

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

MÁRCIA BRILHANTE BRANCO

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA

2014

MÁRCIA BRILHANTE BRANCO

**O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

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

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

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA BRILHANTE BRANCO

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação II do Mestrado Profissional, aprovada em ___/___/___.

Profª Drª Eliane Medeiros Borges

Membro da banca – Prof. Marcio Fagundes Alves

Membro da banca – Prof. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora, 29 de dezembro de 2014.

Para minha mãe querida, Léa.

Este mestrado é resultado de uma longa trajetória, marcada sempre pelo seu constante incentivo.

Espero, com toda minha fé, que Deus faça chegar até você toda a minha gratidão e o meu amor.

Obrigada! Te amo! Saudades!

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Marcio e ao meu filho querido Davi, meus companheiros de jornada, pela compreensão e pelo carinho neste período de tantos compromissos.

Às minhas amigas Renatinha, Elis, Sônia e Flavinha, pelo apoio e pela força nos momentos de tensão e cansaço.

À Maria do Carmo, coordenadora e amiga, pela compreensão e confiança em minha vida profissional.

À D. Sirlei, cuja presença e carinho constantes me ajudam sempre, em tudo.

Às tia Sandra e tia Sônia, pelas palavras sempre carinhosas de ânimo, confiança e encorajamento.

À Helena, minha tutora, que trouxe nova luz para este trabalho, que foi árduo.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Eliane Medeiros Borges, pelas instruções e orientação.

A todos vocês, meus agradecimentos sinceros.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa)

RESUMO

A presente dissertação investigou a formação continuada dos professores através do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), tendo recorte os docentes do 3º e 5º anos do ensino fundamental, entre os anos de 2008 a 2013, de uma escola estadual da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG (SRE/JF). A escolha da unidade escolar dentre as demais da Superintendência se deu com base em seus resultados significativos nas avaliações externas e internas, bem como de sua premiação como Destaque Regional em 2011 e 2012 no Prêmio Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), como um reconhecimento de projetos e de gestões bem sucedidas na educação básica da rede pública de ensino brasileira. A análise buscou compreender quais foram as ações dessa escola na implementação e desenvolvimento de seu Plano de Intervenção Pedagógica, aqui denominado PIP/Escola, que contribuíram para os significativos resultados alcançados. A importância da formação continuada é apontada na legislação educacional, através da Lei n.º 9394/96. Além disso, também está presente nas reflexões de estudiosos do tema e de educadores de renome, os quais apontam para a necessidade de reflexão crítica sobre a prática cotidiana, propiciada pelos momentos de formação que favorecem o aprimoramento profissional continuado, visando à melhoria da qualidade da educação. A metodologia utilizada na pesquisa de campo foi a análise documental a respeito do programa PIP/ATC, questionários e entrevistas aplicados aos profissionais da escola. A pesquisa evidenciou que as formações oferecidas aos professores a partir do PIP/ATC não foram consideradas significativas pelos mesmos, principalmente por seu caráter de repasse, enfatizando a necessidade de esse modelo ser repensado. A partir deste estudo, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com base na sistematização das capacitações baseada da demanda dos docentes, a serem realizadas na própria escola, tendo a parceria da SRE/JF através das analistas educacionais da equipe pedagógica. Acreditamos que a formação continuada do docente é essencial para promover a associação entre teoria e prática, a troca de experiências entre os pares, bem como a ampliação dos saberes coletivos.

Palavras chaves: Formação continuada de professores; PIP/ATC; Intervenção Pedagógica

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the continuing education of teachers through the Educational Intervention Program / Literacy at the Right Time (PIP / ATC - acronyms in portuguese) directed mainly for teachers of 3^o and 5^o grades of elementary school, between the years 2008 to 2013, from the perspective of a school of the Regional Superintendent of Education based on Juiz de Fora - State of Minas Gerais (SRE / JF - acronyms in portuguese). The choice of this school unit was due to its excellent results in external and internal evaluations and his award as Outstanding Regional in 2011 and 2012, in the School Management Award sponsored by the National Council of Education Secretaries (CONSED - acronyms in portuguese) as a recognition of projects and successful efforts in basic education schools in the public system in our country. We also describe and analyse the actions of the school in the development and implementation of its Educational Intervention Plan - PIP / School who contributed to the achievement of significant results acquired. The importance of continuing education is aimed at educational legislation as in Law number. 9394/96 and also by theme researchers' analysis of the continuing education of teachers and renowned educators who point to the need for critical reflection on the daily practice afforded by moments of formation that favors the continued professional development aimed at improving the quality of education. The methodology used in this study was the analysis of documents about the PIP / ATC program, questionnaires and interviews applied in the school chosen as research place on the institution professionals. From the study outlined above, we will propose an Educational Action Plan – PAE (acronyms in Portuguese), based on the systematization of training from the demand of teachers and performed at its school with the partnership of SRE / JF, by educational analysts of teaching staff. We believe that the continuing education of teachers is essential to promote the association between theory and practice; the exchange of experiences among related professionals and the expansion of collective knowledge with the intention to ensure the student his greatest right, the right to learn.

Keywords: Continuing education of teachers; PIP/ATC; Educational intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANE	Analista Educacional
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
EEB	Especialistas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PEAS	Programa de Educação Afetivo-Sexual
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PIP / ATC	Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretarias Municipais de Educação
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese dos encontros de formação continuada do PIP/ATC promovidas pela SRE/JF entre os anos de 2008 a 2011	24
QUADRO 2	Relação dos professores da Escola A que atuaram como regentes de 3º e 5º anos do ensino fundamental - 2009 a 2014	35
QUADRO 3	Participação de representantes da Escola A nas reuniões do PIP/ATC promovidas pela SRE/JF	40
QUADRO 4	Relação dos professores que responderam aos questionários e suas respectivas funções na escola	47
QUADRO 5	Relação dos professores que participaram das entrevistas e suas respectivas funções na escola	48
QUADRO 6	Proposta de reformulação da formação continuada do PIP/ATC pela SRE/JF a ser desenvolvida na Escola A	70
QUADRO 7	Sugestões de temas e assuntos a serem abordados na proposta de formação continuada reformulada na Escola A	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Ideb Nacional comparado ao Ideb da Escola A - 2011 e 2013	27
TABELA 2	Resultados da Escola A no Proalfa - 2009 a 2013 – percentual por faixa de desempenho	28
TABELA 3	Resultados da Escola A no PROEB - Língua Portuguesa - 2011 a 2013 - Percentual por faixa de desempenho	28
TABELA 4	Comparativo da Proficiência Média no PROEB – Língua Portuguesa - 2011 a 2013 - Escola A, SRE/JF e SEE/MG	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA ELEVAR A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO DOS ALUNOS.....	17
1.1 O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo.....	18
1.2 A formação continuada no PIP/ATC	21
1.3 O contexto da escola pesquisada	26
1.3.1 Perfil da equipe gestora, da equipe pedagógica e dos docentes da Escola A	33
1.3.2 Projetos desenvolvidos na escola.....	37
1.4 O PIP/ATC na Escola A	38
2 A RELAÇÃO DO PIP/ATC E O PIP/ESCOLA: ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SOB A ÓTICA DE SEUS EDUCADORES.....	44
2.1 Aspectos metodológicos: instrumentos para coleta de dados	45
2.2 A relação dos profissionais da Escola A com o PIP/ATC.....	48
2.3 As formações oferecidas pelo PIP/ATC aos profissionais da Escola A...54	
2.4 O desenvolvimento e a implementação do PIP/ Escola.....60	
2.5 Macroanálise da formação continuada do PIP/ATC sob a ótica dos profissionais da Escola A	64
3 REPENSANDO O PROGRAMA PIP/ATC COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA PARA A SRE DE JUIZ DE FORA	67
3.1 Aspectos relevantes sobre a pesquisa na Escola A	68
3.2 Sugestões de aprimoramento do Programa PIP/ATC: uma proposta de formação continuada para a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora	72
3.2.1 Diagnóstico	72
3.2.2 Estudo	72
3.2.3 Avaliação	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE (apresentação da pesquisadora)	86
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

O interesse em analisar o Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) como indutor da formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais está relacionado à minha trajetória profissional como analista educacional (ANE) da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF).

A presente pesquisa tem por objetivo analisar quais foram as ações de uma escola, no desenvolvimento e implementação de seu Plano de Intervenção Pedagógica – PIP/Escola¹, que favoreceram o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Assim, o objeto de análise tem como foco as ações direcionadas para os professores dos 3º e 5º anos do ensino fundamental no que diz respeito à orientação pedagógica e à prática gestora, em uma unidade escolar, denominada, nesta pesquisa, pelo nome fictício de Escola A.

Dessa forma, um dos pressupostos da presente pesquisa é que a Escola A desenvolveu bem o PIP/Escola, especialmente através do auxílio advindo de formações continuadas do PIP/ATC.

Como objetivo secundário, analisamos se o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) promoveu a formação continuada dos docentes de 3º e 5º anos do ensino fundamental entre os anos de 2008 a 2013, a partir da perspectiva de uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG (SRE/JF).

A escolha desta escola, dentre tantas outras da SRE/JF, deu-se a partir dos relevantes resultados alcançados nas avaliações externas (Proalfa e Prova Brasil) pela referida unidade de ensino, e também devido ao recebimento do Prêmio Gestão Escolar como Destaque Regional da SRE/JF. O Prêmio Gestão Escolar é promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) com o objetivo de valorizar das gestões eficazes na educação básica e os projetos inovadores na rede pública de ensino do Brasil.

¹ Neste documento, criamos a expressão **PIP/Escola**, visando a identificar o Plano de Intervenção Pedagógica elaborado por cada unidade escolar e acentuar a diferença no que tange ao Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), elaborado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Assim, entende-se que o PIP/Escola é uma das ações previstas dentro de uma série de outras iniciativas e ações do PIP/ATC.

Ao final desta dissertação, a partir das demandas específicas da instituição de ensino analisada, apresentamos um Plano de Intervenção Educacional direcionado à SRE/JF, no qual sugerimos um novo modelo de formação continuada no contexto do assessoramento pedagógico proposto para a jurisdição.

A delimitação temporal da pesquisa, entre os anos de 2008 a 2013, permite uma maior especificação no âmbito da observação empreendida neste estudo de caso, concedendo, também, maior qualidade nos instrumentos de investigação utilizados. Assim, a participação nos cursos de formação continuada é analisada desde o início da implementação do PIP/ATC na unidade pesquisada, no ano de 2008. A análise se estenderá até 2013, por ser o ano com os resultados mais recentes das avaliações externas aos quais temos acesso.

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) foi oficializado, em 2008, como desdobramento de um planejamento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que tinha como meta principal “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade” como consta no Relatório Síntese do Programa (MINAS GERAIS, 2010). A execução desse planejamento considerava a necessidade de maior coesão nas ações entre a Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas, com o objetivo de favorecer a implementação de ações que promovessem a efetiva aprendizagem dos alunos, com ênfase na leitura e na escrita. Para o desenvolvimento de sua finalidade, o PIP/ATC ofereceu cursos de formação continuada sob a responsabilidade da SEE/MG, que transmitiu as orientações e os materiais de apoio às Superintendências Regionais de Ensino, as quais, por sua vez, replicaram-nos aos profissionais das escolas. A partir disso, evidencia-se que as formações continuadas do PIP/ATC foram baseadas na cultura do repasse, o que pode evidenciar uma perda das informações transmitidas, já que muitas pessoas são envolvidas neste modelo de processo.

Dessa maneira, a SEE/MG promoveu encontros e cursos através do PIP/ATC, focados, a princípio, nos professores que atuavam nas turmas de 3º ano da etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal nível de ensino encerra o Ciclo da Alfabetização e, por isso, sua avaliação ocorre anualmente por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), através do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

Buscando analisar o PIP/ATC na perspectiva da formação continuada, foi escolhida uma escola estadual situada na zona norte do município de Juiz de Fora, que pertence à jurisdição da SRE/JF, como *lócus* da pesquisa. Ratificamos que a escolha dessa unidade escolar foi em razão de seus excelentes resultados nas avaliações externas e internas, e de sua premiação como Destaque Regional em 2011 (ano base 2010) e 2012 (ano base 2011), no Prêmio Gestão Escolar dentre as noventa e cinco escolas sob a gerência da SRE/JF.

Para efetuarmos a pesquisa, como recurso metodológico, procedemos a uma análise documental sobre o PIP/ATC, com destaque para as regulamentações sobre sua implementação e funcionamento, além de seus objetivos e o histórico do programa. Realizamos observações diretas na escola, com o objetivo de verificar sua estrutura física, os perfis de sua equipe gestora, da equipe pedagógica e de seus professores, assim como os projetos e ações desenvolvidos em seu âmbito, principalmente analisando se tais estratégias utilizam as orientações repassadas pelos cursos de formação do PIP/ATC. Também foram aplicados questionários e entrevistas à equipe gestora, aos professores e aos especialistas de educação básica que atuam na escola, com o intuito de verificarmos como a unidade escolar repassou as orientações recebidas nas capacitações promovidas pela SRE/JF para seu corpo docente, e como as orientações foram implementadas na prática de sala de aula². Por fim, investigamos quais foram as ações empreendidas pelos docentes em sala de aula, ou seja, quais práticas pedagógicas foram essenciais para promover o bom desempenho alcançado pelos alunos nas avaliações internas e externas.

Acrescentamos, aqui, que a pesquisadora já tinha algum conhecimento sobre a escola pesquisada já que, em anos anteriores, foi uma das instituições estaduais para as quais prestou assessoramento pedagógico como analista educacional da SRE/JF.

Diante do exposto, no Capítulo 1, é abordada a importância da formação continuada como um dos pilares das novas demandas educacionais. Para tanto, é feita uma descrição sobre o histórico do PIP/ATC, seus objetivos, sua implementação e seu funcionamento.

² Os questionários e os roteiros das entrevistas semiestruturadas se encontram nos apêndices da presente dissertação.

Outro aspecto abordado é a importância da formação continuada dos professores, destacando sua interferência no processo de ensino e aprendizagem e buscando, assim, identificar a relação entre a formação e a prática docente bem sucedida, tendo como consequência a qualidade da educação e a elevação do desempenho dos alunos.

Apresentamos, ainda, a escola pesquisada, o perfil de sua equipe gestora, a equipe pedagógica e os professores. Por fim, descrevemos os projetos desenvolvidos na e pela instituição de ensino, bem como o PIP/ATC interfere na prática pedagógica das atividades escolares. Para a exposição de nossa pesquisa, utilizaremos os dados colhidos por meio dos questionários e entrevistas, para que possamos expor o cenário de análise sobre o impacto das formações continuadas do PIP/ATC na unidade escolar.

Como referencial teórico, abordado no Capítulo 2, selecionamos a investigação de Costa (2004) sobre os aspectos teóricos dos modelos de formação continuada de docentes. A autora aborda as características da formação, suas formas de desenvolvimento no cotidiano escolar e na trajetória desses profissionais, e o desdobramento de algumas práticas no contexto educacional. Silva (2000), por sua vez, apresenta um estudo embasado na normatividade que ampara o processo de formação continuada em Portugal, buscando promover um movimento de atualização e aprofundamento de saberes necessários à prática docente. O estudo de Bernado (2003) sobre a formação continuada de docentes em escolas organizadas em ciclos de aprendizagem também nos serviu de parâmetro. Utilizamos, ainda, a pesquisa empreendida por Gatti (2008) no que se refere à análise das políticas públicas implementadas entre o final da década de 90 e os anos 2000, voltadas para a formação continuada de docentes no Brasil. Outra referência foi o estudo de Libâneo (2004), o qual propõe a renovação das práticas de formação continuada de professores na perspectiva histórica da aprendizagem escolar e dos aspectos teórico e prático do trabalho docente. Por fim, diante da acentuada presença da prática gestora na Escola A, buscamos a referência de Lück (2010) para entender e analisar a gestão educacional e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao final do Capítulo 2, o Plano de Intervenção Pedagógica da Escola A (PIP/Escola) é analisado, uma vez que se constitui em um plano de ação em que a unidade escolar identifica seus principais desafios pedagógicos e elabora estratégias

de ação visando sua superação. As orientações advindas da SEE/MG indicam que o PIP/Escola deve ser um plano objetivo, que contenha identificação do problema, as ações de intervenção pedagógica a serem implementadas e os recursos e estratégias didáticas a serem utilizados, além da designação dos responsáveis por cada ação e o cronograma.

No Capítulo 3, por sua vez, será apresentado um Plano de Intervenção Educacional, buscando destacar a participação dos docentes na proposta de formação continuada, reformulada com o objetivo de atender às necessidades dos profissionais e tendo como referência as demandas e sugestões identificadas na unidade escolar pesquisada. Dessa forma, visamos contribuir para com uma reformulação da formação continuada na SRE/JF a partir do acompanhamento pedagógico às escolas estaduais pertencentes à jurisdição.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA ELEVAR A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

A formação continuada é um movimento gerado pela necessidade de melhoria constante da prática pedagógica e de um processo de ensino e aprendizagem criativo e crítico, capaz de contribuir na formação dos aprendizes de forma significativa, abrangendo não só as áreas do conhecimento formal, mas também a formação para a cidadania.

Segundo Perrenoud (2000), as demandas atuais da educação exigem novas competências relacionadas à utilização de novas tecnologias, ao trabalho em equipe, dentre outras. Neste sentido, a formação continuada e contínua dos professores se apresenta como um possível recurso propulsor dessa prática de ensino sintonizada com necessidades atuais, ao consistir em uma oportunidade de reflexão sobre suas práticas docentes, além de permitir o planejamento de suas atuações pedagógicas com mais eficácia, tendo em vista a necessidade de fomentar o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos para a sua compreensão sobre o mundo.

.Assim, a fim de prosseguirmos com nossas reflexões acerca de nosso tema de pesquisa, este capítulo tem por objetivo descrever nosso caso de gestão, a formação continuada promovida pelo PIP/ATC em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG (SRE/JF) entre os anos de 2008 a 2013. Para tanto, apresentamos o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), conforme referencial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e seu desdobramento na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF).

É importante esclarecer que o PIP/ATC é uma política de intervenção pedagógica. Assim, apesar de não ser uma política de formação continuada para docentes, buscamos analisar o aspecto da política que se relaciona ao assunto.

Dessa forma, investigaremos o PIP/ATC na perspectiva da formação continuada através dos encontros e capacitações ocorridas na SRE/JF e no contexto da escola pesquisada, considerando os perfis da equipe gestora, da equipe pedagógica e da equipe docente e, descrevendo, ainda, os projetos desenvolvidos na escola. Diante disso, procuramos compreender como o PIP/ATC foi desenvolvido na Escola A, bem como quais foram as ações que favoreceram a aprendizagem e o

sucesso dos alunos, comprovados nos resultados das avaliações externas, como o Proalfa e a Prova Brasil.

1.1 O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo

No ano de 2006, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais deu início ao Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) com o objetivo de mensurar, anualmente, a qualidade da educação oferecida em suas escolas, mais especificamente o grau de leitura das crianças do ciclo inicial de alfabetização. Naquele momento, 51% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental ficaram abaixo do nível recomendável de leitura e escrita aferido³. Assim, no final de 2006, foram executadas ações de intervenção pedagógica, visando suprir as necessidades de alfabetização daqueles estudantes e permitindo-lhes prosseguir para o Ciclo Complementar com os pré-requisitos necessários consolidados (MINAS GERAIS, 2010).

Já no ano de 2007, novamente face ao baixo desempenho de leitura e escrita mensurado pelo Proalfa – ainda que os resultados se mostrassem melhores que no ano de 2006 –, a SEE/MG reuniu uma equipe de analistas educacionais⁴ para assessorar a intervenção pedagógica nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs). As SREs são órgãos sob a jurisdição da SEE/MG que, atualmente, apresentam o quantitativo de quarenta e sete unidades espalhadas em todo o estado. Entretanto, em 2007, as SREs localizadas ao norte de Minas Gerais eram as que possuíam os resultados mais preocupantes aferidos na avaliação (MINAS GERAIS, 2010).

De acordo com informações que constam no Relatório Síntese do Programa (2006 a 2010), essa intervenção, oficializada no ano de 2008, recebeu a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Assim, o PIP/ATC foi uma das etapas de um processo mais amplo,

³ Os níveis de proficiência previamente estabelecidos no Proalfa são *recomendável*, *intermediário* e *baixo*. Adiante, explicaremos com maiores detalhes tais níveis.

⁴ Profissional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que exerce atividade específica nos setores pedagógico e administrativo, tanto dentro da própria SEE quanto nas Superintendências Regionais de Ensino e outros órgãos vinculados à SEE/MG. Os analistas educacionais possuem as seguintes atribuições: (i) elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos; (ii) coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução de propostas educacionais; (iii) elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação, entre outros (MINAS GERAIS, 2004, p. 26).

o qual envolveu diversas iniciativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que tinham como objetivo precípua a efetivação da meta: “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Uma das estratégias do PIP/ATC, desde sua implementação inicial, baseava-se na parceria entre a própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2010).

Dessa maneira, o PIP/ATC é um programa estadual que tem como objetivo promover ações pedagógicas que favoreçam a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a consolidação de habilidades de alfabetização fundamentais que facilitem a continuidade bem sucedida de suas trajetórias escolares. O programa, ainda, está relacionado aos cinco pilares da educação mineira, segundo o governo do estado. Esses pilares foram assim divulgados: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade; Todos os alunos aprendendo juntos; Nenhum aluno a menos; Toda a escola tem que fazer a diferença; Toda Comunidade participando” (MINAS GERAIS, 2009, p.1). Entretanto, como informa a Secretaria de Educação do Estado, o PIP/ATC está, mais especificamente, ligado ao pilar que preconiza que toda criança deve ler e escrever até os oito anos de idade. A SEE/MG, através do relatório referente ao PIP/ATC, relata que o programa se desenvolveu em cinco etapas, a saber:

1- Criação e alinhamento de uma visão comum: “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”; 2 – o desdobramento dessa visão em metas por escola, SRE e SEE; 3 – a criação de instrumentos de ligação e apoio da SEE com as escolas; 4 – a transformação nas escolas com a capacitação dos agentes educacionais e, 5 – a priorização dos esforços, ampliação e consolidação do Programa (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

Segundo a SEE\MG, o objetivo dessas etapas é, em seu conjunto, levar os discentes a alcançarem o nível de desempenho recomendável pelo Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE), indicando que os conteúdos e as habilidades esperados para seus respectivos anos de escolaridade foram atingidos. Vale esclarecer que o SIMAVE, gerenciado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, é composto pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), ambos censitários, além

de outra avaliação, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aplicado no 1º ano do ensino médio⁵ (MINAS GERAIS, 2011).

De acordo com a Revista Pedagógica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional - SIMAVE, PROALFA/2011, através dos resultados das avaliações externas é possível entender em que faixa de desempenho os alunos se encontram. Essas faixas são (i) baixo, (ii) intermediário e (iii) recomendável⁶. Os níveis baixo e intermediário significam que os estudantes não consolidaram as capacidades e habilidades previstas para o seu ano de escolaridade. Portanto, esses alunos demonstram dificuldades na aprendizagem, o que a escola buscará suprir através do Plano de Intervenção Pedagógica, i.e., o PIP/Escola, elaborado por cada instituição de ensino (MINAS GERAIS, 2009).

Esse último se configura por um plano de ação elaborado, anualmente, em cada unidade escolar, visando superar os principais desafios pedagógicos encontrados nos resultados das avaliações externas e internas. Seu objetivo consiste na proposição de ações e estratégias, intra ou extraclasse, que a equipe pedagógica, a equipe gestora e a comunidade irão adotar para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, visando à melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2009). Por isso, existem o PIP/ATC, uma política educacional da SEE/MG, e o PIP/Escola, um documento formulado por cada unidade escolar.

O PIP/Escola é elaborado no dia “D”, conhecido como o dia em que “toda a escola deve fazer a diferença”. Essa data é definida pela SEE/MG, a cada ano, para todo o estado (normalmente uma quarta-feira). Nesse dia, os profissionais da escola reúnem-se para pensar nos principais entraves pedagógicos e dificuldades relacionadas à aprendizagem, como apresentado anteriormente, buscando soluções através da reflexão coletiva e da troca de saberes e experiências. Após esta

⁵ O Proeb testa, anualmente, os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. O Proalfa, por sua vez, é aplicado em todas as turmas de 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Essa última avaliação também é realizada de forma amostral nas turmas de 2º e 4º anos do ensino fundamental e, ainda, aos alunos que tiveram baixo desempenho no ano anterior, quando cursavam o 3º ano. Assim, o Proalfa tem caráter diagnóstico, identificando os níveis de desempenho dos alunos em processo de alfabetização, i.e., se consolidaram habilidades relativas ao processo de aquisição da escrita e ao uso social da língua (MINAS GERAIS, 2013).

⁶ Os dados da avaliação foram analisados segundo critérios estatísticos, conjugados ao ponto de vista pedagógico. Esses dados são apresentados em uma escala de proficiência que revela níveis de desempenho dos alunos em um *continuum*, que compreende desde o nível mais baixo até o mais alto. A escala de proficiência do PROALFA apresenta, em uma única métrica que vai de 0 a 1000, os resultados dos desempenhos dos alunos no segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Essa escala (...) possibilita visualizar o desempenho dos alunos a partir das competências avaliadas, que podem ser observadas nas linhas da escala (MINAS GERAIS, 2009, p.25).

construção, no sábado seguinte ao dia “D”, ocorre o dia “Toda Comunidade participando”. Neste momento, o PIP/Escola, que já foi elaborado, é apresentado para os pais, responsáveis e alunos, buscando suas participações e, conseqüentemente, a legitimação das estratégias propostas (MINAS GERAIS, 2008).

Destarte, o PIP/Escola é um produto do PIP/ATC que, como descrevemos anteriormente, é um programa estadual cuja finalidade é incentivar ações pedagógicas que auxiliem no sucesso dos alunos. Para atingir esse objetivo, a SEE/MG utilizou capacitações de profissionais das SREs e das escolas, desenvolvendo estruturas para o repasse das capacitações do Órgão Central da SEE até as instituições de ensino (MINAS GERAIS, 2010).

Por ser interesse da presente pesquisa, discorreremos, na seção seguinte, sobre as formações previstas para os docentes no programa PIP/ATC.

1.2 A formação continuada no PIP/ATC

Com o objetivo de divulgar e expandir práticas bem sucedidas de ensino para os profissionais das escolas, a SEE/MG promoveu cursos de formação continuada por meio de suas próprias equipes, bem como das SREs. Esses cursos dispunham de instrumentos e recursos prontos para uso, tais como vídeos, estrutura de agenda para futuros encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas, entre outros, com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações repassadas (MINAS GERAIS, 2010, p. 7). Essas características se ajustam à cultura de repasse utilizada nas formações do PIP/ATC, como sinalizamos anteriormente.

Os Encontros do PIP/ATC promovidos pela SEE/MG tiveram diversas temáticas pedagógicas, como, por exemplo: (i) Ampliando e consolidando o Programa de Intervenção Pedagógica; (ii) o Ciclo Complementar no contexto do Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo: Consolidando a alfabetização e Ampliando o letramento; (iii) Retomando o desafio e os pilares da educação; (iv) Conhecendo a versão preliminar do Guia do Alfabetizador; (v) A organização e o papel das Equipes Central, Regional e Supervisores Pedagógicos do PIP – Alfabetização no Tempo Certo; entre diversos outros temas, conforme constam nas pautas de reunião encontradas nos arquivos da SRE/JF.

As reuniões de formação do PIP/ATC ocorreram com o objetivo de envolver todos os níveis do sistema educacional de acordo com a visão e as metas estabelecidas pela SEE/MG, para a efetiva melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas. Para tanto, a Secretaria realizou capacitações dos agentes educacionais, da seguinte forma:

Equipes Central e Regional focaram em disseminar as boas práticas através da capacitação maciça de Analistas, Inspetores, Diretores de Escola, Especialistas e Professores, envolvendo mais de 15.000 agentes de anos iniciais do ensino fundamental. Priorização contínua de onde atuar, focando esforços nas escolas e regionais com maiores desafios. Desenvolvimento de estruturas para repasse das capacitações do Órgão Central da SEE até as escolas. As capacitações contaram com materiais de apoio “prontos para uso” com o objetivo de garantir a uniformidade e a qualidade das informações repassadas, como por exemplo: vídeos, estrutura de agenda para futuros encontros, apresentações, atividades práticas, oficinas e outras. **Ao todo, entre 2008 e 2010, 18 eventos de capacitação tocaram direta e indiretamente mais de 15 mil profissionais [...]** (MINAS GERAIS, 2010, p. 7, grifo nosso).

Somando-se dois encontros em 2007 e três encontros em 2011 (conforme arquivos da SRE/JF) aos dezoito eventos supracitados, chega-se a um total de vinte e três encontros de capacitação do PIP/ATC no município de Belo Horizonte, até 2011, com representantes das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Após a participação, os representantes dos órgãos regionais tinham como primeira tarefa repassar as orientações e os estudos recebidos para os demais analistas da SRE e, esses, posteriormente, repassavam aos diretores, docentes e especialistas em educação básica (coordenadoras pedagógicas) de cada jurisdição. Desse modo, foi através dos encontros de capacitação realizados em Belo Horizonte, em âmbito estadual e multiplicados para o âmbito regional nas escolas estaduais da jurisdição, que a SEE/MG transmitiu aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental as orientações sobre o PIP/ATC que influenciariam diretamente na construção do PIP/Escola, elaborado em cada unidade escolar, que visavam melhorar os resultados do Proalfa e do Proeb.

Entretanto, pela análise documental, percebe-se que a política de formação continuada da SEE/MG, através do PIP/ATC, aconteceu de forma fragmentada e dispersa, pois os eventos de capacitação ocorreram por representatividade. Tal fato significa que apenas alguns membros das equipes das Superintendências Regionais

de Ensino presenciavam a capacitação em Belo Horizonte para, posteriormente, repassá-la aos demais membros das equipes das SREs que, por sua vez, espalhados em diversos polos, deveriam multiplicar as diretrizes para os profissionais alocados nas escolas. Portanto, após evidenciarmos a política de formação, a metodologia adotada pela SEE/MG suscita questionamentos quanto à formação continuada para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental promovida pelo Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

As capacitações do PIP/ATC foram concentradas nos 3º e 5º anos de escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental, fato que podemos relacionar com a realização das avaliações externas pela SEE/MG, i.e., Proalfa e Proeb, conforme informações disponibilizadas no site do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Além do problema exposto, faz-se necessário acrescentar que as formas de estudo e as oficinas propostas nos encontros do PIP/ATC já vinham sendo formuladas estruturalmente pela SEE/MG. Isso quer dizer que não foram elaboradas com a participação de analistas educacionais, de especialistas ou, sobretudo, de seu público alvo – os professores das escolas estaduais de cada SRE sob a jurisdição do órgão central –, apesar das diretrizes serem conhecidas e vivenciadas em reuniões dos grupos, tanto nos encontros em Belo Horizonte quanto durante multiplicações ou repasses realizados na SREs (MINAS GERAIS, 2010). Essas multiplicações de conteúdo, ocorridas também na SRE/JF, tiveram diversos formatos, como demonstraremos.

As multiplicações eram feitas, em um primeiro momento, para a equipe de analistas educacionais e inspetores escolares que, por sua vez, realizavam diversas multiplicações em polos, reunindo os representantes das escolas por região, tanto na sede da SRE/JF, no município de Juiz de Fora, quanto nos vinte e nove (29) municípios da jurisdição da referida superintendência⁷. No quadro 1, apresentamos uma síntese dos encontros de formação continuada entre os anos de 2008 a 2011, na SRE/JF:

⁷ Ressaltamos que o formato das formações continuadas permanece o mesmo no momento em que desenvolvemos esta dissertação.

QUADRO 1: Síntese dos encontros de formação continuada do PIP/ATC promovidos pela SRE/JF entre os anos de 2008 a 2011

DATA	TEMA	PÚBLICO ALVO	Nº DE PARTICIPANTES
Outubro / 2008	V Encontro Regional do PIP na SRE/JF	Professores, especialistas, diretores das escolas estaduais e representantes das Secretarias Municipais de Educação	232 participantes
Março / 2009	Retomando os compromissos e fazendo a diferença	Professores do 3º ano do ensino fundamental e especialistas das escolas estaduais	776 participantes
Setembro / 2009	Ampliando e Consolidando o Programa PIP: o foco e as prioridades do 2º semestre de 2009	Especialistas das escolas estaduais e representantes das Secretarias Municipais de Educação	295 participantes
Junho e julho / 2011	Reunião do PIP/ATC	Professores do 3º ano do ensino fundamental	48 participantes em média
Julho / 2011	Reunião Simulado para o 3º ano do ensino fundamental	Professores do 3º ano do ensino fundamental e especialistas das escolas estaduais e representantes das Secretarias Municipais de Educação	102 participantes
Agosto / 2011	PIP, entregas dos Boletins Pedagógicos PROEB/2010 e Avaliações Educacionais	Diretores das escolas estaduais e representantes das Secretarias Municipais de Educação	103 participantes
Outubro / 2011	Matrizes Curriculares, oficinas pedagógicas	Professores 1º e 2º anos do ensino fundamental	175 participantes

Fonte: Arquivos da SRE/JF - 2013.

Por meio do quadro 1, elaborado a partir de dados obtidos através de pesquisa documental na SRE/JF, verificamos que não houve uma padronização dos temas e nem com a numeração dos encontros realizados pelo programa PIP/ATC (I, II, III etc.). Outro aspecto é que são envolvidos diversos profissionais nas escolas,

com cargos e funções diferenciados, o que pode apontar para um possível comprometimento dos momentos de multiplicação realizados em cada unidade escolar, ora envolvendo a equipe gestora e especialistas e, em outros momentos, envolvendo os professores regentes de diferentes anos de escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, não ocorreu uma padronização temporal, considerando periodicidade e datas.

Paralelo aos diversos encontros do PIP/ATC realizados e multiplicados, a SEE/MG, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e outros parceiros, elaborou uma série de materiais pedagógicos para o PIP/ATC visando não apenas dar maior subsídio ao docente, mas também favorecer a formação continuada dos professores de anos iniciais do ensino fundamental, incrementando suas práticas em sala de aula. Dessa forma, foram criados os seguintes materiais pedagógicos: (i) *Guia dos Alfabetizadores*, (ii) *Guia dos Especialistas*, (iii) *Caderno de Boas Práticas* para os diversos segmentos de servidores, e o (iv) livro *Cantalelé*, que trabalha a construção da consciência fonológica, entre outros (MINAS GERAIS, 2010).

Conforme exposto anteriormente, contabilizaram-se vinte e três encontros de capacitação do PIP/ATC promovidos pela SEE/MG no período de 2007 a 2011. Tais reuniões foram realizadas no município de Belo Horizonte, com a participação de representantes das SREs. Esses representantes ficavam responsáveis por transmitir as orientações e os estudos recebidos para os profissionais de suas respectivas SREs, assim como para as escolas estaduais e Secretarias Municipais de Educação pertencentes à jurisdição, principalmente envolvendo os professores de 3º ano.

Entretanto, conforme acreditamos, as oportunidades de formação continuada poderiam ser direcionadas para todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive com um monitoramento sistemático dessas capacitações. Tal monitoramento poderia ocorrer durante as atividades de avaliação realizadas ao término das capacitações e, logo após, na avaliação das multiplicações e na implementação das ações propostas nas unidades escolares. Assim, com as informações do monitoramento, a SRE/JF poderia verificar o alcance e o desenvolvimento das sugestões e orientações transmitidas, procedendo aos ajustes necessários.

Outra perspectiva que se pretende pontuar diz respeito à relação entre melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala – como Prova Brasil,

Proalfa e Proeb – e a possível utilização da matriz de referência como base do planejamento do ensino do professor, em detrimento do uso da matriz curricular – em que está organizado todo o currículo da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com os conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhadas a cada ano de escolaridade. A substituição da matriz curricular por uma determinada matriz de referência pode ser traduzida como uma tentativa de treinamento para as avaliações externas, sendo que o ideal é a aprendizagem das habilidades e capacidades necessárias a cada nível de ensino.

O planejamento do ensino deve ser focado na aprendizagem efetiva do aluno, e os bons resultados nas avaliações externas são consequência desse trabalho. A intensa política de resultados promovida pela SEE/MG pode favorecer a preocupação excessiva das escolas com as matrizes de referência.

Conforme mencionado anteriormente, a escolha da Escola A se deu por ser reconhecida na jurisdição da SRE/JF como uma escola bem sucedida, tanto em razão de seus resultados nas avaliações externas, quanto por sua premiação como destaque regional, por duas vezes consecutivas, no Prêmio Gestão Escolar.

Para melhor desenvolvermos os argumentos com base no contexto educacional em análise, passamos à descrição da escola pesquisada, apresentando sua infraestrutura, seu cenário, as relações entre seus atores, assim como os perfis da equipe gestora, da equipe pedagógica e da equipe docente.

1.3 O contexto da escola pesquisada

A Escola A está situada em um bairro da área norte do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, distante cerca de 15 km do centro da cidade. Com aproximadamente 20 mil habitantes, a localidade é uma referência de serviços para toda a zona norte da cidade, contando com consultórios, clínicas médicas, lojas de comércio variado, rede de supermercados e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA Norte) com funcionamento 24 horas.

Atualmente, a Escola A tem quatrocentos e cinquenta e oito alunos matriculados, o que corresponde à sua capacidade máxima de trabalho. Seus alunos possuem entre 06 e 12 anos de idade, distribuídos em dezoito turmas (nove turmas de manhã e nove à tarde), do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A unidade escolar possui um prédio pequeno, constituído por salas pouco espaçosas para os alunos e professores, voltadas para um pátio interno também pequeno. Há, ainda, uma biblioteca adaptada; uma sala administrativa, dividida pela secretaria e pela direção; uma sala dos professores, com um banheiro; dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos. A escola não possui quadra poliesportiva e nem laboratório de informática. A cozinha fica em um espaço cedido pela unidade escolar vizinha, e o refeitório tem uma estrutura adaptada dentro da própria escola.

A praça em frente à escola é utilizada para as atividades de recreação, mas, atualmente, está passando por uma reforma que consiste na construção de um ginásio poliesportivo e de uma academia ao ar livre. Após concluída a reforma, o espaço poderá ser utilizados pela unidade escolar.

É importante acrescentar que a direção da instituição já protocolou um projeto solicitando a reforma e ampliação de seu espaço físico, buscando melhorar sua infraestrutura, o que inclui a construção de um segundo pavimento. As informações do setor de rede física da SRE/JF afirma que o projeto está aguardando autorização, pois existem outras escolas com maior prioridade.

Apesar de seu espaço reduzido, a escola oferece ambientes alfabetizadores e desenvolve diversos projetos pedagógicos, como observamos durante a pesquisa realizada. Como consequência, apresenta resultados acima da média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ao longo dos anos. Em 2013, sua média aferida foi de 6,9 pontos, enquanto sua média projetada era de 6,7. Quando comparada à média do IDEB nacional para o ensino fundamental - anos iniciais, que é de 5,2 pontos, a escola a ultrapassou em 1,5 pontos (BRASIL, 2014).

Tabela 1: Ideb Nacional comparado ao Ideb da Escola A - 2011 e 2013

ANO	IDEB	
	NACIONAL ⁸	ESCOLA A
2011 ⁹	5,0	6,5
2013	5,2	6,9

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

⁸ Ideb nacional total observado nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁹ A Escola A não possuía turmas de 5º ano do ensino fundamental nos anos anteriores a 2011 e, por isso, não realizou a Prova Brasil e não teve seu Ideb calculado.

Os resultados no Proalfa também são significativos. A Escola A demonstra um crescimento do percentual de alunos no nível recomendável, com um pequeno decréscimo em 2012, mas uma acentuada recuperação em 2013. No nível intermediário, o percentual de alunos esteve em declínio desde 2009, mantendo-se estável entre 2011 e 2012 e voltando a declinar em 2013. No nível baixo, percebemos uma oscilação no período de 2009 a 2013, sendo que neste último ano, a escola conseguiu que nenhum aluno ficasse com baixo desempenho. Vejamos o quadro a seguir:

Tabela 2: Resultados da Escola A no PROALFA - 2009 a 2013 – percentual por faixa de desempenho

ANOS¹⁰					
Faixa de desempenho (% de alunos)	2009	2010	2011	2012	2013
BAIXO	5,1	0,8	2,6	3,9	0
INTERMEDIÁRIO	14,1	7,8	5,2	5,2	4,3
RECOMENDÁVEL	80,8	91,5	92,2	90,0	95,7

Fonte: MINAS GERAIS/SIMAVE (2013).

Assim, a Escola A demonstra resultados expressivos no Proalfa, com uma acentuada progressão no nível recomendável ao longo dos anos em que participou da avaliação externa. É importante destacar que, em 2013, nenhum aluno da escola teve baixo desempenho.

Tabela 3: Resultados da Escola A no PROEB – Língua Portuguesa - 2011 a 2013 - percentual por faixa de desempenho

ANOS			
Faixa de desempenho (% de alunos)	2011	2012	2013
BAIXO	8,8	8	8
INTERMEDIÁRIO	30,9	32,1	37,6
RECOMENDÁVEL	60,3	59,8	54,4

Fonte: MINAS GERAIS/SIMAVE (2013).

¹⁰ A Escola A realizou o PROALFA a partir de 2009, pois, nos anos anteriores, não possuía turma de 3º ano do ensino fundamental.

Em 2013, 126 alunos da Escola A participaram do Proeb, representando 97,7% do total de alunos matriculados nas turmas de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, verificamos que, em números absolutos, 69 alunos alcançaram o desempenho recomendável, 47 alunos tiveram desempenho intermediário e 10 alunos apresentaram baixo desempenho. Esse resultado mostra que a Escola A ainda tem como desafio melhorar a aprendizagem dos alunos no ciclo complementar.

Contudo, é importante pontuar que a proficiência média da Escola A foi de 232,6 pontos em 2013, ficando acima da proficiência média da SRE/JF (215,7) e da SEE/MG (218,7). Nos anos anteriores, em que a Escola A participou do Proeb, também apresentou resultados superiores aos da SRE/JF e do estado de Minas Gerais.

Tabela 4: Comparativo da Proficiência Média no PROEB – Língua Portuguesa – 2011 a 2013 – Escola A, SRE/JF e SEE/MG

ANOS	2011	2012	2013
Proficiência Média			
ESCOLA A	236	232,2	232,6
SRE/JF	215,1	218,8	215,7
SEE/MG	214,4	217,6	218,7

Fonte: MINAS GERAIS/SIMAVE (2013).

Assim, embora os resultados do Proeb em Língua Portuguesa não sejam tão expressivos quanto os resultados obtidos nas avaliações do Proalfa, ou quanto os índices alcançados no Ideb pela Escola A, sua proficiência média ainda é significativamente superior à média obtida pela Superintendência e pelo estado de Minas Gerais como um todo, como revela a tabela 4. É importante esclarecer que a proficiência afere os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, como elucida a citação a seguir:

[...] Em avaliações educacionais, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de

uma matriz de habilidades. [...] O processo de interpretação da escala de conhecimento é a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho. Ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2014).

Com base nessa informação, podemos aferir que os alunos da Escola A, em sua maioria, demonstram possuir o conhecimento esperado para o ano de escolaridade em que se encontram.

Os dados coletados através do questionário da Prova Brasil de 2011 (QEdU, 2014) revelam que 80% dos alunos do 5º ano moram com pai e mãe, e 16% dos apenas com a mãe. Quanto à frequência dos pais na escola, 64% dos alunos responderam que os pais vão sempre ou quase sempre. A maioria dos estudantes possuem equipamentos de comunicação (TV, DVD, videocassete, rádio e computador) em casa, bem como equipamentos domésticos (geladeira e máquina de lavar roupa). Pelos indicadores relacionados acima, podemos acreditar que a maioria dos alunos da Escola A são provenientes de famílias que possuem um bom acesso aos bens e serviços oferecidos pela sociedade.

A escola A foi Destaque Regional pelo Prêmio Gestão Escolar, nos anos de 2010 e 2011. Esse prêmio tem por objetivo valorizar projetos inovadores e gestões eficazes na educação básica das escolas públicas do nosso país. A premiação é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e tem por base uma autoavaliação, realizada por representantes da equipe escolar e da comunidade, de quatro dimensões: (i) gestão pedagógica, (ii) gestão participativa, (iii) gestão de pessoas e liderança, e (iv) gestão de infraestrutura: serviços e recursos. Além da autoavaliação, também ocorre, durante o processo, a construção de planos de ação, a fim de promover um processo contínuo de melhorias (CONSED, 2013).

Ao ser escolhida como Destaque Regional, a SRE/JF elegeu a Escola A entre todas as instituições de ensino inscritas na jurisdição para o prêmio. Pode-se dizer que a Escola A representou a SRE/JF no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no Prêmio Gestão Escolar. Essa escolha se deu através da elaboração de um documento em que a escola avalia sua gestão nas dimensões

determinadas pelo Consed e anexa os documentos comprobatórios, os quais deverão ser coerentes com sua autoavaliação (CONSED, 2013).

A seguir, apresentamos as considerações da Escola A relatadas no documento do Prêmio Gestão Escolar, em cada uma das dimensões consideradas pelo Conselho, com destaque para alguns itens.

Na dimensão da gestão pedagógica, destacam-se os seguintes itens: (i) *a avaliação do acompanhamento da aprendizagem*, no qual a Escola A cita a intervenção pedagógica imediata à detecção da dificuldade do aluno. A intervenção é realizada pelas professoras de ensino de uso de biblioteca e pelos professores eventuais e especialistas, visando dar ao aluno o suporte para o seu desenvolvimento pedagógico; (ii) *a inovação pedagógica*, em que a escola cita o uso de didáticas e recursos diferenciados, como câmeras fotográficas, CDs, projetos e auditório, de forma que a construção do saber ocorra de forma lúdica e prazerosa; (iii) *o planejamento da prática pedagógica*, que toma por base as matrizes curriculares e de referência da SEE/MG, sendo que todos os docentes fazem plano de aula e descrevem em um caderno suas intervenções pedagógicas.

Na dimensão da gestão participativa, foram selecionados os itens relacionados à (iv) *atuação do Colegiado Escolar*¹¹ – em que a Escola A afirma ter um Colegiado Escolar atuante e participativo quanto aos projetos elaborados no interior da unidade de ensino; à (v) *integração escola-comunidade-sociedade*, em que a Escola A cita as parcerias estabelecidas com Arcelor Mittal, Rotary Club, Faculdade de Educação Física da UFJF, Fazenda Pedagógica e Polícia Militar – esse último através do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência e da Coordenadoria Especial de Prevenção à Criminalidade (CEAPA). Além disso, há (vi) *a participação e o envolvimento da equipe escolar*, considerando que a Escola A descreve a participação de todos os seus profissionais no trabalho e na busca de soluções para o sucesso e a aprendizagem do aluno (PGE Escola A, 2013).

¹¹ O Colegiado Escolar é o órgão representativo da comunidade escolar, com funções deliberativa e consultiva nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitada a norma legal: § 1º As funções deliberativas compreendem as decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras previstas no Projeto Pedagógico da Escola. § 2º As funções consultivas referem-se à análise de questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentação de sugestões para solução de problemas (MINAS GERAIS, 2012).

Na gestão de pessoas e liderança, destacam-se os itens: (vii) *desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho*, no qual a Escola A cita que tem promovido a formação continuada de toda a equipe pedagógica e administrativa, realizando capacitação para os professores no intuito de fomentar o crescimento profissional e, conseqüentemente, renovar a prática pedagógica. A escola realiza capacitação por iniciativa própria – por exemplo, ao convidar uma professora alfabetizadora de outra instituição para apresentar vários métodos de alfabetização e, também, nas reuniões de atividades extraclasse (antigo Módulo II¹²), que visam proporcionar momentos entre os professores e as especialistas de educação básica (coordenadoras pedagógicas) da unidade escolar. Através dessas reuniões, “oportuniza-se também a capacitação oferecida pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora para a equipe escolar de temas direcionados do 1º ao 5º anos” (PGE Escola A, 2013, p. 25).

Ainda nesta dimensão, destaca-se que a Escola A cita, no item (viii) *clima organizacional*, os momentos de confraternização e divisões de tarefa, a confraternização anual com a direção, os auditórios com apresentações dos alunos para a comunidade duas vezes por ano, o incentivo para a participação em concursos direcionados para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, e a definição de atribuições para os funcionários da Escola A, promovendo o acompanhamento da atuação de cada servidor.

Na dimensão de gestão de infraestrutura: recursos e serviços, destaca-se o item (ix) *utilização das instalações e equipamentos*, em que a Escola A cita a utilização de equipamentos e materiais escolares em consonância com o Projeto Político Pedagógico, o que tem por objetivo a promoção do acesso pelos alunos à tecnologia. A escola se refere, ainda, ao espaço físico não adequado, já que a biblioteca funciona em local adaptado e as atividades físicas são realizadas na praça localizada em frente à escola. Entretanto, diante dessas adversidades, a instituição relata que “a nossa escola prova que mesmo diante de dificuldades físicas tem conseguindo oferecer uma educação de qualidade” (PGE Escola A, 2013, p. 28).

No que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A, o PIP/Escola consta dos anexos, mas no corpo da proposta não é citado. Ao analisarmos

¹² As reuniões extraclasse (antigo Módulo II) são de caráter coletivo e duram em torno de duas horas cada, computadas da carga horária dos professores da educação básica, cujo total é 24 horas semanais de trabalho, das quais oito horas são destinadas a esse tipo de atividades (MINAS GERAIS, 2013).

detidamente o PPP, comparando-o ao documento do PIP/Escola, percebemos que as ações diferenciadas no atendimento aos alunos com dificuldades estão presentes no primeiro documento. Está registrado que a escola estará atenta às necessidades de apoio específico aos professores que trabalham com alunos com dificuldade de aprendizagem. O atendimento a esses estudantes será realizado no turno ou contraturno, quando os mesmos terão aulas de reforço com a professora de ensino do uso de biblioteca. Outra estratégia do PIP/Escola é evidenciada no PPP por meio de uma iniciativa em que os alunos são agrupados, de modo a favorecer o atendimento diferenciado e o desenvolvimento apropriado das atividades curriculares, buscando promover uma aprendizagem efetiva para todos.

Assim, na próxima seção, descreveremos nossas observações quanto ao perfil da equipe gestora, da equipe pedagógica e da equipe docente, buscando identificar as ações promovidas na Escola A e relacioná-las com o bom desempenho obtido pelos alunos.

1.3.1 Perfil da equipe gestora, da equipe pedagógica e dos docentes da Escola A

As equipes gestoras das escolas estaduais de Minas Gerais são compostas por um diretor e vice-diretores. A possibilidade de a escola ter um ou mais vice-diretores varia de acordo com o número de turmas e com os turnos de funcionamento¹³.

O candidato ao cargo de diretor precisa ser credenciado através do Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual. Este processo é normatizado pela Resolução da SEE/MG, n.º 1.812 de 22 de março de 2011, republicada em 15 de abril do mesmo ano. Para participar do processo de certificação ocupacional, o candidato precisa atender a uma série de pré-requisitos, entre os quais destacamos: (i) ser efetivo na carreira de professor de educação básica ou especialista em educação básica; (ii) possuir formação para o magistério obtida em curso de graduação em Pedagogia, Normal Superior, Licenciatura Plena ou qualquer outra graduação, desde que acrescida de complementação pedagógica equivalente (MINAS GERAIS, 2011).

¹³ De acordo com a Resolução 1.773 de 22 de dezembro de 2010, a partir de dois turnos de funcionamento e entre 14 e 15 turmas, a escola pode ter um vice-diretor. O número de vice-diretores varia de acordo com o número de turmas e turnos de funcionamento, podendo chegar a cinco vice-diretores para uma escola com funcionamento nos três turnos e com número de turmas entre 76 a 90.

Esta certificação tem a validade de quatro anos e consiste em uma prova a partir da qual são verificados os conhecimentos dos candidatos a respeito de diversos assuntos, tais como legislação educacional, políticas públicas da educação, conhecimentos da área de gestão pública e gestão educacional, planejamento, administração orçamentária e financeira, gestão de pessoas, entre outros.

Após a aprovação no Processo de Certificação Ocupacional, os candidatos à direção compõem chapa completa com seu(s) vice-diretor(es) e solicitam inscrição à comissão organizadora do processo eleitoral. Após a definição das chapas, a comunidade escolar, composta por profissionais em exercício na escola e por alunos ou seus responsáveis, indicará por votação. Alunos aptos a votar são aqueles que estão regularmente matriculados e frequentes no ensino médio, ou todo aluno em qualquer ano de escolaridade, desde que tenham idade igual ou superior a quatorze anos. No caso de alunos menores de quatorze anos, regularmente matriculados e frequentes no ensino fundamental, o voto é exercido por seus responsáveis.

Na Escola A, a equipe gestora é composta por uma diretora, que já está na escola há cerca de vinte anos, e uma vice-diretora¹⁴. A equipe pedagógica possui duas especialistas em educação básica (coordenadoras pedagógicas), sendo que uma atua no turno da manhã e outra no turno da tarde.

Entre os profissionais da escola, encontramos o total de vinte e quatro professoras. Quatorze profissionais da Escola A responderam ao questionário: uma diretora, duas especialistas, sete professores regentes de 3º e 5º anos do ensino fundamental e quatro professoras eventuais ou professoras de ensino de uso de biblioteca.

A gestora foi professora e supervisora antes de assumir a direção e, além da graduação completa, possui pós-graduação *lato sensu*. As especialistas, por sua vez, estão há menos de cinco anos na escola e possuem graduação completa, sendo que ambas têm um tempo de atuação no magistério, que varia entre 5 a 10 anos.

Quanto às professoras regentes dos 3º e 5º anos, identificamos que quatro profissionais possuem graduação em nível superior e três possuem pós-graduação

¹⁴ Na ocasião da aplicação dos questionários para a direção, a vice-diretora estava em afastamento preliminar para a aposentadoria. Por isso, só participaram a diretora e as duas especialistas de educação básica, totalizando três questionários respondidos.

lato sensu. Das quatro professoras eventuais e professoras de ensino de uso da biblioteca, uma possui graduação completa e as demais pós-graduação *lato sensu*.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, entre regentes, eventuais e professoras de ensino de uso de biblioteca, sete docentes têm mais de 10 anos, um docente tem de 5 a 10 anos, e três docentes têm entre 2 a 5 anos. No que se refere à atuação na escola pesquisada, quatro docentes atuam há 1 ano nela, dois atuam entre 2 a 5 anos, dois estão na escola entre 5 a 10 anos, e três atuam há mais de 10 anos, apresentando um tempo variado de permanência.

Através da pesquisa documental realizada na Escola A, observamos a diversidade de tempo de atuação dos professores regentes nas turmas de 3º e 5º anos, ao longo de cinco anos, entre 2009 e 2014. Esses dados são apresentados através do quadro 2:

Quadro 2: Relação dos professores da Escola A que atuaram como regentes nas turmas de 3º e 5º anos do ensino fundamental - 2009 a 2014

	PROFESSOR	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO DE ATUAÇÃO
1	A. M. D.	3º ANO	2009
		5º ANO	2011
2	A. R. B.	3º ANO	2012
3	A. O. B.	3º ANO	2013
4	A. P. T. M.	3º ANO	2012
6	C. A. L. R.	3º ANO	2010
7	C. L. S. A.	3º ANO	2011
8	C. R. D. L.	3º ANO	2009
		5º ANO	2012
9	D. C. S.	3º ANO	2010
		5º ANO	2011
10	E. R. H. S. F.	5º ANO	2012
		5º ANO	2013
		5º ANO	2014
11	G. C. L.	3º ANO	2013
12	I. M. G. C.	5º ANO	2012
		5º ANO	2014
13	J. O. N.	3º ANO	2011
		5º ANO	2012
		5º ANO	2013

		3º ANO	2014
14	M. R. M. B.	3º ANO	2009
		5º ANO	2011
		5º ANO	2014
15	M. A. S. R.	3º ANO	2010
		3º ANO	2011
		5º ANO	2012
		5º ANO	2013
		5º ANO	2014
16	M. A. S. P.	3º ANO	2009
		3º ANO	2010
		3º ANO	2011
17	M. M. M. P	3º ANO	2013
18	M. A. D. A.	3º ANO	2011
		3º ANO	2014
19	P. S. M.	3º ANO	2010
		5º ANO	2012
20	R. P. C.	3º ANO	2014
21	R. M. T. M.	3º ANO	2010
22	T. A. G. C.	5º ANO	2013
23	V. N. R.	3º ANO	2012
		5º ANO	2013

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de documentos da Escola A (2013).

Através do quadro 2, identificamos o total de vinte e três docentes que atuaram nos 3º e 5º anos da Escola A, durante o período de 2009 a 2014, sendo que onze trabalharam mais de uma vez nessas turmas.

Dessa forma, podemos supor que algumas das professoras relacionadas (cujos nomes foram mantidos em sigilo, uma vez que apresentamos somente as iniciais) participaram das reuniões de capacitações e repasses do PIP/ATC promovidos pela SRE/JF – oportunidades de formação continuada objetos desta pesquisa –, realizadas no período de 2008 a 2013.

1.3.2 Projetos desenvolvidos na escola

A Escola A desenvolve diversos projetos, sendo que alguns estão relacionados especificamente a cada ano de escolaridade, conforme descrito detalhadamente no documento de Autoavaliação do Prêmio Gestão Escolar e, de forma generalista, no Projeto Político Pedagógico. Entre os projetos desenvolvidos pela escola, podemos citar: “O Aniversário do Sr. Alfabeto”, “Maleta Literária”, “Varal literário”, “Somando – Jogos Matemáticos”, “Livro de Poesia”, “Campeonato dos fatos”, entre outros, que envolvem o respeito pelo meio ambiente, saberes populares e iniciativas de sustentabilidade. Usando o documento de autoavaliação como referencial, descreveremos esses projetos a seguir.

O projeto denominado *Uma viagem alfabetizadora para as turmas do 1º ano: Sr. Alfabeto* é inspirado em uma obra literária do autor *Amir Piedade*, que apresenta as letras do alfabeto de forma lúdica e facilita a memorização, além de iniciar o contato com obras literárias que ficam em uma pasta que o Sr. Alfabeto carrega. Nesse projeto, também são utilizados jogos e brincadeiras que envolvem. Ele é trabalhado ao longo do ano e sua culminância é o aniversário do Sr. Alfabeto, do qual as famílias dos alunos são convidadas a participar. Cada estudante traz uma contribuição, i.e., comidas, enfeites ou desenhos/ brinquedos confeccionados pelos próprios estudantes – os últimos, com uma letra sorteada para cada aluno representar.

O projeto *Maleta Viajante*, quando direcionado para as turmas de 2º ano do ensino fundamental, envolve cinco obras literárias: *Bonequinho Doce*, *Bonequinha Preta*, *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Branca de Neve*. Estão incluídos, também, alguns “dedoches” (fantoques de dedos utilizados para crianças pequenas), por vezes com personagens confeccionados pelos próprios alunos. A maleta é enviada para casa, e os alunos devem ler as obras juntamente com a família. Posteriormente, a criança faz um relato oral, em sala, sobre a semana que passou com os livros em casa.

Para as turmas de 3º ano do ensino fundamental, o projeto *Maleta Literária* consiste em uma maleta decorada, a qual contém vários gêneros textuais, tais como gibi, jornal, revista, livro de literatura infantil e livro de folclore. Cada aluno fica com a maleta durante uma semana para realizar a leitura de seu conteúdo com seus familiares. A maleta contém, ainda, um caderno no qual o aluno deverá anotar uma

receita culinária e, a cada bimestre, uma das receitas é sorteada para ser preparada pela turma.

O projeto *Somando*, realizado nas turmas de 4º ano, consiste em uma maleta nos mesmos moldes que a maleta literária, mas voltada para a disciplina de matemática. Nela há jogos matemáticos e, também, o caderno para registro das atividades que o aluno relatará para a turma ao voltar com o material para a escola.

Nas turmas de 5º ano, o projeto desenvolvido é o *Livro dos Sonhos*, que propõe a motivação para a leitura de poesias e contos em sala, a reprodução de uma poesia ou conto com modificação de seu final, a escrita autoral de poesias e contos, além da escolha mensal de uma poesia ou conto que será reescrita em um livro. Ao final do ano letivo, é realizada uma eleição pela turma das três poesias ou dos contos que mais se destacaram, cujos autores recebem uma premiação da escola.

O projeto *Valorização da Escola* acontece semanalmente, por meio de um momento em que a comunidade escolar se reúne para cantar o Hino Nacional, seguido pelo hino da escola. Os hinos são ensinados e cantados periodicamente, o que ajuda os alunos a desenvolverem uma maior identificação com a instituição.

Já o projeto *Varal de Livros* propõe que cada sala de aula tenha um varal, onde são expostos diversos livros adequados ao ano de escolaridade. Os alunos, ao terminarem suas atividades, são convidados a escolherem um livro e lerem enquanto aguardam que os colegas terminem. Dessa forma, a escola busca incentivar o gosto pela leitura e a aquisição de conhecimento.

Os projetos desenvolvidos na Escola A têm estreita relação com o PIP/ATC na escola, uma vez que proporcionam uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem efetiva dos alunos através de estratégias de ensino contextualizadas e sintonizadas com as necessidades que foram detectadas. Assim, na próxima seção, apresentaremos essa questão.

1.4 O PIP/ATC na Escola A

A SEE/MG realizou capacitações dos agentes educacionais com o intuito de promover o envolvimento de todos os níveis do sistema educacional em sua visão e objetivos. Como relatamos anteriormente, os encontros de capacitação do PIP/ATC ocorridos no município de Belo Horizonte, com representantes das

Superintendências Regionais de Ensino (SREs), eram transmitidos para os demais servidores da jurisdição através de repasses ou multiplicações. As multiplicações eram feitas, em um primeiro momento, para a equipe de analistas educacionais e inspetores escolares que, por sua vez, realizavam outras multiplicações em diversos polos, reunindo os representantes das escolas por região, tanto na sede da SRE/JF, no município de Juiz de Fora, quanto nos vinte e nove municípios sob a jurisdição da referida SRE.

A partir da participação dos representantes da Escola A nas diversas capacitações ocorridas na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, as informações e orientações recebidas deveriam ser transmitidas aos docentes da escola nos momentos de reunião pedagógica.

No caso da escola pesquisada, é importante acrescentar que, até o ano de 2007, era oferecida somente a etapa de educação infantil e os 1º e 2º anos de escolaridade do ensino fundamental. Sua participação no PIP/ATC e, conseqüentemente, nos encontros da SRE/JF começa em 2008, como é possível verificar no quadro 3:

Quadro 3: Participação de representantes da Escola A nas reuniões do PIP/ATC promovidas pela SRE/JF

REUNIÃO	DATA	FUNÇÃO
RESULTADOS DO PROALFA ¹⁵	22/09/2008	NÃO ESPECIFICADO
REPASSE V ENCONTRO DO PIP	29/10/2008	DIRETORA
		ESPECIALISTA
		ESPECIALISTA
REPASSE DO PIP/ATC	16/09/2009	PROFESSORA 3º ANO
		PROFESSORA 2º ANO
ENCONTRO DO PIP PARA PROFESSORES DO CICLO COMPLEMENTAR	01/03/2011	PROFESSORA
		ESPECIALISTA
REUNIÃO PIP/ATC (público alvo: professores do 3º ano)	16/06/2011	PROFESSORA
	17/06/2011	PROFESSORA
	21/6/2011	NÃO ESPECIFICADO
	22/06/2011	NÃO ESPECIFICADO
	30/06/2011	NÃO ESPECIFICADO
	01/07/2011	
05/07/2011		
REUNIÃO PIP/ATC – SIMULADO ¹⁶ PARA O 3º ANO	13/07/2011	PROFESSORA
		ESPECIALISTA
		PROFESSORA
PALESTRA COM O PROF. ANDERSON CÓRDOVA PENA DO CAED	13/09/2011	DIRETORA
ESTUDO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PROEB 5º ANO E A INTERFACE COM A MATRIZ CURRICULAR DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	14/09/2011	NÃO ESPECIFICADO

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos arquivos da SRE/JF - 2008 a 2011.

É importante ratificar que o PIP/Escola é construído anualmente por cada escola estadual. Essa construção é iniciada a partir da análise dos resultados das avaliações externas e internas da escola, e tem como foco principal a definição de estratégias pedagógicas para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, o PIP/Escola elaborado em cada unidade escolar é um desdobramento do programa PIP/ATC, associando os resultados das avaliações externas dos anos anteriores aos desafios pedagógicos atuais, e traçando, a partir desse contexto, as estratégias da escola voltadas para a consolidação da aprendizagem dos alunos

¹⁵ A escola começou a participar das avaliações externas em 2008, portanto, não tinha resultados na referida reunião.

¹⁶ O termo *simulado* é utilizado para designar as avaliações diagnósticas que a SEE/MG solicita que as escolas estaduais realizem para identificar quais capacidades já foram consolidadas e aquelas em que os alunos ainda demonstram dificuldades. A intenção é promover a retomada do ensino e a recuperação da aprendizagem no início dos 1º e 2º semestres letivos, com vistas ao bom desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas.

(MINAS GERAIS, 2009), buscando aprimorar as habilidades cognitivas, especificamente de leitura, interpretação e letramento.

Entendemos letramento como o uso social da leitura e da escrita, de acordo com a concepção de Magda Soares (SOARES, 2004, p. 7). A partir dos resultados verificados em avaliações internas e externas, a Escola A implementou diversos projetos pedagógicos que colaboram na consolidação da capacidade de leitura, escrita e interpretação dos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, i.e., do 3º ano do ensino fundamental. Essas capacidades são necessárias tanto para o prosseguimento dos estudos, bem como para uma melhor convivência e integração social dos alunos.

Como detalharemos no próximo capítulo, através da análise documental, percebemos que na Escola A houve interesse em implementar as ações constantes de seu PIP/Escola. Identificamos, ainda, através dos questionários que também serão analisados adiante, que os servidores da Escola A afirmam ter conhecimento da proposta do PIP/ATC e declaram que todos os professores têm envolvimento na prática do PIP/Escola, bem como na implementação dele.

Com a concordância dos pais e responsáveis, os alunos que encontram maiores dificuldades de aprendizagem participam da intervenção pedagógica, a qual acontece no contraturno, para serem atendidos pela professora eventual – quando essa está disponível, já que a sua função é realizar as substituições quando ocorrem faltas –, pela professora de ensino de uso da biblioteca e/ou pelas especialistas. Durante este atendimento diferenciado, são trabalhados conteúdos que favorecem uma melhor compreensão da cultura escrita, bem como a apropriação do sistema de escrita e leitura. Assim, esses profissionais, com um grupo reduzido de alunos, trabalham desde a assimilação das letras do alfabeto, da escrita espontânea, das leituras de diversos gêneros textuais (histórias, notícias, parlendas, trava-línguas, anedotas, poemas, convite etc.), do desenvolvimento da consciência fonológica, até a leitura, com interpretação e inferências, produção de textos com autonomia e com correção ortográfica, dependendo da faixa de conhecimento e dificuldade encontrada por cada aluno atendido na Intervenção Pedagógica (Documentos da Escola A).

A escola, com o apoio da comunidade, organiza-se para oferecer alimentação para os alunos que, sob a autorização e o acompanhamento de seus responsáveis, ficam na intervenção pedagógica. Uma vez sanada a dificuldade, o aluno é

desligado do atendimento e, caso haja outro estudante que precise, é encaminhado para a intervenção pedagógica.

É oportuno destacar que as seguintes ações foram citadas como sistematizadas na Escola A: (i) intervenção pedagógica durante o turno pela professora eventual e/ou pela especialista em educação básica; (ii) intervenção pedagógica no contraturno pela professora eventual e/ou pela especialista em educação básica; (iii) diversas atividades em sala de aula conforme nível de desempenho dos alunos e, ainda, (iv) atendimento através da PEUB (respostas dos questionários aplicados na Escola A).

Apesar de verificarmos que a Escola A busca implementar as ações do PIP/Escola, observamos também um descompasso entre a política de formação do dele e a prática do PIP/ATC. Isso porque não identificamos nenhuma citação dos temas das capacitações realizadas pela SRE/JF na redação do PIP elaborado pela unidade escolar.

Quanto à elaboração do PIP, a maioria dos servidores envolvidos na pesquisa aponta a participação de todos os atores envolvidos: (i) equipe gestora, (ii) equipe pedagógica, (iii) professores e (iv) comunidade/pais. Apenas quatro servidores incluíram todos os atores envolvidos com exceção da comunidade/ dos pais. Essa divergência nas respostas será esclarecida através de entrevistas.

Os respondentes também manifestaram que a equipe gestora proporciona momentos de formação continuada. As respostas variaram entre “sempre proporciona” e “proporciona”. Entre os momentos em que ocorre a formação continuada, o mais citado pelos respondentes foram as “reuniões extraclasse” (antigo “Módulo II”), e não as capacitações proporcionadas pelo PIP/ATC através da SRE/JF, como descrevemos mais detalhadamente na análise das entrevistas.

Apesar das reuniões de capacitações ou repasses do PIP/ATC não terem permanecido como referência de formação continuada para os docentes da Escola A, identificamos que um dos principais objetivos do PIP/ATC, a intervenção pedagógica, foi entendido e adotado, passando a fazer parte da proposta da escola, i.e., do PIP/Escola. Dessa forma, percebe-se que o PIP/ATC atingiu seus objetivos por meio do PIP/Escola, mas não como oportunidade de formação continuada para os professores.

O próximo capítulo pretende oferecer uma análise que nos permita compreender até que ponto as formações oferecidas pelo PIP/ATC auxiliaram a

Escola A a atingir os relevantes resultados já apontados aqui. Para isso, terá como base as percepções dos próprios profissionais da instituição. Essa análise será guiada pelos seguintes pontos investigativos:

- a) Como é a relação dos professores e da equipe gestora da Escola A com os documentos oficiais e procedimentos padrão propostos pelo PIP/ATC?
- b) Até que ponto as formações oferecidas pelo PIP/ATC contribuíram para os resultados alcançados pela escola?
- c) Como a Escola A desenvolveu seu PIP/Escola, tendo por base sua relação com a proposta oficial do PIP/ATC e as formações oferecidas por ele?

A seguir, essas questões serão discutidas com o apoio dos referenciais teóricos do presente estudo.

2 A RELAÇÃO DO PIP/ATC E DO PIP/ESCOLA: ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SOB A ÓTICA DE SEUS EDUCADORES

Partindo de nosso objetivo de estudo – analisar como o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) promoveu a formação continuada dos docentes de 3º e 5º anos do ensino fundamental, a partir da perspectiva de uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais (SRE/JF), no período de 2008 a 2013 – no presente capítulo, buscamos uma análise das formações promovidas no âmbito do PIP/ATC na Escola A. Assim, visamos, sem a pretensão de esgotar o assunto, entender a possível relação entre as formações do PIP/ATC e o sucesso da escola.

Costa (2004) aborda as questões teóricas dos modelos de formação continuada de professores relacionando suas características e suas formas de desenvolvimento no cotidiano escolar e na vida desses profissionais, acrescentando que, muitas vezes, a formação acontece através de participação em cursos promovidos pelos órgãos empregadores. Isso é o que se observa nas formações propostas para o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Entretanto, nestas formações, prevaleceu a cultura do repasse: os analistas educacionais das SREs participavam das formações na SEE, em Belo Horizonte e, após retornarem às suas respectivas regionais, multiplicavam essas formações aos membros das equipes pedagógicas das escolas. Esse modelo de formação tem apresentando lacunas que foram evidenciadas pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Outra característica do PIP/ATC é o modelo *top down* de política pública, em que os processos e etapas são definidos hierarquicamente sem a participação dos sujeitos da comunidade escolar. Silva e Melo (2000) tecem algumas considerações sobre esse modelo:

[...] Essa visão clássica do *ciclo de política (policy cycle)* não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores da formulação da política. Em outras palavras, não considera o *policy cycle* como um processo. A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só rodada, onde [sic] a ação governamental, expressa em programas e projetos de intervenção, é implementada de cima para baixo (*top down*) (SILVA & MELO, 2000, p. 5).

Assim, tendo como base as percepções desses sujeitos da pesquisa – equipe gestora, equipe pedagógica, professores regentes e eventuais dos 3º e 5º anos, e professores de ensino de uso de biblioteca – este capítulo está estruturado de modo a esclarecer a suposta relação entre as formações do PIP/ATC e o sucesso dos alunos da Escola A. Para isso, teremos como principais interlocutores Silva (2000), Costa (2004), Libâneo (2004) e Gatti (2008).

Na subseção *Aspectos metodológicos: instrumentos para coleta de dados*, apresentamos uma descrição dos métodos selecionados para a coleta de dados – análise documental, entrevistas e questionários. As subseções intituladas *A relação dos profissionais da Escola A com o PIP/ATC*, *As formações oferecidas pelo PIP/ATC aos profissionais da Escola A* e *O desenvolvimento e a implementação do PIP/Escola*, visam discutir, respectivamente, as contribuições do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo para os resultados positivos alcançados pela Escola A nas avaliações externas (SAEB e SIMAVE) e, também, para a construção do PIP/Escola da referida unidade escolar, a partir das orientações contidas nos documentos oficiais do programa PIP/ATC. As análises das entrevistas pretendem responder à seguinte questão: como as formações promovidas pelo PIP/ATC colaboraram para que a escola obtivesse tais resultados em termos de desempenho dos alunos?

2.1 Aspectos metodológicos: instrumentos para coletas de dados

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, que caracteriza estudos realizados a partir de contato direto com pessoas, locais e processos. Isso porque:

[...] Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo das situações, frequentemente invisível para os observadores externos. [...] Partem de questões ou focos de interesse amplo, que vão se tornando mais diretos ou específicos no transcorrer da investigação (GODOY, 1995, p. 63).

Optamos pela pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos analisar o programa PIP/ATC sob a ótica dos profissionais da Escola A, tendo como parâmetro as ações de formação continuada que proporcionaram ou não o desenvolvimento do

PIP/Escola. Dentro desta perspectiva, utilizamos como instrumentos para coleta de dados a pesquisa documental, questionários e entrevistas realizados com as equipes gestora e pedagógica e com os professores da instituição objeto do estudo.

Inicialmente, utilizamos dois recursos como forma de coletar dados: (i) a análise documental sobre o PIP/ATC, enfocando as legislações e orientações sobre o programa, bem como os documentos da Escola A, tais como o PPP, o documento do Prêmio Gestão Escolar e o PIP/Escola; (ii) a aplicação de três questionários diferentes (APÊNDICES 2, 3 e 4). Após a aplicação dos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas com os representantes de cada um dos segmentos.

O primeiro questionário foi direcionado para os professores regentes, o segundo para professores eventuais e professores de ensino de uso de biblioteca (PEUB), e o terceiro, por sua vez, direcionado para a equipe gestora e para os especialistas de educação básica da unidade escolar.

Ao todo, foram aplicados quatorze questionários, distribuídos da seguinte forma: sete foram respondidos pelas professoras regentes dos 3º e 5º anos do ensino fundamental, quatro por professoras eventuais (duas professoras) e PEUB (duas professoras) e, por fim, três respondidos pela equipe gestora e por especialistas de educação básica da escola. O quadro 4, a seguir, traz a relação completa dos respondentes:

Quadro 4: Relação dos professores que responderam aos questionários e suas respectivas funções na escola¹⁷

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO
Gestora	Diretora da Escola A
Coordenadora 1	Especialista em Educação Básica
Coordenadora 2	Especialista em Educação Básica
Docente 1	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 2	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 3	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 4	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 5	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 6	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Docente 7	Professora regente 3º / 5º ano do E. F.
Eventual 1	Professora eventual
Eventual 2	Professora regente
PEUB 1	Professora de ensino de uso de biblioteca
PEUB 2	Professora de ensino de uso de biblioteca

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de documentos da Escola A – 2013.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Além disso, foram realizadas de forma amostral, com um representante de cada um dos seguintes segmentos presentes na Escola A, escolhidos de forma aleatória: (i) equipe gestora, (ii) equipe pedagógica, (iii) professor regente do 3º ano, (iv) professor regente do 5º ano, e (v) professor de ensino de uso da biblioteca.

É importante salientar que optamos pela realização das entrevistas após a aplicação dos questionários, porque muitas ideias se repetiram de forma literal, o que despertou o receio de respostas combinadas. Acreditamos que, com as entrevistas, isso seria menos provável.

¹⁷ Não houve identificação nominal nos questionários aplicados na presente pesquisa com o intuito de preservarmos o sigilo. Dessa forma, não pudemos relacionar o questionário e a entrevista dos mesmos professores, o que resultou em nomes fictícios diferentes nos quadros 4 e 5.

Quadro 5: Relação dos professores que participaram das entrevistas e suas respectivas funções na escola

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO QUE DESEMPENHA
Gestora	Diretora da Escola A
Coordenadora Pedagógica	Especialista em Educação Básica
Docente 3º ano	Professora regente 3º ano do E.F.
Docente 5º ano	Professora regente 5º ano do E.F.
PEUB	Professora de ensino de uso de biblioteca

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de documentos da Escola A (2013).

Por fim, também fizemos observações através de visitas à escola, como meio de conhecer sua estrutura física e seu ambiente de aprendizagem, principalmente.

Nas próximas seções, encontram-se as análises dos dados coletados a partir dos instrumentos mencionados.

2.2 A relação dos profissionais da Escola A com o PIP/ATC

O programa PIP/ATC foi elaborado como uma estratégia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para oferecer suporte pedagógico às escolas, promovendo assessoramento e orientação, além de fornecer materiais didáticos que favorecem a adoção de intervenções pedagógicas apropriadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os principais objetivos do PIP/ATC são revelados com nitidez nos documentos da SEE/MG, pois aparece no Guia para Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica de 2008, cujo trecho transcrevemos a seguir:

Iniciamos o ano de 2008 com o compromisso de reavaliar, retomar ações e garantir que toda a equipe escolar esteja de fato envolvida nas questões pedagógicas. Com esse compromisso, o nosso Plano de Intervenção Pedagógica – uma ação específica para o momento que então estávamos vivendo nas escolas, tornou-se Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo, cujos desafios são ainda maiores. Como indicam os resultados das avaliações externas, nossos alunos do Ciclo da Alfabetização tiveram uma melhora considerável de 2006 para 2007. Após a análise dos resultados e das ações de implementação do PIP, temos a certeza de que podemos transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, através de ações práticas e eficientes, que garantam o melhor desempenho dos alunos (MINAS GERAIS, 2008, p. 7).

Observamos que a intenção da SEE/MG é promover o envolvimento dos docentes e da comunidade escolar como um todo, a fim de se alcançar um propósito maior: ter todos os alunos lendo e escrevendo até os 8 anos de idade.

Partindo dessas premissas, construímos uma análise que perpassa três pontos fundamentais: (i) a relação dos professores e das equipes pedagógica e gestora com a proposta oficial do PIP/ATC, (ii) as capacitações do PIP/ATC e (iii) a implementação do PIP/ATC na Escola A, tendo como referência a fala dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Considerando, então, a relação dos professores da Escola A com a proposta oficial do PIP/ATC, verificamos que todos eles (regentes, eventuais e de ensino de uso da biblioteca) julgaram conhecê-la, e os membros da equipe gestora e da equipe pedagógica afirmaram conhecer e compreender a proposta do programa. Desse modo, todas as respostas evidenciaram um possível entendimento sobre o programa PIP/ATC, indicando que ele tem com intenção a consolidação das habilidades pelos alunos. Os docentes citaram também o uso de estratégias e de recursos didáticos diversos para o alcance de uma melhor aprendizagem, aumentando a proficiência para o recomendável. Ainda revelaram a preocupação com a melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas.

No que se refere às capacitações do PIP/ATC, observamos que elas foram pouco significativas para os professores. O aprendizado e as informações obtidas nas capacitações não foram duradouros, já que poucos professores apontaram assuntos trabalhados nelas ou estabeleceram relação de influência do PIP/ATC com a implementação do PIP/Escola. Isso sugere que o tempo e as informações empreendidas no esforço para a realização das capacitações do PIP/ATC pela SRE/JF deveria ser mais bem empregado, com o intuito de ampliar seu significado para os docentes num aprendizado em longo prazo.

Nesse sentido, Gatti (2008) expressa sua preocupação com a questão da formação continuada dos docentes, inclusive descrevendo que, na última década, o poder público tem observado com mais cuidado e cautela as características da oferta, desde a qualidade da formação até mesmo à qualificação dos formadores. Assim, no que tange ao programa PIP/ATC, acreditamos ser válida a seguinte ponderação:

Uma década [ou menos, no caso do PIP/ATC] é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidades, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é mais recente. Entretanto, já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país (GATTI, 2008, p.68)

Estas questões levantadas pela autora já apontavam para a necessidade de reformulação das propostas de formação continuada, visando a sua eficácia e o atendimento às reais demandas dos profissionais.

Identificamos que os profissionais revelaram, nas respostas dadas aos questionários, e também nas entrevistas realizadas, a necessidade de mais momentos de formação continuada, bem como o incremento com a contratação de novos profissionais para atuar na escola, conforme transcrevemos no fragmento a seguir da entrevista com a Docente 5º ano:

[...] Assim, eu vejo que as propostas, elas são boas, mas às vezes quando chega na realidade do que a gente vive né, a gente vê que... A gente precisa... tem sempre que aprender mais, né. Às vezes o que está escrito, você vai tentar colocar pra criança, a questão da intervenção pedagógica. Mas tem muito mais... A gente sempre precisa de muita ajuda ainda do governo. Eu vejo assim. Cada vez mais a família, ela tá tendo mais problemas. E isso reflete dentro da escola. Então, o programa é um bom programa, mas eu vejo que a gente precisa de muito mais do que isso. [...] Olha, a gente precisa: a questão da psicologia. Sabe? Alguém com esse conhecimento para estar ajudando. Eu vejo que dentro das escolas seria muito bom se nós tivéssemos uma psicóloga. Até mesmo para os professores, porque às vezes a gente se depara com problemas difíceis de a gente resolver, né? A fono, fonoaudióloga. Eu vejo assim, mais por esse lado, eu acho que precisa, a gente precisa desse suporte (Entrevista realizada com a Docente 5º ano em 2 de out. de 2014).

Quanto à implementação do PIP/ATC na Escola A, percebemos também um bom entendimento e uma adesão por parte de todos os professores, da equipe pedagógica e da direção para a execução do PIP/Escola. O relato a seguir confirma essa percepção:

[...] Atingir as metas do Proalfa, do Proeb e da Prova Brasil pactuadas pela escola, ações de intervenção pedagógicas para melhorar o processo de ensino aprendizagem e o desempenho dos

alunos (questionário respondido pelo Docente 7 da Escola A em 5 de junho de 2014).

Tendo como referência a documentação da SEE/MG sobre o programa PIP/ATC, verificamos que os docentes compreendem o objetivo, que almejam a meta de toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade através de estratégias pedagógicas que propiciem o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos e a aquisição das habilidades básicas definidas para cada ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2010).

Nas entrevistas, observamos que alguns profissionais demonstram maior conhecimento sobre o PIP/ATC, descrevendo com segurança o programa, e alguns deles destacam a cobrança e o monitoramento por parte da SRE/JF para a verificação das ações. Pode-se perceber isso a partir da entrevista com a Gestora da Escola A:

[...] Eu acho que essas intervenções pedagógicas, esse programa de intervenção pedagógica, eu acho assim que foi um grande programa do estado de Minas Gerais. Porque ajudou muito e começou, assim, uma cobrança. Eu achava, assim, que muitas pessoas ficam muito isoladas, faziam só para eles. E quando começou realmente a vir essas intervenções pedagógicas, as analistas educacionais também vindo às escolas, olhando os cadernos, vendo o que estava sendo realizado, se estava tendo as intervenções necessárias... realmente eu acho que foi um grande ganho para as escolas estaduais de Minas Gerais (entrevista realizada com a Gestora da Escola A em 2 de out. de 2014).

A Docente 3º ano avalia o PIP/ATC, apontando que o programa auxilia em alguns pontos, mas em outros não:

[...] Ele dá um certo... norteia a gente no que a gente tem que fazer com os alunos em sala de aula, né? Mas tem hora que eu acho que ele cobra demais, entendeu? Tem hora que ele, eu acho que ele cobra uma coisa que o aluno ainda não está no ponto pra poder ser trabalhado com aquele determinado assunto, aquele determinado tema (entrevista realizada com a Docente 3º ano em 2 de out. de 2014).

Através desta fala, identificamos a intensa cobrança realizada pela SEE/MG e, conseqüentemente, pelas SREs, através do programa PIP/ATC, no que se refere ao monitoramento das atividades e aos resultados dos alunos, tal como percebemos na citação do Relatório Síntese do Programa:

[...] A Equipe Regional foi ampliada para 1.500 pessoas distribuídas entre as 46 SREs e seu papel reforçado para, efetivamente, levar o programa às escolas. Uma nova rotina foi implantada, na qual a equipe passou a dedicar quatro dias por semana a visitas às escolas, com foco naquelas em situação mais crítica, orientando e monitorando a partir do que recebia da equipe central e de experiência própria. [...] Foram elaborados materiais e ferramentas com dois objetivos: (i) melhorar a capacitação dos agentes do sistema (desde professores até dirigentes das SRE), e (ii) acompanhar a evolução do desempenho das escolas em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Ciclo da Alfabetização). Com foco específico no desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino em sala de aula, foram elaborados os “12 Guias do Professor Alfabetizador”. Além disso, foi adquirido e distribuído para todos os alunos do 1º ano (6 anos) o livro didático Cantalelê para auxiliar na sistematização da alfabetização. Para apoiar as escolas em suas atividades pedagógicas foram elaborados o “Guia do Especialista de Educação Básica” e o “Guia do Diretor Escolar”. Estes guias trazem para estes agentes orientações sobre como exercer de forma efetiva suas funções (MINAS GERAIS, 2010, p. 6).

Observamos, no trecho transcrito acima, a proposta de monitoramento das escolas pelos agentes das equipes central e regional e o descompasso no que se refere ao protagonismo dos docentes na elaboração de suas propostas de capacitação.

Enfatizando a importância do saber docente em detrimento de pacotes de formação continuada padronizados, esse próximo à proposta do programa do PIP/ATC, citamos Nóvoa (1998 *apud* COSTA, 2004, p. 70):

[...] Todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. [...] Por esta razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Costa (2004) continua reforçando a importância da valorização do saber docente, como é possível observar no fragmento a seguir:

[...] Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no

conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional (COSTA, 2004, p. 72).

Dessa maneira, o PIP/ATC, ao desconsiderar o saber docente e a práxis nas definições de formação continuada, favoreceu o distanciamento do programa da realidade vivida na Escola A, apontando que o conteúdo oferecido tem lacunas e não supre a necessidade do professor. Esse distanciamento é ratificado pela Docente 5º ano, que só se recorda de um tema de capacitação promovida pelo programa PIP/ATC através da SRE/JF: “*Como trabalhar matemática dentro de sala de aula com material concreto*. Eu achei muito legal. Com jogos, com jogos matemáticos, isso eu achei muito interessante” (entrevista realizada com a Docente 5º ano do ensino fundamental em 2 de out. de 2014). Isso foi tudo o que conseguiu lembrar, e é provável que esse tema tenha ficado retido em sua memória por se relacionar diretamente com obstáculos que encontra no ensino de conteúdos dessa natureza.

A Escola A tem um histórico de bom desempenho dos alunos e revela, na fala dos seus profissionais, uma busca pela melhoria da qualidade de ensino. Essa preocupação é, segundo Silva (2000), um importante aspecto da formação continuada, que tem latente a intenção de aprimoramento do profissional e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

[...] O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO *apud* SILVA, 2000, p. 97).

Percebemos, no decorrer da coleta de dados, que o programa PIP/ATC é visto pela Docente 5º ano somente como indutor do PIP/Escola. A mesma visão é

apresentada pela PEUB, que tece a sua opinião sobre o PIP/ ATC, relacionando o programa à execução do PIP/Escola, como observamos no fragmento a seguir:

[...] Acho que ele é muito importante para a escola, pelas práticas que ele traz, porque a partir do momento em que a gente traz esse aluno pra intervenção e tenta recuperar ele, a gente tem um ganho muito grande, e eu acho, assim, que ele tem sido muito importante. [...] Mas eu vejo que, assim, esses alunos têm melhorado muito, esses alunos que estão na intervenção (entrevista realizada com a PEUB em 2 de out. de 2014).

Portanto, observamos que as principais propostas do programa PIP/ATC são compreendidas pelos docentes, os quais enfatizam, sobretudo, a superação dos desafios pedagógicos através da implementação do PIP/Escola. Porém, a busca pelo aprimoramento através de estudos e oficinas, i.e., a proposta de formação continuada não foi considerada em nenhum momento.

Buscando investigar o programa de intervenção pedagógica PIP/ATC e sua relação com a formação continuada dos docentes da Escola A, realizamos a análise que apresentaremos na próxima seção.

2.3 As formações oferecidas pelo PIP/ATC aos profissionais da Escola A

A preocupação com a aprendizagem e com o bom desempenho dos alunos matriculados foi evidenciada nas entrevistas realizadas com os profissionais da Escola A, essa reconhecida como eficaz tanto pelos resultados alcançados nas avaliações externas quanto pelos prêmios conquistados, conforme citamos anteriormente.

Coincidindo com o histórico de resultados da Escola A, acreditamos ser oportuna a reflexão de Lima (2008 *apud* MARQUES, 2013), que aponta como uma das características-chave de instituições eficazes a concentração no ensino e na aprendizagem, que se traduz na maximização do tempo de aprendizagem, na ênfase acadêmica e na focalização no sucesso. Observa-se que os docentes da Escola A se mobilizaram em torno da aprendizagem dos alunos e, nesse aspecto, incorporaram a proposta de intervenção pedagógica, identificando a importância do conhecimento para os alunos enquanto sujeitos em formação.

Quando o assunto é a formação continuada, os professores a relacionaram com os estudos e capacitações que ocorreram na própria escola durante as reuniões de atividades extraclasse (antigo Módulo II). Contudo, mais de um profissional ponderou a necessidade de haver mais oportunidades de formação. Como exemplo, transcrevemos um trecho da entrevista com a Coordenadora Pedagógica, no qual ela ressalta a importância de haver uma disponibilidade maior de tempo destinado especificamente para a formação:

[...] A formação continuada com relação às reuniões, estudos... então, isso funciona nas reuniões sim. Os textos são debatidos, algum texto que está, né?, chamando mais atenção, algum estudo que a gente precisa fazer sobre determinado projeto. Então quando têm essas questões, nós estudamos nas reuniões. Mas pode ser que precise de um pouco mais dessa formação continuada, eu acho que ainda, a gente ainda precisa de mais palestras, mais, né?, mais reuniões talvez pra gente conseguir fazer um estudo maior. Às vezes, a gente não consegue ter tempo pra isso. Eu acho que é uma questão que pode ser melhorada um pouco (entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica em 2 de out. de 2014).

Percebemos, assim, que acontece um estudo coletivo nas reuniões promovidas pela escola, vistas como oportunidade de formação continuada, mas não houve referência às formações do programa PIP/ATC promovidas pela SEE/MG e SRE/JF. Na entrevista com a PEUB, a profissional também faz a mesma referência que a Coordenadora Pedagógica sobre o momento em que ocorre a formação continuada: “essa formação, ela se dá principalmente nos Módulos II” (entrevista realizada com PEUB em 2 de out. de 2014).

Contudo, é importante acrescentar o que a Coordenadora Pedagógica afirmou sobre o PIP, i.e., que esse melhorou a prática pedagógica, bem como destacou o envolvimento de todos os profissionais da escola, através do fragmento de entrevista a seguir:

[...] Como programa, ele é muito válido, até porque as resoluções foram modificadas. A questão da reprovação é um assunto muito debatido hoje e que, se não tivesse a intervenção, não funcionaria a questão do aluno não poder ser reprovado... então, a intervenção veio pra sanar a dificuldade do aluno e ele ter a chance de passar pro outro ano e conseguir sanar essas dificuldades com esse plano,

com esse momento único que ele tem, né?, essa visão particular do aluno na questão das dificuldades que ainda não foram consolidadas (entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica em 2 de out. de 2014).

A Coordenadora Pedagógica continua esclarecendo como a Escola A se organizou para executar a proposta do PIP/Escola, como transcrevemos a seguir:

[...] O PIP começou o plano realmente, o desenvolvimento do plano começou nas reuniões. É. Nós reunimos com todas as professoras e cada uma foi analisando aluno por aluno para saber qual precisaria participar de uma intervenção maior. Diante dessas reuniões, nós conseguimos chegar no plano e realizar as atividades, conseguindo colocar tudo no plano. Então, o plano daqui da escola, ele funciona não só com o professor regente, que realmente é o responsável maior pelo processo de intervenção, mas com todos os profissionais envolvidos, principalmente professor de ensino do uso da biblioteca, professor eventual [...] Se a gente percebe que esse aluno está com uma dificuldade muito grande com relação a turma, ele tem um horário no contraturno pra poder vir com a professora de biblioteca, ele pode almoçar na escola, ele fica um tempo maior na escola e aí a professora tem algumas atividades bem diferenciadas com ele no turno e contra turno (entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica em 2 de out. de 2014).

Os profissionais têm o respaldo de Costa (2004) ao apresentar os novos modelos de formação continuada para docentes que se baseiam em uma reflexão contextualizada, visando estabelecer uma relação entre as práticas e os processos de trabalho. Essa inovação é interessante, uma vez que sua elaboração inicia com o diagnóstico das demandas dos docentes gerando uma aprendizagem significativa e coerente com os aspectos observados no cotidiano da escola e, por isso, capaz de apontar soluções para os desafios vivenciados. Outro ponto positivo dos modelos recentes de formação continuada é a articulação da formação com o dia a dia da escola sem a movimentação do professor para outros espaços de formação, respeitando inclusive sua carga horária (COSTA, 2004).

Outro aspecto citado nas entrevistas é a troca de saberes e experiências nos momentos de formação continuada que ocorrem durante as reuniões na escola. A autora Costa (2004) coloca que é essencial que a formação continuada se constitua como um trabalho de reflexão permanente e de reconstrução contínua, em relação

de reciprocidade com a cultura escolar e com todos os atores do processo de ensino e aprendizagem que utilizam os saberes conquistados ao longo de sua trajetória profissional (COSTA, 2004).

Costa (2004) também aponta novas contribuições que baseiam a formação no docente reflexivo, ressaltando a troca entre os sujeitos do processo e as experiências adquiridas por eles, ao longo de suas trajetórias profissionais, bem como a estreita comunicação da formação continuada com a cultura escolar, conforme defende o fragmento a seguir:

[...] As investigações recentes, e que estão conquistando consenso entre profissionais da educação, tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola. Desse modo, desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Entretanto, ressalta-se que esse deslocamento é defendido em termos metodológicos, não que se queira depreciar a grande contribuição da universidade na formação docente. Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área de educação (COSTA, 2004, p. 70).

A PEUB relatou que não participou de nenhuma das capacitações promovidas pela SRE/JF, fato que se aproxima de sua sugestão para o aprimoramento do programa PIP/ATC, apontando como necessidade o oferecimento de mais cursos, principalmente para os professores que estão desenvolvendo esse atendimento diferenciado, i.e., a intervenção pedagógica para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

As Docentes dos 3º e 5º anos que foram entrevistadas não se recordaram do número de participações nas reuniões de formações continuadas do PIP/ATC promovidas pela SRE/JF. Quanto aos temas, as professoras se recordaram apenas de uma oficina sobre jogos e brincadeiras, e outra de estudo de matemática trabalhada com ludicidade. É preciso destacar, sobretudo, que as professoras não identificaram o PIP/ATC como uma oportunidade de formação continuada, como já citamos anteriormente.

É oportuno apresentar outra percepção da Docente 5º ano em relação à formação continuada, como transcrevemos a seguir:

[...] Às vezes não acontece (a formação continuada dos professores da escola) por causa da rotatividade né?, da questão da designação. Às vezes muda né? Aí, às vezes, uma professora fez um bom curso no ano passado, às vezes ela não está aqui este ano. E as que estão aqui, não teve oportunidade de fazer. Eu acho que às vezes atrapalha é nesta questão (entrevista realizada com a Docente 5º ano em 2 de out. de 2014).

A demora na efetivação dos concursos na rede estadual de Minas Gerais ocasiona a contratação de professores designados, que não têm vínculo efetivo e, por isso, não participam de todas as ações promovidas pela SEE/MG, a não ser quando estão inseridos em alguma dessas escolas. Dessa forma, a professora relata uma dificuldade na multiplicação das capacitações, uma vez que se um professor designado participou das formações do PIP/ATC e, depois, saiu da escola, as reflexões e os estudos realizados acabaram sendo perdidos. Assim, podemos supor que muitos professores que participaram das formações do PIP/ATC hoje não estão mais em exercício na rede estadual de ensino e, no caso específico, na Escola A.

Moura (2003 *apud* LIBÂNEO, 2004) faz considerações pertinentes sobre a importância da escola como ponto de partida para a realização das formações continuadas de seus profissionais, já que a troca entre eles é parte do conhecimento a ser explorado.

O espaço escolar propicia aos professores elementos de formação provenientes não só da coletividade existente na própria escola, mas de outros espaços de convívio social. Isso significa que o corpo docente de uma escola entra em interação com crenças, valores, conhecimentos, habilidades etc., que passaram a fazer parte do conhecimento coletivo a ser usado em novas ações (LIBÂNEO, 2004, p. 140).

Libâneo (2004) sinaliza que, ao se pensar sobre a formação de professores, torna-se essencial o contexto em que esses profissionais estão inseridos, considerando-se as motivações, as formas de organização da escola e do ensino e, por fim, as intervenções didático-pedagógicas realizadas.

O trabalho do professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Há uma inter-relação entre as pessoas que atuam e o contexto de sua atividade, havendo uma mudança tanto nas pessoas quanto nos contextos, de modo que “a participação na vida cotidiana pode ser concebida como um processo de cambiante compreensão na prática, ou seja, como aprendizagem” (LAVE, 2001 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 139).

Essas reflexões são essenciais para a adoção de um modelo de formação continuada que seja relevante, i.e., que acrescente saberes, informações teóricas, vivências práticas, reflexão e ação no cotidiano do docente, favorecendo seu aprimoramento profissional e interferindo positivamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Como relatamos anteriormente, os profissionais da Escola A não citaram as reuniões promovidas pela SRE/JF, de multiplicações e repasses dos encontros de formação realizados pela SEE/MG, como oportunidades de formação continuada. Apesar de terem ocorrido diversas multiplicações e repasses, inclusive com a presença de representantes da Escola A, as mesmas não foram mencionadas. Essa lacuna pode indicar que a formação continuada promovida pela SRE/JF, através dessas capacitações e repasses, pode ter sido deficitária.

Nesse sentido, resgatamos uma reflexão proposta por Costa (2004), que demarca dois tipos de modelos de formação continuada de profissionais: (i) estruturantes ou clássicos e (ii) construtivistas ou interativo-reflexivos.

Os modelos construtivistas consideram as demandas dos docentes, buscando contextualizar os estudos teóricos às experiências vivenciadas no cotidiano das salas de aula, evidenciando um cunho mais significativo e prático. Já as características observadas nos modelos clássicos, mais tradicionais, são semelhantes às características do programa PIP/ATC:

[...] No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* ou *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área. [...] Embora não se questione tanto

essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional (COSTA, 2004, p. 67).

Buscando alinhar essa sugestão, Costa (2004) continua afirmando a necessidade de a escola se constituir como espaço de formação continuada, adotando uma perspectiva inovadora que transcende a espera pela iniciativa de uma instituição mantenedora, e vê os docentes como participantes ativos do processo de formação continuada, como se observa na citação a seguir:

[...] Para a escola se constituir enquanto *locus de formação continuada* se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores. Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa-ação (COSTA, 2004, p. 71).

Concluimos, assim, que a formação continuada existente na Escola A não está articulada com as formações promovidas pelo programa PIP/ATC através da SRE/JF. Todavia, a existência da formação na escola, a troca entre os profissionais e o interesse pela aprendizagem dos alunos já indicam as possíveis causas dos resultados positivos obtidos. Essas ações da Escola A dizem respeito ao desenvolvimento e à implementação do PIP/Escola, assunto que tratamos na seção a seguir.

2.4 O desenvolvimento e a implementação do PIP/ Escola

A documentação do PIP/Escola elaborado pela Escola A foi consultada, buscando identificar as ações propostas e a aplicação delas no cotidiano da instituição. Observamos a forma como o documento foi elaborado, analisando se era claro e exequível, bem como a ótica dos educadores em relação ao PIP/Escola e a

relação entre o PIP/Escola e a formação dos professores, utilizando como referência o programa PIP/ATC.

Analisando o PIP/Escola formulado em 2012, por exemplo, observamos que o mesmo é objetivo, pontuando o nome dos alunos, suas principais dificuldades de aprendizagem, os recursos que serão utilizados para sua superação, e os responsáveis diretos pelo atendimento desses alunos.

No que se refere à perspectiva dos educadores da escola, observamos que o PIP/Escola é executado em sala de aula e no contraturno. Inicialmente, é feita uma avaliação diagnóstica. A partir do resultado, os alunos com baixo desempenho são direcionados para atendimento no contraturno. Em sala de aula, por sua vez, a professora busca atender aos alunos com diferentes níveis de desempenho. As especialistas de educação básica (coordenadoras pedagógicas), a professora de ensino de uso da biblioteca e a professora eventual (a qual está presente somente quando disponível, já que sua função primordial é substituir o professor regente em sala de aula) fazem atendimentos diferenciados com os alunos inseridos no PIP/Escola, de duas a três vezes por semana.

Nesse sentido, as práticas do PIP/Escola são validadas por Libâneo (2004) ao valorizar o espaço escolar como oportunidade de aprendizagem que se justifica em si mesma, para o desenvolvimento necessário de todo ser humano.

Libâneo (2004, p. 124) ainda complementa:

(...) o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade: enquanto o aluno forma o pensamento teórico, vai desenvolvendo ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a sua atividade mental. Com isso, assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

Dessa forma, ressaltamos a oportunidade de os professores trabalharem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, conforme a proposta central do PIP/ATC, que deveria ser implementada através do PIP/Escola. Isso se apresenta como primordial para a construção da autonomia desse aluno enquanto sujeito em formação.

Como exemplo, transcrevemos um trecho da entrevista com a Gestora da Escola A sobre o desenvolvimento do PIP/Escola:

[...] Eu acho que ele é importante, porque ele, além de ter os alunos... quais são os alunos com dificuldades, quais intervenções vão ser realizadas, ele põe os responsáveis, o nome de cada responsável. Porque se não puser nome, quem vai ficar responsável pelo quê, qual ação, qual a responsabilidade, ninguém faz, porque aí fica uma coisa geral. Então, assim, eu acho o PIP da escola muito bom, porque realmente ele tem quais as intervenções necessárias, as pessoas que irão fazer, além do professor referente que é o principal interventor pedagógico, os outros também que estão fora (da sala) e que ajudam (entrevista realizada com a Gestora da Escola A em 2 de out. de 2014).

A diretora faz uma análise positiva da execução do PIP/Escola. Ela o considera como um instrumento importante na melhoria da prática pedagógica, principalmente por ter definido as tarefas, as funções e as responsabilidades a favor da aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, Libâneo (2004) defende que um programa de formação de professores deve atender a alguns critérios essenciais, a saber:

[...] Inicialmente, há dois requisitos de um programa de formação de professores: a) a análise do conteúdo da formação dos alunos, implicando os conteúdos das matérias formativas e os procedimentos pelos quais se trabalha essas matérias; 2) as motivações dos alunos, considerando-se a estrutura da atividade nesse nível de formação, em que se combina a atividade profissional e a atividade de aprendizagem. Aplicando o ensino desenvolvimental¹⁸ à formação de professores, a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria. (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Acreditamos que os aspectos da gestão – de pessoas, de recursos, administrativa e pedagógica – da Escola A favoreceram o desenvolvimento e a implementação do PIP/Escola. Essa ideia pode ser observada no seguinte fragmento da entrevista com a Coordenadora Pedagógica:

[...] Todas essas questões de pessoas aqui na escola sempre foram muito tranquilas e sempre muito engajadas. Então, todos os professores, tanto do turno da manhã quanto da tarde, todos eles

¹⁸ Ensino desenvolvimental pode ser definido como ensino focado no desenvolvimento dos alunos, vistos como seres humanos integrais, ou seja, na totalidade de sua personalidade. Teoria apresentada pelo psicólogo russo Vasili V. Davíдов (MIRANDA, 2010, p.13).

seguem o mesmo planejamento, às vezes adequando apenas algumas situações dentro de sala de aula. Mas a gente percebe que a escola, ela é única [...] Então todo mundo é muito engajado e muito tranquilo, essa questão de reuniões, né?, de conversa. As professoras aceitam muito bem as opiniões das outras [...] A questão da gestão administrativa também é uma gestão muito participativa, muito, é, eu acho, muito democrática, né?, porque todos podem dar uma opinião, elas são muito solícitas. É muito bom de trabalhar com essa questão, porque aqui a gente sente uma liberdade muito grande de lidar com as pessoas que trabalham na parte administrativa, na parte pedagógica. Então é todo mundo muito engajado. E é a escola que eu mais percebi que o trabalho todo é focado na questão pedagógica e na questão da melhoria do aluno (entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica em 2 de out. de 2014).

Nesse sentido, acredita-se ser oportuno citar Lück (2010), a qual indica que quando todos os participantes de uma organização, nesse caso a escola, sentem-se responsáveis pelos resultados, passam a atuar em conjunto, em unidade.

Sabe-se, por outro lado, que em organizações que constroem em conjunto uma realidade educacional proativa, empreendedora e orientada para a constituição da pedagogia do sucesso apresentam como característica a superação desse entendimento limitado (*de cada um concentrar-se apenas na sua função*) e a formulação do entendimento de que cada um faz parte da organização e do sistema educacional como um todo, e de que a construção é realizada de modo interativo entre os vários elementos [...] (LÜCK, 2010, p. 75).

Observamos que tal afirmativa encontra consonância no processo vivenciado pela Escola A, já que percebemos uma unidade de planejamento e objetivos comuns em seus profissionais, que têm como meta principal a aprendizagem dos alunos.

Após a análise dos dados coletados na presente pesquisa, destacamos que todos os profissionais entrevistados afirmaram que o Projeto Político Pedagógico da escola é construído coletivamente. Verificamos, também, que todos os entrevistados indicaram a participação de todos os segmentos na elaboração/revisão do PPP, citando inclusive pais e responsáveis pelos estudantes.

Os profissionais da Escola A relataram, nas entrevistas realizadas, que o PIP/ Escola está presente no PPP, sendo que a última revisão ocorreu no início de 2014.

Constatamos nos documentos da escola e em algumas entrevistas a evidência do uso das matrizes curriculares como base de planejamento do ensino. Verificamos, ainda, que o currículo adotado na rede estadual de ensino de Minas

Gerais é utilizado e serve como referência para a aprendizagem a cada nível de ensino.

Há sim uma preocupação com os resultados das avaliações externas, mas que não se traduz no uso das matrizes de referência de avaliações externas, nem em treinamento dos alunos para as avaliações. No decorrer da pesquisa, foi evidenciada uma significativa atenção dos profissionais da Escola A para com a aprendizagem efetiva.

Diante do exposto, percebe-se também a importância de a SRE/JF estabelecer um diálogo com as escolas, favorecendo práticas inovadoras de formação continuada que traduzam as necessidades e os interesses dos professores. Isso favorece as construções coletivas de conhecimento, verdadeiramente significativas para o cotidiano escolar. A proposta que abordaremos na seção a seguir se baseia nesta perspectiva.

2.5 Macroanálise da formação continuada do PIP/ATC sob a ótica dos profissionais da Escola A

A política do programa PIP/ATC foi analisada no contexto da escola pesquisada, a Escola A, já que é no cotidiano das instituições de ensino que as propostas da rede estadual de ensino ganham corpo e encontram os meios de se concretizar, assim como os desafios e as dificuldades no decorrer de sua implementação.

Diante dos dados apurados pela presente pesquisa, identificamos que a equipe gestora e a equipe pedagógica da Escola A conhecem os documentos e procedimentos padrão propostos pelo programa PIP/ATC, mas o mesmo não se pode dizer dos professores, sejam eles regentes, eventuais ou de ensino de uso da biblioteca. Esses profissionais nos revelaram, através das entrevistas e dos questionários, que sua relação com os documentos oficiais sobre o PIP/ATC é limitada. Apesar disso, identificam o PIP/ATC como uma estratégia promissora de promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, de um melhor desempenho dos alunos.

Identificamos que o PIP/ATC contribuiu para com os resultados alcançados pela escola através da implementação do PIP/Escola. Em todas as entrevistas, os profissionais revelaram que a prática da escola melhorou ao se definirem as tarefas,

funções e responsabilidades de cada sujeito no atendimento às dificuldades dos alunos. A criação do PIP/Escola também mostrou aos docentes a importância da avaliação contínua, visando sinalizar os conteúdos e habilidades que os alunos consolidaram, bem como aqueles que necessitavam ser retomados.

No entanto, não foi possível identificar uma contribuição direta das formações oferecidas pelo PIP/ATC para os resultados alcançados pela escola. Isso porque, dos temas trabalhados nas formações, apenas dois foram lembrados durante a pesquisa. Além disso, a alta rotatividade de professores não garante que todos os profissionais da Escola A tenham participado dessas formações. Neste contexto, até mesmo os que participaram têm certa dificuldade para lembrar-se em quantas formações estava presente, sugerindo a pequena representatividade desses momentos. Essas conclusões sobre as possíveis contribuições das formações oferecidas pelo PIP/ATC aos significativos resultados apresentados pela Escola A vão ao encontro das discussões sobre os modelos de formação. Sobre isso, argumenta-se que a formação estruturada pela ótica do repasse, apesar de logisticamente mais viável, apresenta inconvenientes que justificam sua mínima relevância na prática dos professores.

Por fim, percebemos que a adesão à proposta do PIP/Escola foi o que ficou das capacitações promovidas pelo programa PIP/ATC através da SRE/JF. Esse movimento de organização da rotina escolar e monitoramento da aprendizagem contribuiu diretamente para os resultados apresentados pela Escola A. As equipes, gestora e pedagógica, como também os professores, relataram como primeira etapa do desenvolvimento do PIP/Escola a avaliação diagnóstica, através da qual se verificam os alunos que apresentam maiores dificuldades em relação aos conteúdos previstos para cada ano de escolaridade, com ênfase para as capacidades de leitura, interpretação e escrita. Na etapa seguinte, é formulado o plano de intervenção propriamente dito, no qual os alunos são relacionados e distribuídos entre os profissionais que trabalharão com eles. O aluno é atendido e, dependendo das dificuldades identificadas, aqueles com maiores defasagens são atendidos no contraturno.

O programa PIP/ATC teve como primeiro objetivo promover ações pedagógicas focadas no atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, nossa hipótese de que o PIP/ATC também promoveu a formação continuada dos professores que se capacitaram para entender e melhor

desenvolver as intervenções pedagógicas propostas não se confirmou. Contudo, podemos concluir que o estudo da proposta oficial do PIP/ATC, o planejamento e a estrutura organizacional necessários para o desenvolvimento do PIP/Escola foram determinantes para os resultados obtidos pela Escola A.

3 REPENSANDO O PROGRAMA PIP/ATC COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA PARA A SRE DE JUIZ DE FORA

A formação continuada do professor se revela como fundamental para sua atuação, uma vez que ela permite a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática adquirida no cotidiano escolar, criando condições para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, favorecendo a aprendizagem dos alunos, objetivo precípua de toda escola.

A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN reforça a importância da formação continuada, apontando a necessidade do diálogo entre teorias e práticas, sugerindo inclusive a capacitação em serviço, i.e., durante a jornada de trabalho, e ainda prevê o aprimoramento profissional continuado, com período de licença remunerada para esse fim.

Em nosso contexto de pesquisa, percebemos que os profissionais da Escola A sinalizam que ocorre a formação na própria escola, nos momentos de reuniões estabelecidos pela carga horária de atividades extraclasse, conforme legislação estadual. Nestas reuniões ocorre o diálogo de saberes e experiências entre os docentes e o planejamento coletivo dos projetos desenvolvidos na e pela escola, além dos ajustes e análises na execução do PIP/Escola. Entretanto, o caráter de repasse das formações do PIP/ATC tem representado um fator dificultador nessas formações.

Faz-se necessário acrescentar que o Plano de Intervenção que traçamos assemelha-se, de certa forma, com a proposta do Ministério da Educação através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), relacionando a formação com o contexto das práticas educativas e formativas, fazendo com que a teoria e a prática dialoguem sistematicamente.

Assim, o plano de intervenção aqui proposto pretende minimizar a lacuna representada no contexto da Escola A. Esse recorte se deve ao fato de que, como já dissemos, a pesquisadora faz parte do quadro de analistas educacionais da Equipe Pedagógica na SRE/JF, sendo diretamente responsável pelo PIP/ATC nas escolas sob seu assessoramento. Entendemos que o plano a ser proposto no presente capítulo precisa considerar dois aspectos principais: (i) o protagonismo dos docentes na reformulação da proposta de formação continuada da SRE/JF e (ii) a eleição da

escola como *locus* de realização da referida formação. Esses pontos serão detalhados na seção a seguir.

3.1 Aspectos relevantes sobre a pesquisa na Escola A

O programa PIP/ATC tem como objetivo principal a transformação da sala de aula para se atingir a meta da SEE/MG: “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Pesquisando a Escola A, percebemos que o programa conseguiu potencializar o comprometimento dos profissionais da instituição de ensino com a aprendizagem e a superação das dificuldades pelos alunos. No entanto, enquanto política de formação continuada, o programa não atendeu às expectativas dos docentes.

Desse modo, segundo nossa percepção, o programa PIP/ATC fomentou práticas de atendimento diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem e obteve a adesão dos professores. Assim, o PIP/Escola, como plano de intervenção pedagógica, no qual cada unidade escolar elenca uma série de estratégias visando à superação das dificuldades e a consolidação do conhecimento por parte dos alunos, foi bem compreendido e executado com o envolvimento de toda a equipe da Escola A, como evidencia a citação do Relatório Síntese do programa:

[...] Um dos desafios do Programa como um todo era – e ainda é – como chegar à sala de aula em um sistema educacional com 2450 escolas distribuídas por 853 municípios, com um grande número de níveis entre a administração central e as escolas. A equipe central passou a se dedicar duas semanas por mês a visitas às Regionais de Ensino e às escolas mais críticas. A esta equipe foram atribuídas três funções principais: capacitar as Equipes Regionais; **disseminar os conceitos-chave defendidos pela SEE diretamente para as 46 regionais de ensino e escolas e garantir que esses conceitos-chave sejam compreendidos, assimilados e colocados em práticas pelas Equipes Regionais e, conseqüentemente, pelas escolas [...]** (MINAS GERAIS, 2010, p. 5, grifo nosso).

Acreditamos que esses conceitos chave tenham sido disseminados e colocados em prática. No entanto, o programa PIP/ATC não se estabeleceu como um programa de formação continuada, pois os assuntos e reflexões propostos se

mostram desajustados em relação às demandas dos docentes e não apresentaram uma continuidade.

É oportuno citar Gatti (2008) quando faz uma reflexão crítica sobre a formação continuada oferecida pela iniciativa pública, usando como exemplo o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) destinado aos professores das 1ª a 4ª séries da rede pública e implementado ao final da década de 1990, em Minas Gerais. A autora pontua que os cursos padronizados e previamente formatados em nível central nem sempre refletiram as demandas dos profissionais.

Essa padronização parece ter ocorrido também na formação proposta através do programa PIP/ATC, em que os assuntos e temas estudados estavam firmemente fundamentados na cultura do repasse. Isso quer dizer que representantes das SREs recebiam as orientações da SEE/MG e, quando retornavam às Regionais, repassavam as capacitações para que chegassem até as escolas, conforme exposto anteriormente (MINAS GERAIS, 2010).

No entanto, a própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais identificou a necessidade de se modificar a estrutura proposta, quando aponta como necessidade de aprimoramento do programa PIP/ATC, conforme trecho do Relatório Síntese do Programa, entre 2006 a 2010, que transcrevemos a seguir:

[...] Um programa de capacitação eficaz e contínuo que possibilite o aprimoramento profissional de todos os agentes do Programa, de modo especial o professor alfabetizador, para que SEE, SRE e escolas tenham equipes não apenas motivadas, mas também plenamente qualificadas, para que seja mantido o foco no aluno e na gestão pedagógica, chegando efetivamente à sala de aula, para transformá-la (MINAS GERAIS, 2010, p. 20).

O presente Plano de Intervenção Educacional pretende apresentar uma reformulação da formação continuada a nível regional do programa PIP/ATC. A natureza dessa formação continuada será baseada no aprofundamento dos estudos e pesquisas, conforme as demandas dos docentes, com vistas ao aprimoramento da prática de ensino e eficácia nas intervenções pedagógicas propostas para os alunos.

De acordo com a demanda de assuntos e pesquisas, os materiais seriam selecionados, contando com os recursos didáticos existentes e, se possível, dos mais variados: vídeos, relatos de experiência, pesquisa na internet, referenciais teóricos etc. Seria enfatizada a construção dos saberes e dos materiais didáticos ao

longo do processo e, por isso, o registro das experiências e das trocas vivenciadas na formação seria fundamental, sendo feito através de arquivos fotográficos e portfólios.

Todos os professores da Escola A deverão participar dos momentos de formação continuada, já que se pretende utilizar a carga horária prevista para as reuniões de atividades extraclasse, considerando a definição coletiva dos profissionais da escola (durante a semana, após as aulas ou aos finais de semana). Entendemos que a participação ativa na formação continuada reformulada será um dos elementos motivadores para os professores.

Descrevemos, a seguir, a reformulação da formação continuada do PIP/ATC pela SRE/JF a ser desenvolvida na unidade escolar pesquisada:

Quadro 6: Proposta de reformulação da formação continuada do PIP/ATC pela SRE/JF a ser desenvolvida na Escola A

ETAPAS	JUSTIFICATIVA	PARTICIPANTES	DATA	RECURSOS DIDÁTICOS
DIAGNÓSTICO	Identificar demanda	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	Fev. 2015	Pesquisa
ESTUDO 1	Aprofundar conhecimentos	Docentes e ANEs da Equipe Pedagógica SRE/JF	1ª quin. de mar. 2015	Exposição dialogada, vídeos, textos
	Vivência prática com os alunos	Docentes	2ª quin. de mar. e 1ª quin. de abr. 2015	Portfólio das atividades desenvolvidas
	Relação teoria e prática	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	2ª quin. de abr.	Impacto das práticas desenvolvidas
ESTUDO 2	Aprofundar conhecimentos	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	1ª quin. de mai. 2015	Exposição dialogada, vídeos, textos
	Vivência prática com os alunos	Docentes	2ª quin. de mai. e 1ª quin. de jun 2015	Portfólio das atividades desenvolvidas
	Relação teoria e prática	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	2ª quin. de jun.	Impacto das práticas desenvolvidas
ESTUDO 3	Aprofundar conhecimentos	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	1ª quin. de ago. 2015	Exposição dialogada, vídeos, textos.
	Prática	Docentes	2ª quin.	Portfólio das

			de ago. e 1ª quin. de set 2015	atividades desenvolvidas
	Relação teoria e prática	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	2ª quin. de set.	Impacto das práticas desenvolvidas
ESTUDO 4	Aprofundar conhecimentos	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	1ª quin. de out. 2015	Exposição dialogada, vídeos, textos.
	Vivência prática com os alunos	Docentes	2ª quin. de out. E 1ª quin. de nov 2015	Portfólio das atividades desenvolvidas
	Relação teoria e prática	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF	2ª quin. de nov.	Impacto das práticas desenvolvidas
AVALIAÇÃO FINAL (Ajustes para 2016)	Docentes e ANEs da equipe pedagógica SRE/JF		Dez.	Formulário próprio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O local de realização será sempre a Escola A, já que foi detectada na pesquisa a importância dos momentos de formação continuada na instituição. Desse modo, nosso Plano de Intervenção é destinado à Escola A com a participação da SRE/JF, através do assessoramento pedagógico sistemático.

O custo do Plano de Intervenção não foi especificado, já que a maioria das ações não prevê despesas, e quanto à reprodução de materiais utilizaríamos o contingente previsto pela própria Escola A. É importante esclarecer que a condução e o acompanhamento dos analistas educacionais à formação continuada estão previstos nas atribuições desses profissionais.

Assim, na proposta aqui apresentada, a condução e o acompanhamento à formação continuada na Escola A seriam priorizados em relação às demais atribuições dos analistas educacionais, representando, também, uma possibilidade de redirecionamento das ações pertinentes ao assessoramento pedagógico previsto nas ações da Regional de Juiz de Fora, num momento posterior à implementação do presente Plano de Intervenção Educacional.

3.2 Sugestões de aprimoramento do Programa PIP/ATC: uma proposta de formação continuada para a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

Ao longo da presente pesquisa, foram evidenciadas a importância e a necessidade dos professores refletirem criticamente sobre sua prática, com intenção de aperfeiçoar ações e aprimorar recursos e instrumentos didáticos utilizados no cotidiano de sala de aula, visando ao aprimoramento do ensino e à melhoria da aprendizagem. É a partir desse pressuposto que pretendemos apresentar uma reformulação da proposta de formação continuada para a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, conforme as etapas descritas a seguir.

3.2.1 Diagnóstico

Como primeira iniciativa da formação continuada reformulada, definimos a realização de um diagnóstico junto aos docentes. Nessa etapa, pretendemos identificar, junto aos professores da Escola A, quais são suas demandas atuais de formação, fazendo com que o próprio docente seja o protagonista da proposta curricular apresentada na nova proposta de formação continuada da SRE/JF, direcionada inicialmente para a Escola A.

As analistas educacionais da SRE/JF poderão selecionar diversos temas e assuntos que serão apresentados como sugestão e, após a votação dos docentes, serão abordados nas formações continuadas ao longo do ano letivo, mais especificamente durante todo o ano de 2015.

3.2.2 Estudo

O segundo momento da formação continuada reformulada é a realização da formação em si que, aqui, optamos por designar por momento ou etapa de estudo. Será feita a exposição do tema e seu detalhamento à luz de diversos estudiosos e pesquisadores e, também, a apresentação de experiências vivenciadas em outras escolas e organizações. Os responsáveis poderão ser os analistas educacionais da SRE/JF ou os docentes da Escola A.

Acreditamos ser importante apresentar os analistas educacionais como orientadores e mediadores da formação continuada reformulada, mas o docente

também pode ser responsável pela capacitação, uma vez que o conhecimento proveniente de sua *práxis* é significativo e acrescenta relevância aos estudos propostos.

Dessa forma, os analistas educacionais serão responsáveis pela organização e pelo planejamento da formação continuada no momento de *aprofundar conhecimentos*. Os docentes, por sua vez, terão participação ativa nas apresentações e sugestões de atividades propostas, ficando responsáveis pelo momento de *vivência prática com os alunos*.

No momento de estabelecer relação entre *teoria e prática*, analistas educacionais e docentes terão sua participação, analisando, relatando as experiências vivenciadas, avaliando e registrando as percepções, buscando detectar pontos de melhoria da própria formação continuada e, conseqüentemente, do processo ensino e aprendizagem.

3.2.3 Avaliação

A avaliação será realizada por todos os atores participantes, com o objetivo de corrigir erros e definir os acertos, visando sempre o aprimoramento da formação continuada.

Desse modo, a avaliação proposta ao final do ano de 2015 será a análise do processo vivenciado ao longo do ano, buscando o aperfeiçoamento do planejamento da formação continuada para o ano posterior.

O Quadro 7 apresenta uma síntese das ações propostas na formação continuada reformulada, elencando sugestões de temas a serem desenvolvidos.

Quadro 7: Sugestões de temas e assuntos a serem abordados na proposta de formação continuada reformulada na Escola A

TEMA	DESCRIÇÃO	RESPONSÁVEIS	CUSTO
Matriz Curricular da rede estadual de Minas Gerais	Eixos de conhecimento propostos em língua portuguesa: compreensão e valorização da cultura escrita	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes e matrizes já distribuídas para os docentes.
Matriz Curricular da rede estadual de Minas Gerais	Eixos de conhecimento propostos em língua portuguesa: apropriação do sistema de escrita	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes e matrizes já distribuídas para os docentes.
Matriz Curricular da rede estadual de Minas Gerais	Eixos de conhecimento propostos em língua portuguesa: leitura	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes e matrizes já distribuídas para os docentes.
Matriz Curricular da rede estadual de Minas Gerais	Eixos de conhecimento propostos em língua portuguesa: produção escrita	Analistas Educacionais da SRE/JF e Docentes da Escola A	Custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes e matrizes já distribuídas para os docentes.
Matriz Curricular da rede estadual de Minas Gerais	Eixos de conhecimento propostos em língua portuguesa: desenvolvimento da oralidade	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes e matrizes já distribuídas para os docentes.
Sugestões de práticas e recursos didáticos	Os diversos portadores de textos e gêneros textuais, usos e funções sociais da língua escrita	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.

Sugestões de práticas e recursos didáticos	Construção de combinados com a turma: definindo coletivamente as regras	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Sugestões de práticas e recursos didáticos	Contação de histórias	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Sugestões de práticas e recursos didáticos	Rodas de conversa	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Sugestões de práticas e recursos didáticos	Trabalho com nomes/alfabeto	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Avaliação pedagógica do aluno: conhecimentos e dificuldades em relação às habilidades	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 50,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.

Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Elaboração de intervenção pedagógica a partir do diagnóstico do aluno	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 50,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Estratégias de atendimento diferenciado: monitoria entre os alunos	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 50,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes.
Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Estratégias de atendimento diferenciado: aprendendo com jogos e brincadeiras	Analistas Educacionais da SRE/JF e docentes da Escola A	Xerox para docentes. Custo inicial: R\$ 150,00 (já previsto pela escola para a realização das reuniões de atividades extraclases). Demais custos já previstos: pesquisas na internet; uso de recursos audiovisuais já existentes

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2014).

Os temas propostos no quadro 7 são apenas sugestões. Isso quer dizer que podem ser abordados ou não, e outros temas poderão ser incluídos e validados mediante demanda dos professores. Algumas sugestões de assuntos são: *a cultura da paz nas escolas, a ludicidade na aprendizagem, estratégias de participação e envolvimento da família, educação especial etc.*

Cada tema será estudado por duas horas, conforme previsão de duração das reuniões de atividades extraclasse, que serão utilizadas como oportunidade de formação continuada para os docentes na própria escola, conforme exposto anteriormente.

Como um todo, cada etapa de estudo terá a duração de dois meses. Por exemplo, no Estudo 1, a etapa *Aprofundar Conhecimentos* acontecerá na primeira quinzena de março, iniciando com o momento de reflexão teórica à luz de diversos autores e tendo como base pesquisas sobre o tema escolhido. Depois disso, os professores terão um mês para colocar a aprendizagem teórica em prática através de vivências planejadas em sala de aula, analisando o impacto na aprendizagem dos alunos e registrando seus avanços e dificuldades em relação ao tema. A etapa descrita acima, *Vivência prática com os alunos*, acontecerá nas 2ª quinzena de março e 1ª quinzena de abril. A etapa do estudo é finalizada com a avaliação entre os professores e analistas educacionais da equipe pedagógica através da troca de percepções e do levantamento de sugestões. A etapa final do Estudo 1, *Relação teoria e prática*, ocorrerá na 2ª quinzena de abril (Ver quadro 6).

Logo após o término de um tema, é iniciada a etapa de estudo seguinte, que segue o mesmo cronograma.

Podemos concluir que a participação dos docentes na formação continuada reformulada é fundamental, visto que repensar a formação é aproximá-la das necessidades encontradas nas escolas, construindo uma proposta com maior protagonismo dos profissionais e aproximando a instância regional, da SRE, com a instância local, das unidades escolares.

É importante acrescentar que essa aproximação, entre SRE e escola, reflete as necessidades e as atribuições do assessoramento pedagógico previsto nas SREs e, por se realizar inicialmente em apenas uma escola, mostra-se como uma proposta viável de ser implementada com a aquiescência da Direção da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. Os analistas educacionais participantes desta proposta de formação se colocarão como mediadores das ações realizadas, o que aumentará o significado do papel desses profissionais, pois passarão a trabalhar junto com a escola, superando o distanciamento detectado na pesquisa.

Posteriormente, acreditamos que a proposta aqui apresentada poderá ser expandida para as demais escolas pertencentes à jurisdição da SRE/JF, como uma alternativa para contribuir com o movimento de ação-reflexão-ação, visando sempre à qualidade da educação enquanto direito inerente a todo ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa PIP/ATC se estabeleceu como um programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que visa promover a melhoria do desempenho educacional dos alunos. O principal objetivo do programa foi promover ações de intervenção pedagógica elaboradas por cada unidade de ensino e organizadas em um plano de intervenção pedagógica que, na presente pesquisa, chamamos de PIP/Escola. A meta principal é que todos os alunos estejam lendo e escrevendo até os 8 anos de idade.

No entanto, a educação é um movimento contínuo de desenvolvimento e permeado por mudanças. O desafio e o compromisso para com a aprendizagem também são contínuos. Nesse sentido, torna-se essencial a formação continuada dos docentes para que o processo de ensino e aprendizagem permaneça evoluindo e avançando. Libâneo (2004) diz que os sistemas de ensino e as escolas estão diante de novas demandas formativas impostas pelo volume de informações disponíveis na sociedade atual, e há a necessidade de saber filtrar e transformar essas informações em conhecimento. Por isso, o professor precisa ser um “professor reflexivo”.

A presente pesquisa realizada na Escola A revelou um distanciamento do programa PIP/ATC com a realidade vivenciada no cotidiano da unidade escolar. Detectamos que o programa, enquanto proposta de formação continuada, não foi suficiente para atender às necessidades vivenciadas pelos professores.

Apesar das capacitações do PIP/ATC realizadas pela SRE/JF, podemos concluir que os estudos e oficinas apresentados não incrementaram a prática do docente. Por isso, a ausência de referências aos assuntos tratados nas referidas formações nos documentos da Escola A e nos dados coletados através de questionários e entrevistas.

Essas evidências apontam para a necessidade de reformulação das propostas de formação continuada da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, buscando aperfeiçoar sua eficácia e o atendimento às reais demandas dos profissionais, contribuindo, em última instância, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais da jurisdição.

No decorrer da pesquisa, confirmamos que a Escola A implementa as ações do PIP/ Escola. No entanto, é importante ratificar o distanciamento entre a política de formação do PIP/ATC até então existente e a prática do PIP/Escola.

Todavia, percebemos, também, que os docentes da Escola A se comprometeram para com a aprendizagem dos alunos e adotaram a proposta da intervenção pedagógica, reconhecendo sua responsabilidade, o que se apresenta como a causa provável dos expressivos resultados alcançados.

Desse modo, verificou-se que poucos assuntos tratados nas capacitações foram lembrados pelos docentes e, por isso, podemos supor que as capacitações não atingiram todos os professores de forma plena e satisfatória.

É importante pontuar a existência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proposto pelo Governo Federal, que tem como um de seus objetivos a formação de docentes dos anos iniciais, com foco na alfabetização. Acreditamos ser fundamental o diálogo entre as instâncias regionais e o âmbito federativo. Isso quer dizer que os programas regionais (como o PIP/ATC) devem dialogar com os programas mais amplos, como o PNAIC, evitando a sobreposição de ações e, pelo contrário, permitindo a complementaridade e o atendimento às especificidades locais e regionais.

Voltando ao cerne da pesquisa realizada, supomos que as capacitações promovidas pela SRE/JF foram multiplicadas pelos profissionais da Escola A que estiveram presentes, já que as ações sugeridas de Intervenção Pedagógica foram realizadas.

O fator tempo pode ser um entrave à realização da proposta de formação continuada reformulada, já que propusemos utilizar a carga horária destinada às atividades extraclasse. É importante citar, também, que a SEE/MG e, conseqüentemente, a SRE/JF, poderão trazer novas demandas a serem trabalhadas juntamente com os professores, que podem ou não coincidir com os temas que sugerimos. Caso essas dificuldades se apresentem, deverão ser analisadas coletivamente, objetivando que a realização da formação continuada se constitua como um fator de acréscimo ao trabalho do professor, sem causar prejuízos às demais atividades exercidas por ele.

Diante disso, entende-se que uma proposta de formação continuada deverá ser construída nos moldes do Plano de Intervenção proposto, com a participação de todos os atores envolvidos, com a escolha de temas e assuntos a partir das

necessidades detectadas pelos próprios professores, com a implementação de monitoramento e instrumentos de avaliação, visando criar um movimento dinâmico de ação e reflexão que proporcione a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos significativos e duradouros para os professores, os quais contribuam para com a aprendizagem efetiva dos alunos enquanto sujeitos em formação, oferecendo um conhecimento formal com qualidade e, sobretudo, a formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BERNADO, Elisângela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução n.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Ideb. **Ideb 2011: Brasil continua a avançar**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Ideb. **Ideb 2013**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 nov. 13.

BRASIL. Ministério de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf. Acesso em: 27 nov. 13.

COORDENADORA 1. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 007/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

COORDENADORA 2. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 008/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

COORDENADORA PEDAGÓGICA. Depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014, 1 arquivo (35 min.), estéreo. Entrevista 002/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Prêmio Gestão Escolar (PGE)**. Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br/index.php?pg=@fc12cb5d6d4f755c3a2bee4c6192b225>> Acesso em: 20 ago. 2014.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**, Ano 20, 2004. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/file.php/127/Formacao_de_Professores/22.pdf>. Acesso em: 01 maio 2013.

DOCENTE 1. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 009/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 2. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 010/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 3. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 011/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 3º ANO. Depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014, 1 arquivo (28 min.), estéreo. Entrevista 003/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 4. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 012/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 5. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 013/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 5º ANO. Depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014, 1 arquivo (32 min.), estéreo. Entrevista 004/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 6. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 014/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

DOCENTE 7. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 015/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

EVENTUAL 1. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 016/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

EVENTUAL 2. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 017/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

FORMOSINHO, João. Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. In: SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de

reflexão em formação. **Revista Educação & Sociedade**, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Portal QEdU**. Portal de informações sobre a qualidade da aprendizagem obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>> Acesso em: 23 out. 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

GESTORA. Depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014, 1 arquivo (30 min.), estéreo. Entrevista 001/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

GESTORA. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2012. Entrevista 006/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57-63, mar/abr 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em: 30 out. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, n. 24, pp. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/CGE/texto.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 7 ed. Série cadernos de gestão. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARQUES, Manuela. Recensão crítica à obra de Jorge Ávila de Lima. (2008). Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo. **Revista Lusófona de Educação**, n. 23, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014. MINAS GERAIS (2012).

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD4FFC263-9859-42F2-9091-4263CDA7884F%7D_LEI%2015293.pdf> Acesso em: 21 set. 2014.

MINAS GERAIS. **Resultados por escola**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/Proalfa/resultadosescala/>> Acesso em: 30 nov. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais **Relatório Síntese do Programa 2006 a 2010**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/PIP%20-%20Relat%C3%B3rio%20Sintese%202006%20a%202010_Relat%C3%B3rio%20%C3%ADntese%20PIP.doc>. Acesso em: 20 out. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2008**. Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Orientação para a Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2009-2010**. Belo Horizonte, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Centro de Referência Virtual do Professor. **Caderno de Boas Práticas**. Belo Horizonte: 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=106016&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 10 julho 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Educação de Tempo Integral atenderá 145 mil alunos em Minas Gerais em 2013**. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4023-programa-deeducacao-de-tempo-integral-atendera-mais-20-mil-alunos-em-minas-gerais-em-2013>>. Acesso em: 21 março 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 1.812 de 22 de março de 2011** Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resolucao-see-n.o-1812.pdf>> Acesso em: 29 out. 2014.

MINAS GERAIS. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Resolução 1.773 de 22 de dezembro de 2010**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < <http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=1081>>. Acesso em: 29 out. 2014.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação Educacional**. Portal do Governo de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/5807-educacao/61465-simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica/5795/5040>> Acesso em: 10 ago. 2013.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação Educacional. **Revista Pedagógica - PROALFA 2011 - 3º ano do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 abril 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PEUB 1. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 018/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

PEUB 2. Resposta ao questionário [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014. Entrevista 019/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

PEUB PROFESSORA DE ENSINO DE USO DE BIBLIOTECA. Depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Márcia Brilhante Branco. Juiz de Fora, 2014, 1 arquivo (22 min.), estéreo. Entrevista 005/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

PGE Escola A. Documento de Autoavaliação (2013).

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SILVA, Pedro Luiz Barros & MELO, Marcus André Barreto. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, n. 48, 2000. Disponível em: < http://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004, n. 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

APÊNDICE 1

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

No ano de 2006, prestei concurso para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), para a única vaga de analista educacional da SRE/JF. Passei em segundo lugar e fui nomeada, ainda no mesmo ano, tomando posse e exercício no mês de agosto na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) da referida superintendência.

Inicialmente, estudei as legislações e resoluções em vigor na rede estadual e ampliei meus horizontes quanto ao conhecimento prático das situações educacionais vivenciadas nas escolas. Naquele primeiro momento, eu não possuía o que chamamos de Ordem de Serviço, ou seja, não tinha escolas estaduais e redes municipais determinadas sob minha responsabilidade e, desse modo, eu acompanhava os demais profissionais da DIVEP no trabalho de orientação e monitoramento às suas escolas.

Cerca de aproximadamente dois meses após esse acompanhamento assumi a minha primeira Ordem de Serviço. Minha responsabilidade era colaborar e orientar sistematicamente um grupo de escolas estaduais e de secretarias municipais de educação (pertencentes aos municípios que não possuem sistema próprio e, por isso, pertencem à jurisdição da SRE/JF) quanto às diversas situações pedagógicas e, também, quanto ao desenvolvimento de projetos advindos da Secretaria de Estado de Educação.

Vários projetos desenvolvidos pela SEE/MG, como *Escolas-Referência*, *Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)*, *Educação Especial*, *Colegiado Escolar*, *Educação Fiscal*, *PROGESTÃO*, entre outros, ficavam sob a coordenação das analistas educacionais – ANE da DIVEP. Assim, em julho de 2007, fui chamada para participar do Projeto de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Entre os anos de 2007 a 2011, atuei como uma das coordenadoras do PIP/ATC na SRE/JF, e participei ativamente das capacitações promovidas pela SEE/MG, todas realizadas em Belo Horizonte. Após a participação nas capacitações, o dever era repassar as orientações e os estudos recebidos para os demais analistas da SRE/JF e para as equipes das escolas sob nossa jurisdição.

Dessa forma, busquei analisar se o PIP/ATC promoveu a formação continuada dos docentes de 3º ano do ensino fundamental a partir da perspectiva de uma escola estadual em que já realizei acompanhamento pedagógico, atuando como analista educacional.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES REGENTES

TEMA: PIP/ATC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Parte I – PERFIL

1 - Tempo de atuação no magistério (na direção e/ou professor/a):

- () 2 a 5 anos
- () De 5 a 10 anos
- () Mais de 10 anos

2 - Formação:

- () Graduação Completa
- () Graduação Incompleta
- () Pós-graduação *lato sensu*
- () Pós-graduação *stricto sensu*

3 - Há quanto tempo atua nesta escola?

- () 1 ano
- () De 2 a 5 anos
- () De 5 a 10 anos
- () Mais de 10 anos

Parte II - Relação do educador diretor/professor com o PIP/ATC

4) Você conhece o objetivo do PIP/ATC?

- () Conheço
- () Não conheço

5) Qual o objetivo central do PIP/ATC?

6) Você conhece a proposta do PIP/ATC?

- () Conheço plenamente
- () Conheço
- () Conheço pouco
- () Não conheço

7) Você compreende as propostas do PIP/ATC?

- () Compreendo plenamente
- () Compreendo
- () Compreendo pouco
- () Não compreendo

Quais propostas conhece?

8) Participação nas capacitações do PIP/ATC:

- () Sempre participo
 () Participo
 () Participo esporadicamente
 () Nunca participo

9) Quais assuntos são/foram tratados nas capacitações?

10) Participantes da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da sua escola, pode marcar mais de uma opção:

- () Equipe Gestora
 () Equipe Pedagógica
 () Professores
 () Comunidade/Pais
 () Alunos

Outros: _____ .

11) A direção escolar proporciona momentos de formação continuada para aprofundamento do PIP da escola:

- () Sempre proporciona
 () Proporciona
 () Proporciona esporadicamente
 () Nunca proporciona

12) Quais momentos de formação sua escola proporciona?

13) Professores envolvidos nas práticas do PIP/ATC:

- () Professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental/ Ciclo da Alfabetização
 () Professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental/Ciclo Complementar.
 () Todos os professores
 () Nenhum professor

14) O monitoramento das propostas do PIP/ATC com os professores envolvidos:

- () Sempre ocorrem
 () Ocorrem esporadicamente
 () Nunca ocorrem

15) De acordo com a resposta acima, quando ocorre o monitoramento das propostas do PIP/ATC ele acontece:

- Em reunião pedagógica com o coletivo da escola.
 Nas reuniões específicas para com os professores envolvidos com o PIP/ATC
 Individualmente. Outros: _____

16) Quanto à implementação do PIP, pode-se afirmar que:

- Não implementado.
 PIP ainda sendo elaborado
 PIP em processo de implementação
 Já sistematizado em todas as turmas.
 Outros: _____.

17) Ações já sistematizadas:

- Intervenção Pedagógica no turno pela Prof. Eventual e/ou Especialistas.
 Intervenção Pedagógica no contra turno pela Prof. Eventual e/ou Especialistas.
 Diversas atividades em sala de aula conforme nível de desempenho dos alunos.
 Atendimento através da Professora de Ensino de Uso da Biblioteca – PEUB.
 Outros: _____.

18) Assinale as opções que melhor representa a implementação do PIP em sua escola:

- As práticas de monitoramento e responsabilização facilitam a implementação do PIP na escola.
 O PIP/ATC não é um programa significativo para a escola.
 O PIP da escola é reconhecido na escola como instrumento de melhoria do processo de ensino/aprendizagem
 O PIP da escola é reconhecido como recurso de aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica.
 O PIP está relacionado especificamente com o aumento da proficiência no PROALFA

Outras: _____

19) Em sua opinião, as capacitações do PIP/ATC produziram as seguintes contribuições (marque quantas opções desejar):

- Formação continuada dos professores.
 Elaboração de materiais didático-pedagógico
 Maior acompanhamento e monitoramento pelas equipes central e regional.
 Não contribuíram com o seu trabalho como professor.

20) Em sua opinião, qual ação poderia melhorar as capacitações do PIP/ATC (marque quantas opções desejar):

- Maior periodicidade das capacitações.
 Escolhas dos temas pelos participantes locais (ou seja, da SRE/JF)
 Instrumentos de avaliação e monitoramento das capacitações.

Outros: _____.

Obrigada pela colaboração na pesquisa!

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EVENTUAIS E PROFESSORES DE ENSINO DE USO DA BIBLIOTECA (PEUB)****TEMA: PIP/ATC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES****Parte I – PERFIL****1 - Tempo de atuação no magistério (na direção e/ou professor/a):**

- 1 ano
- 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

2 - Formação:

- Graduação completa
- Graduação incompleta
- Pós-graduação *lato sensu*
- Pós-graduação *stricto sensu*

3 - Há quanto tempo atua nesta escola

- 1 ano
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

4) Atualmente você desempenha a função:

- PROFESSOR EVENTUAL
- PROFESSOR DE ENSINO DE USO DA BIBLIOTECA (PEUB)

Parte II - Relação do educador diretor/professor com o PIP/ATC**5) Você conhece o objetivo do PIP/ATC?**

- Conheço
- Não conheço

6) Qual o objetivo central do PIP/ATC?

7) Você conhece a proposta do PIP/ATC?

- Conheço plenamente
- Conheço
- Conheço pouco
- Não conheço

8) Você compreende as propostas do PIP/ATC?

- Compreendo plenamente
- Compreendo
- Compreendo pouco
- Não compreendo

Quais propostas conhece?

9) Participação nas capacitações do PIP/ATC:

- Sempre participo
- Participo
- Participo esporadicamente
- Nunca participo

10) Quais assuntos são/foram tratados nas capacitações?

11) Participantes da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica(PIP) da sua escola, pode marcar mais de uma opção:

- Equipe Gestora
- Equipe Pedagógica
- Professores
- Comunidade/Pais
- Alunos

Outros: _____ .

12) A direção escolar proporciona momentos de formação continuada para aprofundamento do PIP da escola:

- Sempre proporciona
- Proporciona
- Proporciona esporadicamente
- Nunca proporciona

13) Quais momentos de formação sua escola proporciona?

14) Professores envolvidos nas práticas do PIP/ATC:

- Professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental/ Ciclo da Alfabetização
- Professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental/Ciclo Complementar.
- Professores Eventuais e/ou professores de ensino de uso da biblioteca.
- Todos os professores
- Nenhum professor

15) Você atua na Intervenção Pedagógica da sua escola?

- Sistemáticamente, dias e horários definidos.

- () Sistemáticamente, sem definição de dias e horários.
- () Esporadicamente
- () Nunca atuou.

16) De acordo com a resposta acima, o atendimento dos alunos é priorizado:

(marque quantas opções desejar):

- () Pelos resultados das avaliações diagnósticas.
- () Pela observação dos professores regentes.
- () Indicação da Equipe Pedagógica e/ou Equipe Gestora da escola.
- () Outros: _____

17) Quanto à implementação do PIP na sua escola, pode-se afirmar que:

- () Não implementado.
- () PIP ainda sendo elaborado
- () PIP em processo de implementação
- () Já sistematizado em todas as turmas.
- () Outros: _____.

18) Assinale as opções que melhor representa a implementação do PIP em sua escola:

- () As práticas de monitoramento e responsabilização facilitam a implementação do PIP na escola.
- () O PIP/ATC não é um programa significativo para a escola.
- () O PIP da escola é reconhecido na escola como instrumento de melhoria do processo de ensino/aprendizagem
- () O PIP da escola é reconhecido como recurso de aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica.
- () O PIP está relacionado especificamente com o aumento da proficiência no PROALFA

Outras: _____

19) Em sua opinião, as capacitações do PIP/ATC produziram as seguintes contribuições (marque quantas opções desejar):

- () Formação continuada dos professores.
- () Elaboração de materiais didático-pedagógico
- () Maior acompanhamento e monitoramento pelas equipes central e regional.
- () Não contribuíram com o seu trabalho como professor.

20) Em sua opinião, qual ação poderia melhorar as capacitações do PIP/ATC (marque quantas opções desejar):

- () Maior periodicidade das capacitações.
 - () Escolhas dos temas pelos participantes locais (ou seja, da SRE/JF)
 - () Instrumentos de avaliação e monitoramento das capacitações.
 - () _____)
- Outros: _____.

Obrigada pela colaboração na pesquisa!

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/ESPECIALISTAS DE ED. BÁSICA.

TEMA: PIP/ATC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES CONTRIBUINDO PARA O SUCESSO DO PROGRAMA

Parte I – PERFIL

1 - Tempo de atuação no magistério (na Direção e/ou Professor/a):

- () Até 5 anos
- () De 5 anos a 10 anos
- () De 10 anos a 15 anos
- () De 15 anos a 20 anos
- () mais de 20 anos

2 - Nível de Formação:

- () Graduação Completa
- () Graduação Incompleta
- () Pós-graduação *lato sensu*
- () Pós-graduação *stricto sensu*

3 - Há quanto tempo atua nesta escola

- () Até 5 anos
- () De 5 anos a 10 anos
- () De 10 anos a 15 anos
- () Mais de 15 anos

Parte II - Relação do educador diretor/professor com o PIP/ATC

4 - Você conhece a proposta do Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais? Pontue de 0 a 5, onde 0 significa atividades que você nunca ouviu falar e 5 significa que você conhece e compreende a proposta:

(1) (2) (3) (4) (5)

5 - Quem participou da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da sua escola? Marque quantas opções desejar.

- () Equipe Gestora
- () Equipe Pedagógica
- () Professores
- () Comunidade/Pais
- () Alunos

Outros: _____

6 – A direção escolar proporciona momentos de formação continuada para aprofundamento do PIP da escola:

- () Atendimento Individual

- Reuniões por área para estudos
- Reuniões de atividades extraclasse/ antigo “Módulo II”
-

Outros: _____

7 – Quais os Professores estão mais envolvidos nas práticas do PIP?

- Todos.
- 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental/ Ciclo da Alfabetização
- 4º e 5º ano do Ensino Fundamental/Ciclo Complementar.
- Aleatoriamente

8- Como é realizado o monitoramento das propostas do PIP com os professores envolvidos. (se necessário, marque mais de uma opção).

- Em reunião pedagógica com o coletivo da escola.
- Individualmente.
- Não ocorre monitoramento.
- Outros: _____

10 – Quanto à implementação do PIP, pode-se afirmar que:

- Ainda não implementado.
- Em fase de implementação/ em construção.
- Já sistematizado em todas as turmas.
- Outros: _____.

11 - Quais as ações já sistematizadas, cite: (marque quantas opções desejar).

- Intervenção Pedagógica no turno pela Prof. Eventual e/ou Especialistas.
- Intervenção Pedagógica no contra turno pela Prof. Eventual e/ou Especialistas.
- Diversas atividades em sala de aula conforme nível de desempenho dos alunos.
- Atendimento através da Professora de Ensino de Uso da Biblioteca – PEUB.
- Outros: _____.

12 - Assinale as opções que melhor representa a implementação do PIP em sua escola:

- As práticas de monitoramento e responsabilização facilitam a implementação do PIP na escola.
- O PIP/ATC não é um programa significativo para a escola.
- O PIP da escola é reconhecido na escola como instrumento de recuperação da aprendizagem.
- O PIP da escola é reconhecido como recurso de aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica.

Obrigada pela colaboração na pesquisa!

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES REGENTES

TEMA: PIP/ATC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

1. Fale um pouco de sua experiência profissional desde a sua formação inicial.
2. Há quanto tempo atua como professor regente nesta escola? Já atuou na mesma função em outra escola? Comente sobre a função que você desempenha atualmente.
3. Você conhece a proposta do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais? Qual a sua opinião sobre o PIP/ATC? E o PIP?
4. Você participou das capacitações do PIP/ATC promovidas pela SRE de Juiz de Fora? Quantas? Pode citar algum assunto que foi abordado nas capacitações?
5. Como são as capacitações realizadas pela SRE?
6. Você tem alguma sugestão para o aprimoramento das formações continuadas do PIP/ATC?
7. O programa PIP/ATC se relaciona com o cotidiano de sua escola? Como?
8. Acontece a formação continuada dos professores da escola? Como ocorre a formação?
9. Há incentivo por parte da equipe gestora para que os professores participem, ou não? Se sim, como se dá esse incentivo?
10. Você atua no PIP da escola? Se sim, de que forma?
11. Quais são os segmentos mais envolvidos na elaboração e nas práticas do PIP da escola? Responsáveis, alunos, professores... o PIP melhorou a prática pedagógica da escola? Como? (Descreva a prática do PIP da escola: execução com os alunos, avaliação e monitoramento dos professores, resultados dos estudantes)
12. Como você avalia a prática do PIP da escola? Por quê?
13. Você tem uma sugestão para o aprimoramento do programa PIP/ATC?
14. Como é o relacionamento dos professores com a comunidade? E com os alunos? E com a gestão?

15. Como é o envolvimento dos professores nos projetos da escola?
16. Eles desenvolvem as aulas em conjunto? Há um diálogo interdisciplinar?
17. Por que o PIP não aparece no PPP da escola?
18. Como o PPP foi formulado?
19. Quando foi a última revisão do PPP? Quem a fez?

Obrigada pela colaboração na pesquisa!

ANEXO 5

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES EVENTUAIS E PROFESSORES DE ENSINO DE USO DA BIBLIOTECA (PEUB)

TEMA: O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

1. Fale um pouco da sua experiência profissional desde a sua formação inicial.
2. Há quanto tempo atua como professor eventual ou professor de ensino de uso de biblioteca nesta escola? Já atuou na mesma função em outra escola?
3. Comente sobre a função que você desempenha atualmente nesta escola.
4. Como é o relacionamento dos professores com a comunidade? E com os alunos? E com a gestão?
5. Como é o envolvimento dos professores nos projetos da escola?
6. Eles desenvolvem as aulas em conjunto? Há um diálogo interdisciplinar?
7. Como o PPP da escola foi formulado?
8. Quando foi a última revisão do PPP? Quem a fez?
9. Você conhece a proposta do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais? Qual é a sua opinião sobre o PIP/ATC? E o PIP?
10. Você participou das capacitações do PIP/ATC promovidas pela SRE de Juiz de Fora? Quantas? Você lembra quando participou? Pode citar algum assunto que foi abordado nas capacitações?
11. Como ocorrem as capacitações realizadas pela SRE?
12. Você tem alguma sugestão para o aprimoramento das formações continuadas do PIP/ATC?
13. O programa PIP/ATC se relaciona com o cotidiano de sua escola? Como?
14. Acontece a formação continuada dos professores da escola? Como ocorre a formação?
15. Há incentivo por parte da equipe gestora para que os professores participem da formação? Se sim, como ocorre o incentivo?
16. Você atua no PIP da escola? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

17. Quais são os segmentos mais envolvidos na elaboração e nas práticas do PIP da escola? Responsáveis, alunos, professores...
18. O PIP melhorou a prática pedagógica da escola? Como? (Descreva a prática do PIP da escola: execução com os alunos, avaliação e monitoramento dos professores, resultados dos estudantes)
19. O PIP está descrito no PPP da escola? Caso esteja, como é citado? Se não está, por quê?
20. Como você avalia a prática do PIP da escola? Por quê?
21. Você tem uma sugestão para o aprimoramento do programa PIP/ATC?

Obrigada pela colaboração na pesquisa!

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/ ESPECIALISTAS DE ED. BÁSICA

TEMA: O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

1. Fale um pouco da sua experiência profissional desde a sua formação inicial.
2. Há quanto tempo atua na função de direção e coordenação pedagógica/especialista de educação básica? Já atuou na mesma função em outra escola?
3. Como foi sua trajetória profissional nesta escola?
4. Conte um pouco da escola: seus resultados, seus avanços e dificuldades, considerando os aspectos: gestão de pessoas, gestão de recursos, gestão administrativa e gestão pedagógica.
5. Você conhece a proposta do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais? Qual a sua opinião sobre o PIP/ATC? E o PIP?
6. O PIP/ATC se relaciona com o cotidiano de sua escola? Como?
7. Acontece a formação continuada dos professores na escola? Como?
8. Quais são os professores mais envolvidos nas práticas do PIP da escola? Por quê?
9. Como você destaca a prática do PIP da escola?
10. O PIP melhorou a prática pedagógica da escola? Como? (Descreva a prática do PIP da escola: execução com os alunos, avaliação e monitoramento dos professores, resultados dos estudantes).
11. Você tem uma sugestão para o aprimoramento do programa PIP/ATC?
12. Como é o relacionamento dos professores com a comunidade? E com os alunos? E com a gestão?
13. Como é o envolvimento dos professores nos projetos da escola?
14. Eles desenvolvem as aulas em conjunto? Há um diálogo interdisciplinar?
15. Por que o PIP não aparece no PPP da escola?

16. Como o PPP foi formulado?

17. Quando foi a última revisão do PPP? Quem a fez?

Obrigada pela colaboração na pesquisa!