁴ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada e desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação.

A destacou-se quanto aos resultados obtidos, o que pode ser atribuído, dentre outros fatores, ao perfil de liderança pedagógica exercida pela diretora.

Quanto à contribuição da política de reagrupamentos temporários na melhoria dos resultados do PROALFA, nas escolas pesquisadas, podemos concluir que a estratégia foi decisiva para a evolução das proficiências. Essa afirmação pode ser comprovada quando comparamos os resultados obtidos pelas escolas no período de 2009 a 2011, quando foram desenvolvidos os reagrupamentos temporários:

Tabela15: Proficiência Média – PROALFA - 2009 a 2011 - Escola A

Ano	Proficiência	% de alunos baixo desempenho	% de alunos desempenho intermediário	% de alunos desempenho recomendado
2009	618,96	7,2%	0%	92,8%
2010	732,89	0%	0%	100,00%
2011	687,54	0%	0%	100,00%

Fonte: SEE/MG

Verificamos que a evolução da proficiência na Escola A foi crescente. Embora em 2011 houvesse um decréscimo da proficiência em relação a 2010, a escola permaneceu com 100,0% de alunos no nível recomendado. Percebe-se que à medida que o percentual de alunos no nível baixo vai reduzindo, aumenta-se o percentual de alunos no nível recomendado, demonstrando eficácia das estratégias de intervenção desenvolvidas, que no caso da escola, foram os reagrupamentos temporários. Na escola B (tabela 16), os dados revelam que, no período de desenvolvimento dos reagrupamentos, a evolução das proficiências foi crescente, sendo que houve redução do percentual de alunos no baixo desempenho e elevação do percentual no desempenho recomendado, atingindo quase 100, 0% de alunos nesse nível.

Tabela16: Proficiência Média – PROALFA - 2009 a 2011 - Escola B

Ano	Proficiência	% de alunos Baixo Desempenho	% de alunos Desempenho Intermediário	% de alunos Desempenho Recomendado
2009	492,2	28,0%	26,0%	46,0%

2010	524,0	20,0%	13,3%	66,7%
2011	610,88	0%	2,90%	97,10%

Fonte: SEE/MG

Importante ressaltar que as escolas A e B se situam em municípios diferentes, com contextos sociais e econômicos específicos. Cada uma das escolas possui as suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, dificuldades que são comuns, dada a complexidade inerente aos sistemas de ensino como a estrutura física, recursos humanos, materiais, relações e poder, a integração das comunidade, etc, o que não impediu que os reagrupamentos temporários fossem implementados com êxito. Não pretende-se aqui afirmar que a adoção da política pelas escolas garanta a melhoria dos níveis de alfabetização dos alunos, considerando que políticas de combate ao analfabetismo exigem ações mais amplas e articuladas em todos os níveis e esferas do governo. Trata-se de um desafio muito grande que não pode ser depositado apenas a cargo das escolas e dos profissionais que nelas atuam. Contudo, não podemos deixar de salientar que diante da pergunta realizada durante as entrevistas nas escolas A e B, referente à contribuição dos reagrupamentos na melhoria dos resultados dos alunos, todos os entrevistados foram unânimes em apontar a política como responsável por essa melhoria. Portanto, a atenção diferenciada que foi dispensada aos agrupamentos de alunos nas escolas configuram os reagrupamentos como uma política inclusiva, uma vez que oportuniza a todos, sem distinção, o direito a aprendizagem.

Concluo este trabalho afirmando que é importante não perder de vista que o tempo de aprendizagem do aluno pode não ser o tempo da escola. Desconsiderar o tempo do aluno é negar-lhe o direito de aprender. Mas a escola pode fazer com que as ações pedagógicas em torno da alfabetização propiciem a consolidação do aprendizado da leitura e da escrita, quando ressignifica e dinamiza o seu espaço. Segundo Gomes (2001, p.68), “a mudança na estrutura rígida e secular da escola brasileira possibilita-nos recuperar o lugar dos professores, dos alunos, dos pais como sujeitos que constroem a história da educação”. Nesse contexto, a política de reagrupamentos temporários pode ser compreendida como uma das formas de reorganização dos tempos e espaços escolares, essencial para alcançarmos a

tão desejada alfabetização das nossas crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASÍLIA: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Série Projeto Boas Práticas na Educação, 2005.
- BROOKE, N. **Marcos Históricos da Reforma da Educação**. - 1.ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012.
- BURGOS, Marcelo Baumann. **O cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas: uma abordagem etnográfica**. In. _____ Apostila do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora – 2011.
- FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação e sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21 – 47, 2002.
- HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Intersubjetividade nos diários de bordo: uma experiência de formação online**. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/file.php/18/apoio_2_intersubjetividade_diario_de_bordo.pdf. Último acesso em 07/05/2012.
- KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. Educação e sociedade, ano XX, nº. 67, agosto de 1999.
- KALENA, Fernanda. **Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), de Minas Gerais, une a avaliação à capacitação de professores**. Revista Nova Escola/Gestão Escolar, Editora Abril p. 46 – 47 dezembro de 2011.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- GARJADO, Marcela. **Reformas educativas em América Latina. Balance de uma década**. Documentos PREAL, nº. 15. Santiago, Washington: PREAL, 1999.
- GUIMARÃES, Janaína. **A biblioteca escolar e o PNBE no processo de formação de leitores competentes**. Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação/ FCT – UNESP. CAPES, 1998.
- MARINHO, Simão Pedro P. **Redes sociais virtuais. Terão elas espaço na escola?** Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1 ed. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/file.php/18/texto_de_apoio_redes_sociais_simao_pedro.pdf. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 2. pp. 197-213. Último acesso em 04/05/2012.

MINAS GERAIS. **Lei nº. 20.024, de 9 de janeiro de 2012.** Institui o Plano Plurianual de Ação Governamental para o quadriênio 2012-2015 – PPAG 2012-2015.

MINAS GERAIS. **Lei nº 469, de 22 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei nº 1086, de 16 de abril de 2008.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. **Plano Plurianual de Ação Governamental.** Disponível em www.planejamento.mg.gov.br/governo/ppag/arquivos/relatorioavaliacaoPPAG.pdf. Último acesso em 17/06/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 09(nove) anos.

MINTZBERG, Henry. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?** In. SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (org.), Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana. Editora Campus, Rio de Janeiro, 2009.

NITERÓI. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói: Escola de Cidadania.** Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PARO, Vítor. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POLON, Thelma Lucia P. – Artigo com base na tese Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641>. Último acesso em 11/06/2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A Pedagogia da Repetência**, 1991. Apostila do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora – 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados**, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Vol 01, Alfabetização Minas Gerais, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Coleção **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Vol 04 Acompanhando e Avaliando, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica**. Caderno de metas do PROALFA para as escolas estaduais, SRE/ Montes Claros, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto de Capacitação de diretores** – PROCAD – SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A democracia começa na sala de aula. Guia de Estudo 2: Democracia na escola, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto de Capacitação de diretores** – PROCAD – OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho do diretor. Guia de Estudo 2: Democracia na escola, 2001

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, vol. 1. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Sistema de Ação Pedagógica-Dicionário do Professor** - Participação e Gestão Escolar. SOARES, Cláudia Caldeira; AMORIM, Marina Alves. Reforma Educacional, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Sistema de Ação Pedagógica - **Dicionário do Professor** - Participação e Gestão Escolar. MACHADO, Maria Auxiliadora. Gestor Escolar, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO I: Sugestão de documento norteador para os ciclos de estudos da equipe gestora: Orientações gerais para a proposta de ciclos de estudos

Data prevista: 2012/2013

Carga horária: oito horas

Periodicidade: Bimestral

Público Alvo: Diretores, Vice-diretores e supervisores pedagógicos das escolas estaduais que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

I - Objetivo geral: Promover ciclos de estudos bimestrais com a equipe gestora das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros para aprofundamento de temas referentes à gestão pedagógica e liderança, com foco na política de reagrupamentos temporários e troca de experiências.

II – Conteúdos a serem abordados:

- A importância da gestão pedagógica e liderança e sua relação com a eficácia escolar.
- Resultados das Avaliações do PROALFA: Diagnóstico, intervenção e monitoramento.
- A política de Reagrupamentos no contexto escolar e regional.
- Tempo e espaços escolares.
- Legislação pertinente aos temas tratados.

Estratégias:

- Todos os Analistas Educacionais deverão participar das reuniões preparatórias dos ciclos de estudos, conforme cronograma de ações do Setor, para estudo, discussão e planejamento do trabalho a ser desenvolvido, bem como a divisão de tarefas.
- Cada Analista será responsável pela organização dos ciclos de estudos e repasse em seus respectivos polos e nucleações, observando a pauta a ser elaborada pela equipe de coordenação dos ciclos de estudos.
- Ao final de cada ciclo de estudos, cada Analista deverá apresentar à equipe coordenadora dos ciclos a lista de presença dos participantes e

consolidado das principais ações desenvolvidas e dificuldades encontradas, bem como sugestões para a próxima etapa.

- Os Analistas deverão, durante os ciclos de estudos, divulgar o “Banco de ideias” visando incentivar a participação das escolas e disseminar experiências exitosas de reagrupamentos temporários.

ANEXO II: Sugestão de ficha para registro do planejamento do supervisor pedagógico e professores das turmas reagrupadas

I – Dados de Identificação:

Escola:.....

Local e data:

Horário:Coordenação:

II – Dados de Identificação da turma

Ano de escolaridade:Turma:Turno:

III – Objetivos:

IV – Assuntos tratados:

V – Decisões tomadas:

Assinatura do professor:

Assinatura do supervisor pedagógico:

ANEXO III: Roteiro da entrevista - Professor**Caro (a) Professor (a):**

Com o objetivo de investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários, enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade da escola, responda as questões abaixo. Sua colaboração será de grande importância ao estudo pretendido. Espera-se que, após analisados os resultados, seja possível sugerir diferentes possibilidades de reagrupamento temporário, perfeitamente adaptáveis aos diferentes contextos escolares, dada a flexibilidade de sua organização. Dessa forma, busca-se contribuir com a aprendizagem dos alunos, visando o resgate da qualidade da alfabetização e de seu processo de letramento. Haverá absoluto sigilo em relação a sua identificação e identificação da escola.

A) Dados de Identificação

Cargo ou Função

Formação Acadêmica

Tempo de magistério

Situação funcional

Há quanto tempo trabalha na escola

B) Quanto à implantação e implementação da política dos reagrupamentos temporários, a partir de 2004.

Minas Gerais implantou o ensino fundamental de nove anos em 2004 com a finalidade de criação de maiores oportunidades de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização. Nesse contexto, as escolas foram orientadas pela SEE/MG, do ponto de vista legal e pedagógico, a implantar estratégias de intervenção (reagrupamentos temporários) a partir dos resultados das avaliações internas e externas, que impactassem positivamente o processo de aprendizagem.

- a) Como você tomou conhecimento dessa política?
- b) O que você entende por reagrupamentos temporários?
- c) Qual o papel que o gestor desempenhou na implantação e implementação dos reagrupamentos na escola?
- d) As decisões relativas aos reagrupamentos dos alunos foram discutidas entre os professores, supervisor pedagógico e gestor?

e) Como foi a aceitação e participação dos pais em relação aos reagrupamentos?

f) Você participou de capacitação ou ciclo de estudos sobre reagrupamentos temporários?

Se participou, foi promovida por qual instituição?

C) Nas questões abaixo, descreva como a política de reagrupamentos temporários é implementada atualmente na escola onde você atua:

a) Quais foram as lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos?

b) Quais os critérios foram utilizados para a seleção dos participantes dos grupos?

c) Como as crianças se comportaram durante os reagrupamentos? Houve resistência?

d) Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários?

e) Você utilizou recursos variados, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos? Quais?

f) Que conceitos de alfabetização e letramento nortearam a proposta pedagógica?

g) Quais foram as atribuições do supervisor pedagógico durante a intervenção?

h) Houve dificuldades quanto ao desenvolvimento dos reagrupamentos? Quais?

i) Como foi a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo? j)

Como você avalia a contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem?

ANEXO IV: Roteiro da entrevista – Supervisor pedagógico

Caro (a) Supervisor (a):

Com o objetivo de investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários, enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade da escola, responda as questões abaixo. Sua colaboração será de grande importância ao estudo pretendido. Espera-se que, após analisados os resultados, seja possível sugerir diferentes possibilidades de reagrupamento temporário, perfeitamente adaptáveis aos diferentes contextos escolares, dada a flexibilidade de sua organização. Dessa forma, busca-se contribuir com a aprendizagem dos alunos, visando o resgate da qualidade da alfabetização e de seu processo de letramento. Haverá absoluto sigilo em relação a sua identificação e identificação da escola.

A) Dados de Identificação

Formação Acadêmica:

Tempo de exercício na função:

Situação funcional:

Há quanto tempo trabalha na escola:

B) Quanto à implantação e implementação da política dos reagrupamentos temporários, a partir de 2004.

Minas Gerais implantou o ensino fundamental de nove anos em 2004 com a finalidade de criação de maiores oportunidades de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização. Nesse contexto, as escolas foram orientadas pela SEE/MG, do ponto de vista legal e pedagógico, a implantar estratégias de intervenção (reagrupamentos temporários) a partir dos resultados das avaliações internas e externas, que impactassem positivamente o processo de aprendizagem.

a) Como você tomou conhecimento dessa política?

b) O que você entende por reagrupamentos temporários?

c) Que papel você desempenhou na implantação e implementação dos reagrupamentos na escola?

d) As decisões relativas aos reagrupamentos dos alunos foram discutidas entre os professores e gestor? Como?

e) Como foi a aceitação e participação dos pais em relação aos reagrupamentos?

f) Você participou de capacitação ou ciclo de estudos sobre reagrupamentos temporários?

Se participou, foi promovida por qual instituição?

C) Nas questões abaixo, descreva como a política de reagrupamentos temporários é implementada atualmente na escola onde você atua:

a) Quais foram as lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos?

b) Quais os critérios foram utilizados para a seleção dos participantes dos grupos?

c) Como as crianças se comportaram durante os reagrupamentos? Houve resistência?

d) Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários?

e) Os professores utilizaram recursos variados, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos? Quais?

f) Que conceitos de alfabetização e letramento nortearam a proposta pedagógica?

g) Como você realizou o acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelos professores durante a intervenção?

h) Houve dificuldades quanto ao desenvolvimento dos reagrupamentos? Quais?

i) Como foi a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo?

j) Com que periodicidade os planejamentos pedagógicos com os professores foram realizados durante a intervenção?

k) Como você avalia a contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem?

ANEXO V: Roteiro da entrevista - Diretor**Caro (a) Diretor (a):**

Com o objetivo de investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários, enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade da escola, responda as questões abaixo. Sua colaboração será de grande importância ao estudo pretendido. Espera-se que, após analisados os resultados, seja possível sugerir diferentes possibilidades de reagrupamento temporário, perfeitamente adaptáveis aos diferentes contextos escolares, dada a flexibilidade de sua organização. Dessa forma, busca-se contribuir com a aprendizagem dos alunos, visando o resgate da qualidade da alfabetização e de seu processo de letramento. Haverá absoluto sigilo em relação a sua identificação e identificação da escola.

A)de Identificação

Formação Acadêmica:

Tempo de exercício na função atual

Situação funcional

Há quanto tempo trabalha na escola:

B) Quanto à implantação e implementação da política dos reagrupamentos temporários, a partir de 2004.

Minas Gerais implantou o ensino fundamental de nove anos em 2004 com a finalidade de criação de maiores oportunidades de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização. Nesse contexto, as escolas foram orientadas pela SEE/MG, do ponto de vista legal e pedagógico, a implantar estratégias de intervenção (reagrupamentos temporários) a partir dos resultados das avaliações internas e externas, que impactassem positivamente o processo de aprendizagem.

a) Como você tomou conhecimento dessa política?

b) O que você entende por reagrupamentos temporários?

c) Que papel você desempenhou na implantação e implementação dos reagrupamentos na escola?

d) Você participou das discussões e decisões relativas aos reagrupamentos dos alunos juntamente com o supervisor e professores? Como?

e) Como foi a aceitação e participação dos pais em relação aos reagrupamentos?

f) Você participou de capacitação ou ciclo de estudos sobre reagrupamentos temporários?

Se participou, foi promovida por qual instituição?

C) Nas questões abaixo, descreva como a política de reagrupamentos temporários é implementada atualmente na escola onde você atua:

a) Qual a sua opinião em relação aos resultados do desempenho dos alunos da escola nos anos iniciais nas avaliações internas e externas?

b) Como você avalia a atuação dos professores durante os reagrupamentos?

c) Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários?

d) Você tem conhecimento dos recursos, procedimentos e alternativas metodológicas utilizadas pelos professores para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos durante os reagrupamentos? Quais?

e) Quais foram as atribuições do supervisor pedagógico durante a intervenção?

f) Houve dificuldades quanto ao desenvolvimento dos reagrupamentos? Quais?

g) Como foi a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo?

h) Como você avalia a contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem?

