

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

ALESSANDRA KELLY DE CARVALHO

**UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA  
PELO ESTADO DE MINAS NA SRE DE CONSELHEIRO LAFAIETE NO  
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

JUIZ DE FORA  
2014

ALESSANDRA KELLY DE CARVALHO

**UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA  
PELO ESTADO DE MINAS NA SRE DE CONSELHEIRO LAFAIETE NO  
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

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

*Orientadora: Dra. Eliane Bettocchi  
Godinho*

**JUIZ DE FORA**

**2014**

TERMO DE APROVAÇÃO

**ALESSANDRA KELLY DE CARVALHO**

*UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA  
PELO ESTADO DE MINAS NA SRE DE CONSELHEIRO LAFAIETE NO  
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA*

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.*

---

**Profa. Dra. Eliane Bettocchi Godinho – UFJF**

---

**Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert – UFJF**

---

**Prof. Dr. Carlos Betlinski - UFLA**

**Juiz de Fora, ..... de ..... de 2014**

*Dedico este trabalho a duas pessoas especiais: Alice e Marina, pelas quais eu me empenho em fazer o melhor, porque acredito que o exemplo é única maneira de educar.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha fé, que me faz acreditar que todo o universo conspira a meu favor e dessa forma coloca pessoas especiais que me acompanham nos diversos momentos da minha vida, contribuindo para minhas vitórias.

Às minhas filhas, por todo apoio, paciência, estímulo e presença, que a cada dia me fazem entender que nosso amor é indelével e que não há nada no mundo que eu não seja capaz de fazer por elas.

À minha família, especialmente minha mãe, meu pai e minha irmã que mesmo não concordando com minhas decisões, respeitam e participam de todos os momentos da minha vida. A estes minha total admiração.

À Superintendente Heloisa Gontijo, que acreditou e criou todas as condições para que eu pudesse concluir esse curso. Amiga especial, que junto comigo vivenciou todas as etapas desse curso. Chegamos juntas ao final desse mestrado.

A todos os amigos desse curso, pessoas que fizeram a diferença nos momentos presenciais, pessoas que deixaram marcas e levaram parte da minha essência. Em especial Jaqueline, Álvaro e Fernando, os quais tornaram meus dias mais leves, mais divertidos e mais iluminados. Formamos um improvável quarteto de trabalho e criamos momentos que tornaram inesquecíveis para cada um de nós.

Aos meus amigos que durante esses três anos compreenderam minha ausência, minha falta de tempo, minhas tristezas e também toda minha alegria e torceram pela minha vitória.

Ao Alessandro, que entrou na minha vida inesperadamente e me demonstra todos os dias a simplicidade de compartilhar, de amar e de e ser feliz.

Aos funcionários da SRE que estiveram comigo e torceram pelo meu sucesso, em especial minhas eternas amigas Elaine e Eliane, e também à Isabel Cristina, que compartilhou comigo a indescritível satisfação de chegar ao final do percurso.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que tornou possível realizar esta etapa da minha formação acadêmica.

À minha orientadora Eliane, e minhas tutoras Ana Paula, Luciana e Amanda, que me acompanharam, me ajudaram, me incentivaram, foram verdadeiras companheiras no desenvolvimento desse trabalho.

Não há um só momento em que eu não agradeça pela oportunidade de tornar realidade este sonho... Hora de sonhar outro sonho...

*“Podemos escolher recuar em direção à segurança ou avançar em direção ao crescimento. A opção pelo crescimento tem que ser feita repetidas vezes. E o medo tem que ser superado a cada momento.”*

*Abraham Maslow*

## **RESUMO**

O ponto principal que norteou esse trabalho foi conhecer o processo de formação continuada promovida pela SEE para os analistas da equipe da SRE que atuam especificamente com a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIPATC). Buscou apresentar especificamente a estrutura PIPATC, uma vez que sua proposta é promover a transformação em sala de aula, através da qualificação da atuação dos professores alfabetizadores, que é realizada diretamente pela equipe de analistas da regional. O programa faz parte de uma política pública do Governo de Minas, e tem como lema “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. O estudo sobre a estrutura de formação continuada oferecida pela SEE fez parte intrínseca desse trabalho, a fim de reconhecer as ações de sucesso e conhecer os desafios ainda presentes nesse processo, a fim de propor outras estratégias para o processo de formação continuada da equipe regional de maneira a contribuir com o atendimento das necessidades verificadas na escola. A construção desse trabalho foi feita utilizando instrumentos metodológicos como análise de documentos, aplicação de questionário, realização de entrevistas e estudo bibliográfico. Dessa forma, todo o trabalho serviu de parâmetro para a construção de uma proposta de potencialização do processo de formação, no sentido de fortalecer a discussão sobre o processo pedagógico a fim de promover um aperfeiçoamento do trabalho do analista educacional junto aos profissionais da escola nas três dimensões: institucional, profissional/pedagógica e humana.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Política de Intervenção Pedagógica, Dimensões da Formação.

## **ABSTRACT**

The main point that guided this research was to investigate the process of continuing education sponsored by SEE for the SRE team of analysts who work specifically with the implementation of the Program for Educational Intervention (PIPATC). Specifically sought to introduce PIPATC structure, since its aim is to promote the transformation in the classroom, through training of teachers of literacy performance, which is held directly by the team of regional analysts. The program is part of a public policy of the State Government, and has as its motto "Every child reading and writing until the age of eight." The study on the structure of continuing education offered by SEE has intrinsic part of this work, in order to recognize the successful actions and meet the challenges still present in this process, in order to propose other strategies for continued training process of the regional team way to contribute to meeting the needs identified in the school. The construction of this work was done using methodological tools such as document analysis, questionnaires, interviews and literature research. Thus, all work as a parameter for the construction of a proposed enhancement of the training process, to strengthen the discussion on the educational process in order to promote the improvement of the educational analyst working with professionals in the three school dimensions: institutional, professional / pedagogical and human.

**Keywords:** Continuing Education, Pedagogical Intervention Policy, Dimensions of Formation



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b>	Formação Continuada do PIPATC	31
<b>Figura 2.</b>	Mapa Político da SRECL	32
<b>Figura 3.</b>	Organograma da SRECL	34
<b>Figura 4</b>	Ciclo de atividades semanais – SRE/CL	70

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1.</b>	Padrões de desempenho para o 3º ano EF em Língua Portuguesa	20
<b>Quadro 2.</b>	Atribuições por instância administrativa	22
<b>Quadro 3.</b>	Perfil das escolas por desempenho	29
<b>Quadro 4</b>	Ações SRECL – 1º Semestre 2013	39
<b>Quadro 5</b>	Tipos de Formação e Qualificação Profissional	51
<b>Quadro 6</b>	Dimensões da Formação	58
<b>Quadro 7</b>	Síntese do Plano de Trabalho da Equipe	66
<b>Quadro 8</b>	Processo de Desenvolvimento de competências	74
<b>Quadro 9</b>	Perspectiva de organização do modelo	80
<b>Quadro10</b>	Modelo de Execução – Bottom-up	83

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b>	Proficiência média – 3º ano EF – 2006 a 2013	24
<b>Gráfico 2.</b>	Resultado do PROALFA em Minas Gerais – 2006 a 2013	26
<b>Gráfico 3</b>	Situação Funcional da Analista PIPATC	41
<b>Gráfico 4</b>	Vantagens na formação	45
<b>Gráfico 5</b>	Atendimento das necessidades na formação continuada	47
<b>Gráfico 6</b>	Atualização do conhecimento formal	62
<b>Gráfico 7</b>	Adaptação para a prática	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CF	Constituição Federal
CRV	Centro de Referência Virtual
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
FRA	Fundação Renato Azeredo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PIPATC	Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (ou PIP I - primeira etapa)
PIPCBC	Programa de Intervenção Pedagógica – Currículo Básico Comum (ou PIP II - segunda etapa)
PIPEF	Programa de Intervenção Pedagógica do Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SSPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANALISTAS EDUCACIONAIS DO PIPATC</b> .....	17
1.1 A Política de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais.....	18
1.2 A estruturação do trabalho da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete .....	30
1.3 Formação Continuada da Equipe Regional do PIPATC da SRE/CL.....	34
1.4 As ações da Equipe Regional do PIPATC da SRE/CL.....	37
1.5 A visão e conceituação das analistas sobre o processo de formação continuada.....	38
1.5.1 Caracterização das Analistas .....	39
1.5.2 Conceituação de Formação Continuada pelas analistas.....	41
1.5.3 Estrutura Organizacional .....	45
<b>2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	48
2.1 Formação Continuada .....	49
2.2 As dimensões no processo de formação continuada: Institucional, Profissional/Pedagógica e Humana .....	55
2.2.1 Dimensão de Desenvolvimento Institucional .....	57
2.2.2 Dimensão de Desenvolvimento Profissional/Pedagógica.....	60
2.2.3 Dimensão de Desenvolvimento Humano.....	66
2.3 Desafios no desenvolvimento prático da formação continuada.....	68
2.4 – Principais considerações sobre as políticas de formação continuada .	71
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DE POTENCIALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO</b> .....	75
3.1 Considerações e Justificativa da proposta de formação .....	76
3.2 Espaço de construção da ideologia .....	77
3.3 Metodologia da implementação da formação.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação continuada desenvolvida para as analistas da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete (SRECL) que atuam no Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIPATC), oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) a fim de propor um Plano de Ação Educacional que potencialize a atuação da equipe regional nas escolas, contribuindo para a elevação/manutenção dos resultados do programa.

O PIPATC é uma política de governo que através de um programa estruturador da SEEMG que visa assegurar a alfabetização de todas as crianças da rede estadual de ensino até os oito anos de idade. Para alcançar esse objetivo é realizado um processo constante de análise dos resultados das avaliações externas vinculado às práticas do trabalho realizado pelas equipes das regionais e das escolas. O PIPATC tem como base principal estabelecer estratégias diferenciadas de intervenções pedagógicas para atender as necessidades específicas das dificuldades apresentadas pelos alunos com defasagem de aprendizagem e ainda identificar novas práticas de ensino no processo de alfabetização.

A SEEMG tem investido em capacitações, treinamentos, oficinas, congressos, cursos e outras estratégias de formação continuada. As estratégias para a capacitação identificam como um dos objetivos a atualização do conhecimento sobre as políticas públicas implementadas e também o desenvolvimento de competências específicas para a prática desse trabalho junto às escolas. Na SRECL o quadro da Diretoria Educacional (DIRE) é formado por analistas e técnicos que atuam diretamente nas escolas com o desenvolvimento das políticas públicas propostas pelo Governo do Estado.

As capacitações para os analistas da DIRE são realizadas utilizando diferentes estratégias, sendo ministradas por funcionários da própria SEEMG ou profissionais de Instituições Educacionais parceiras, como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Pontifícia Universidade Católica de Minas e do Rio de Janeiro (PUC-MG e PUC-RJ) e ainda outras Instituições como o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Consultorias Externas.

Considera-se que uma das variáveis que contribuem significativamente para a elevação de resultados perpassa pela formação dos analistas que vão desenvolver o programa de intervenção junto às escolas e seus profissionais. Nessa perspectiva, um grande número de capacitações e treinamentos é realizado para as analistas que estão desenvolvendo, acompanhando e monitorando as políticas e programas diretamente nas escolas.

Durante o processo de acompanhamento do desenvolvimento do programa feito pela equipe da DIRE, foi possível levantar situações diferenciadas, pautada na análise do processo de formação das analistas que desenvolvem o programa nas escolas. O interesse é aprimorar esse processo de modo a propor outras estratégias para a formação das analistas, no sentido de promover também uma qualificação na formação a ser oferecida aos profissionais da escola.

Neste sentido, é de grande interesse da Diretoria Educacional conhecer especificamente o trabalho das analistas do PIPATC, de forma a definir/esclarecer as peculiaridades do processo de formação desses profissionais na perspectiva de atendimento das especificidades da regional. Portanto, o estudo sobre a formação continuada dessas analistas assume uma grande relevância dentro da SRECL, no sentido de conhecer todo o processo e potencializar as ações da formação continuada dessas analistas.

Para compor a análise desse trabalho, foram utilizados dados extraídos de diferentes fontes, ou seja, do questionário e entrevista aplicados às analistas da equipe regional de Conselheiro Lafaiete, dos documentos e relatórios da SRE e dos resultados aferidos pelas avaliações externas no período de implementação do programa, compreendido entre 2007 a 2013. O referido questionário foi aplicado às analistas responsáveis pelo desenvolvimento do PIPATC nas escolas da regional de Conselheiro Lafaiete, a fim de investigar como o processo de formação continuada vem sendo desenvolvido. Entretanto o questionário se mostrou insuficiente para formar um entendimento, sendo necessária a realização de uma entrevista com cada uma delas. A partir dessas informações, foi possível a identificação das ações formadoras que agregam qualidade no trabalho, bem como, pontos que podem ser potencializados para um melhor aproveitamento do processo de qualificação das analistas dessa regional. Os sujeitos dessa pesquisa são nove analistas que atuam na Diretoria Educacional da SRECL, especificamente com a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formados em Pedagogia ou Letras.

O primeiro capítulo apresenta a elaboração da política do Programa de Intervenção Pedagógica de Minas Gerais, bem como, os resultados das avaliações externas que funcionaram como parâmetro de encaminhamento das ações de desenvolvimento do referido programa. Ainda que o programa tenha como característica específica a atuação nas três instâncias da organização administrativa: SEE, SRE e Escola, foi priorizado o estudo na implementação do programa na perspectiva da SRE sendo analisado especificamente a SRE de Conselheiro Lafaiete. Foi apresentada ainda, a organização do processo de formação continuada oferecida pela equipe Central. Fez-se necessário esclarecer sobre as atribuições dessas analistas no desenvolvimento das funções da DIRE, com a finalidade de estabelecer um paralelo entre o que é esperado no desenvolvimento do programa e o que é possível fazer diante da realidade cotidiana dentro da instituição. Finalizando o primeiro capítulo, foi apresentada a visão e o entendimento de formação continuada pelas analistas, com base no resultado da aplicação do questionário que trata dos seguintes aspectos: o perfil das analistas, a conceituação de formação continuada e a estrutura organizacional.

O segundo capítulo apresentou os modelos utilizados pela SEE para a oferta da formação continuada. Torna-se necessário esclarecer que foi adotada a nomenclatura “modelo”, para tratar das estratégias utilizadas pela SEE no processo de qualificação das analistas para desenvolvimento do programa. No desenvolvimento do trabalho, para um melhor entendimento do processo, discutiu-se sobre as dimensões teórica e prática da formação continuada dos analistas educacionais. Trazendo a percepção dos autores sobre a dinâmica e o desenvolvimento da formação e seus aspectos em cada dimensão apresentada: profissional/pedagógica, institucional e humana. Foram feitas algumas considerações acerca dos desafios nesse processo e sobre a política de formação continuada para este programa.

Finalmente, no terceiro capítulo foi elaborada uma proposta, cujo foco é a criação de um espaço de construção de ideologia educacional na perspectiva bottom-up, ou seja, de baixo para cima, com o foco no profissional da escola que detêm o conhecimento das especificidades locais. Essa metodologia pretende potencializar o processo de formação continuada das analistas da equipe regional de Conselheiro Lafaiete, trazendo uma ampla percepção das necessidades do professor, que está na ponta do processo, a fim de proporcionar diferentes



condições para que contribuir na transformação em sala dentro de uma concepção ética de desenvolvimento do processo educativo.

A intenção foi criar um espaço de discussão que permita ao professor selecionar suas necessidades na implementação de um processo de formação continuada, no sentido de utilizar os recursos disponíveis na configuração de um processo mais democrático. Entende-se também que esse processo de construção, baseado nos valores da ética, constitui uma ferramenta de reflexão do “saber fazer bem” na perspectiva freireana do saber crítico e consciente.

## **1 A POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANALISTAS EDUCACIONAIS DO PIPATC**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a estrutura de funcionamento e organização do processo de formação continuada promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), bem como, descrever as ações das analistas junto às escolas, aos professores, aos especialistas e toda equipe gestora das unidades estaduais de ensino. Torna-se necessário ainda, descrever o percurso de desenvolvimento do Programa de Intervenção Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização no Tempo Certo (PIPATC) na Diretoria Educacional (DIRE) de Conselheiro Lafaiete, desde a implementação do programa em 2007.

Para Marin (1995) existem alguns termos que são frequentes no discurso das instâncias administrativas de educação associados ao tema da formação continuada, como: reciclagem, aperfeiçoamento, treinamento e capacitação. Para ela, o termo formação continuada traz consigo um panorama de socialização e formação, com duas categorias de ações (formais e informais), cuja função consciente é a de transmissão de saberes e de saber fazer.

Neste sentido, pretende-se apresentar os modelos, as condições e principalmente o foco das capacitações que estão sendo realizadas pela SEE para a equipe regional, a fim de conhecer as estratégias utilizadas para a o processo de formação.

Inicialmente, será apresentado na primeira seção, o histórico da implementação do programa de intervenção pedagógica elaborado para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação em Minas Gerais. Considerando ainda, os procedimentos adotados pela equipe central na atuação da formação e na estruturação do programa junto à equipe regional. Serão evidenciados ainda, alguns resultados das avaliações externas em Minas Gerais que justificaram a implementação do programa e serviram de parâmetros para as adequações das ações desenvolvidas.

A segunda seção irá apresentar a estrutura de funcionamento da SRE de Conselheiro Lafaiete, especialmente a Diretoria Educacional, a fim de entender o processo de desenvolvimento do programa, a organização da equipe regional na

atuação no programa e as condições de trabalho das analistas PIPATC. Para apresentação do processo de formação continuada oferecida pela equipe central para as analistas da equipe regional, a terceira seção evidencia o cotidiano de trabalho das analistas PIPATC no cumprimento das suas atribuições no programa e também dentro das demais atribuições do cargo na Diretoria Educacional.

Finalizando o primeiro capítulo, a quarta seção apresenta dados extraídos do questionário e da entrevista de forma a caracterizar a visão da equipe regional sobre o processo de formação e suas considerações sobre suas necessidades.

### **1.1 A Política de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais**

Em 2006, foi realizada a primeira avaliação externa em Minas Gerais do Programa de Avaliação da Alfabetização através do SIMAVE<sup>1</sup>. Para análise dos resultados dessa avaliação, levou-se em consideração o desempenho dos alunos em leitura, escrita e interpretação que é mensurado por padrões de desempenho, determinado pelo PROALFA<sup>2</sup>:

Os padrões de desempenho representam os diferentes graus de realização educacional. Por meio deles, é possível analisar os aspectos cognitivos que diferenciam o percentual de estudantes situados nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos. A diferença entre esses extremos reflete a distância existente entre aqueles que têm grandes chances de sucesso escolar e, conseqüentemente, maiores possibilidades de acesso aos bens materiais, culturais e sociais; e aqueles para os quais o fracasso escolar e a exclusão social podem ser mera questão de tempo, caso não sejam implementadas ações e políticas com vistas à promoção da equidade. Os padrões de desempenho indicam, portanto, o grau de cumprimento dos objetivos educacionais expressos nas propostas pedagógicas de ensino, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas. Eles apresentam uma caracterização das habilidades e competências cognitivas desenvolvidas pelos estudantes em importantes pontos da escala de proficiência. (Boletim Pedagógico, p.25, 2011)

---

<sup>1</sup> SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) criado em 2000 pela SEEMG. Constituído por três programas, sendo: PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, PAAE – Programa de avaliação da Aprendizagem Escolar e o PROALFA.

<sup>2</sup> PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, com finalidade de produzir diagnósticos do processo de ensino e aprendizagem do sistema educacional em todos os níveis de ensino.

Tendo como premissa o conceito de padrão de desempenho estabelecido, os resultados dessa avaliação identificaram o quantitativo de apenas 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização dentro dos parâmetros do nível recomendável de leitura (PROALFA, 2006).

**Quadro 1 – Padrões de desempenho para 3º ano EF em Língua Portuguesa**

<b>Padrão de Desempenho de Língua Portuguesa</b>		
<b>Padrão de Desempenho</b>	<b>Escala de pontuação para o 3º ano EF</b>	<b>Caracterização</b>
Baixo	Até 450	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de alunos necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
Intermediário	450 a 500	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Recomendado	Acima de 500	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles atendem a meta estabelecida para o período de escolaridade em que se encontram

**Fonte:** Elaboração própria a partir do Boletim Pedagógico do PROALFA 2011, p.30.

Nesta perspectiva, quase metade dos alunos, após 3 anos de escolaridade, foram considerados com um desempenho abaixo do esperado para aquela etapa de aprendizagem, sendo considerado um número muito baixo de alunos dentro do padrão recomendável, sinalizando a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção junto ao sistema educacional. (SEE, 2012)

Em 2007, foi criado o PIPATC, como parte de uma série de medidas da SEE, para alterar o baixo resultado apontado pelos índices e, ainda, para assegurar a

alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. As ações do programa tinham por objetivo conseguir a elevação de resultados diretamente no aprendizado do aluno, visando chegar dentro das salas de aula, no sentido de alcançar metas e conseguir o resultado final de toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Este objetivo gerou o lema do programa que é “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade” (SEE, 2007).

O programa levou em consideração a necessidade de assegurar uma adequação do trabalho entre SEE, SRE e Escola, a fim de permitir que as informações, as capacitações e o apoio chegassem eficientemente aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro objetivo foi a necessidade de aumentar as condições de acompanhamento e monitoramento dos resultados das avaliações externas no sentido de possibilitar que os professores tivessem os instrumentos e o estímulo necessários para oferecer um ensino significativo e de qualidade a todos os alunos, sendo proposto de acordo com as seguintes definições (SEE, 2012):

- 1 – Criação e alinhamento de uma visão comum: “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”.
- 2 – O desdobramento desta visão em metas por escola, por SRE e SEE.
- 3 – A criação de instrumentos de ligação e apoio da SEE com as SRE e Escolas: Equipes Central e Regionais.
- 4 – A transformação nas escolas e salas de aula, com a capacitação dos agentes educacionais e elaboração de material didático-pedagógico.
- 5 – A priorização dos esforços, ampliação e consolidação do Programa (SEEMG, 2010).

Partindo da necessidade de que as três instâncias (SEE, SRE e Escola) devem ter como visão comum o objetivo de desenvolver as competências de leitura e escrita até os 8 anos de idade, as equipes Central e Regionais precisaram criar instrumentos de alinhamento das ações, a fim de consolidar a proposta do programa.

Foram definidas atribuições específicas pela SEE para o desenvolvimento eficiente do PIPATC. O quadro 2 apresenta uma síntese das atribuições previstas para o desenvolvimento do PIPATC desde a SEE até as unidades escolares.

**Quadro 2.** Atribuições por instância administrativa

<b>Responsável</b>	<b>Atribuições</b>
Equipe Central – SEE	Capacitam as Equipes Regionais (Diretores de SRE, Diretores Pedagógicos, Gestores do Programa, Inspetores Escolares e Analistas Educacionais) quanto à análise dos resultados do PROALFA e práticas didático-metodológicas voltadas para a formação continuada do professor com foco na aprendizagem dos alunos.
Equipe Regional – SRE	Capacitam professores, especialistas e gestores de escolas a partir da formação recebida pela Equipe Central. A Equipe Central elabora capacitações conforme as necessidades – em termos de ensino da alfabetização e letramento – verificadas pela Equipe Regional quando das visitas às escolas. Essas capacitações têm como finalidade contribuir com o trabalho dos docentes e a aprendizagem dos alunos.
Equipe da Escola	Refletir e discutir as práticas da sala de aula e implementar novas práticas (desenvolvidas nas capacitações), comprovando ou não a eficácia das mesmas e retornar com suas percepções para as Equipes Regionais e Central.

**Fonte:** Elaboração própria com base nos documentos da SRECL.

Determinado o foco do trabalho de cada instância administrativa, a SEE determina especificamente as atribuições da equipe educacional das SRE's, no sentido de alinhar procedimentos, propor estratégias para o monitoramento do programa e ainda assegurar a elaboração de material didático pedagógico específico. A intenção é a priorização das ações que garantam o desenvolvimento e consolidação do programa, pautado nas seguintes atribuições para os analistas regionais:

1. Orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos;
2. Estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às Escolas;
3. Participar de reuniões com a gerência da Equipe da SRE;
4. Participar de reuniões mensais com a Equipe Central do PIP para formação continuada e alinhamento das ações;
5. Realizar reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico;
6. Realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental;
7. Ajudar no aprimoramento do relacionamento interpessoal das escolas;
8. Orientar e apresentar sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas;

9. Elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação dos Especialistas e Professores do Ensino Fundamental;
10. Atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SRE;
11. Produzir material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem em atendimento às demandas das escolas;
12. Orientar e acompanhar os demais processos e projetos da SEE em implementação nas escolas;
13. Assessorar, e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais;
14. Elaborar relatórios sobre o trabalho realizado junto às Escolas, encaminhando-os à SEE, quando solicitado;
15. Zelar pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos;
16. Avaliar e autoavaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo (SEE/MG, 2011)

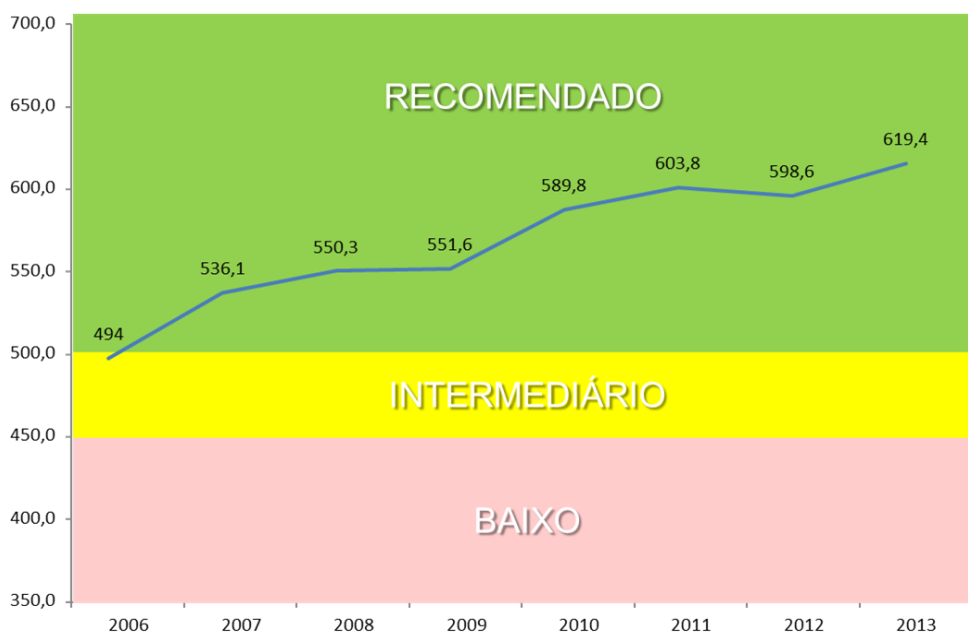
Uma das determinações, prevista no item 4, é quanto a participação da equipe regional nas reuniões de formação continuada promovidas pela equipe central, no sentido de garantir o aprimoramento profissional. Ainda de acordo com orientações da SEE, a equipe regional deverá realizar os repasses dessas capacitações aos profissionais das escolas. O acompanhamento e monitoramento das ações após o repasse é uma necessidade inerente ao processo. Esse acompanhamento gera relatórios para a Diretora da Diretoria Educacional e para a Superintendente (SEE, 2011).

Outra atribuição inerente à atuação no programa é a produção de material pedagógico para atender às necessidades dos professores verificadas nas visitas de intervenção, com objetivo de contribuir com o processo de alfabetização e consolidação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse material é construído em conjunto por toda equipe regional, de acordo com a demanda específica apresentada, utilizando também como parâmetro de necessidade, os resultados de cada escola nas avaliações externas. Este material é enviado às escolas via digital ou entregue pessoalmente aos especialistas e professores durante as capacitações realizadas na sede, ou reuniões realizadas na própria escola. O monitoramento das ações é feito em através das reuniões nas escolas com cada especialista, entretanto, a participação do professor nessas reuniões é ponto fundamental para a garantia do trabalho de intervenção. O encontro com os professores também acontece através das capacitações que são

realizadas pela equipe regional na sede, ou com a participação das analistas nas reuniões de módulo II<sup>3</sup> na escola.

O Estado de Minas Gerais identificou uma evolução com relação ao nível de aprendizagem dos alunos da rede pública a partir dos resultados do PROALFA. O nível de proficiência dos alunos apresentou um resultado crescente e com perspectivas de continuidade.

**Gráfico 1.** Proficiência média – 3º ano EF – 2006 a 2013



**Fonte:** SEE/SI/SAE/DAVE – Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais-2013

Entretanto esses resultados são absorvidos através de um mecanismo técnico de coleta de dados, numa visão técnico-instrucionista, não sendo identificado o referencial ético do processo educacional. De acordo com Rios (2011) em seu livro “Ética e Competência”, ela compreende “ética como espaço da reflexão filosófica que se define como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” (RIOS, 2011). Ela entende que ser ético é refletir sobre os valores, a moralidade nas ações, sendo essa a forma de constituir-se como ser humano. Defende ainda que para compreender a educação é necessário conhecer o contexto no qual ela está inserida, o qual configura sua singularidade. Neste sentido o

<sup>3</sup> Módulo II – carga horária prevista na composição do cargo de professor destinado à reuniões pedagógicas a serem realizadas de forma presencial no local, data e horário definido pela direção da escola, perfazendo um total de 2h semanais, podendo acontecer quinzenalmente com uma carga horária de 4h.



conhecimento das questões culturais e dos seus aspectos políticos proporciona o entendimento das questões ideológicas que abrangem o processo educacional. Se este processo não acontece na sua integralidade, prevalecem os valores capitalistas, de individualismo, ou ainda de hierarquia e competição, que estabelecem metas quantitativas e alcance de metas determinadas longe da sala de aula e do contexto escolar.

Para Freire (1997) o tratamento da concepção ética está relacionada à compreensão de um dos saberes defendido por ele: “ Ensinar exige estética e ética, e ainda destaca a importância da decência e coerência na busca da ética, uma vez que exige:

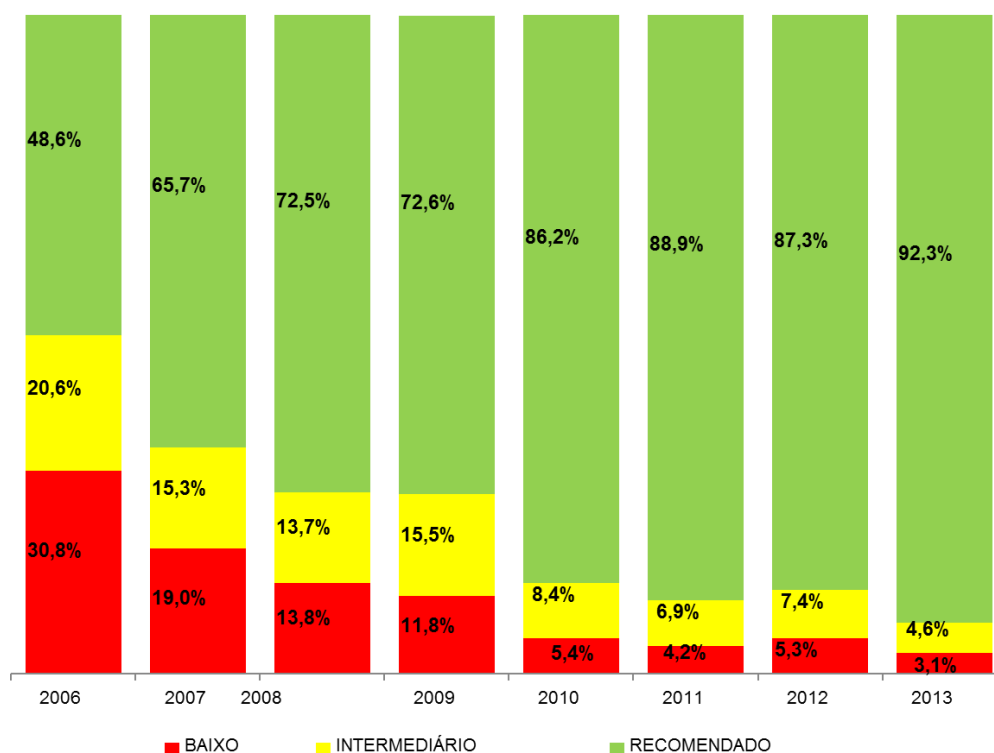
Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1997, p.18-19)

De acordo com o autor, o educador se constitui ético na sua experiência profissional na educação, e dessa forma a preparação especificamente técnica não permite a formação como docente e tampouco como ser humano. A formação ética permite que o docente trabalhe de forma correta e repasse esse comportamento aos seus alunos.

Entretanto, diferente do desejado, é no contexto de notas e metas que o resultado do Estado de Minas identifica a qualidade do ensino e apresenta os dados fornecidos pelo SIMAVE/PROALFA. A análise é feita ainda sobre o quantitativo de alunos no baixo desempenho, que apresentou queda gradativa e constante. Mesmo sabendo que a elevação da qualidade do processo educacional é um processo multicausal, foi feita uma avaliação no sentido de apontar os resultados como fator de contribuição atingir o objetivo proposto inicialmente, sendo estabelecida ainda

outra inferência positiva com relação ao investimento em capacitações para os analistas PIPATC. Estes resultados apresentados no Gráfico 1 demonstram um avanço alcançado pela rede estadual de Minas nos anos iniciais.

**Gráfico 2 – Resultados do PROALFA em Minas Gerais – 2006 a 2013**



**Fonte:** SEE/SI/SAE/DAVE – Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais-2013

Levando em consideração todos os resultados apontados no quadro durante a fase da alfabetização é possível perceber que houve um crescimento dos indicadores do desempenho dos alunos, o qual foi utilizada como validação da proposta de implementação da expansão do programa para os anos finais do Ensino Fundamental.

O processo de expansão do programa aconteceu de forma gradativa, com a contratação de professores/analistas dentro das SRE's por área de ensino para atender aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nas escolas que possuem as duas etapas de ensino, o trabalho é realizado de forma conjunta, com a utilização do material pedagógico produzido pela equipe PIPATC também para os alunos dos anos finais que ainda não consolidaram o processo de alfabetização.

Na SRE de Conselheiro Lafaiete, a equipe de analistas PIPATC atende às escolas por setores, que são definidos pela Gestora do Programa com a Diretora

DIRE e aprovado pela Superintendente Regional de Ensino. Os setores são feitos de acordo com o número e tipo de escolas a serem atendidas. É considerado o resultado de cada escola, o número de alunos no Baixo Desempenho, o número de turmas, a distância do município e ainda o perfil de cada analista. Para o desenvolvimento das ações nas escolas, as analistas trabalham em dupla, formada por uma analista educacional da DIRE e uma analista educacional da Inspeção Escolar. Essa dupla é organizada pela Superintendente da SRE e pela Gestora do PIPATC, levando em consideração as especificidades da escola, dos alunos e das analistas. Essa organização de trabalho envolvendo a Inspeção Escolar está baseada no art. 6º da Resolução 457/2009 do CEE/MG, que determina o envolvimento do Inspetor Escolar também nas questões pedagógicas desenvolvidas na escola:

- I - conhecimento da situação do estabelecimento quanto a:
  - a - cursos em funcionamento, sua organização curricular e atos de autorização, reconhecimento e renovação, quando for o caso;
  - b - observância das diretrizes e normas curriculares, garantia do padrão de qualidade do ensino, construção e implementação da proposta pedagógica, cumprimento do regimento escolar e resultado das avaliações institucionais e desempenho dos alunos; (grifo nosso).**
  - c - regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos alunos;
  - d - situação legal e funcional do pessoal administrativo, técnico e docente;
  - e - situação dos prédios, instalações, equipamentos e material didático adequado aos níveis e modalidades de ensino;
  - f - regularidade da escrituração escolar e funcionamento da caixa escolar;
  - g - cumprimento das normas relativas à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e escolas oficiais;
  - h - funcionamento da caixa escolar;
- II - orientação à Escola, especialmente quando demonstrar dificuldades, falhas ou omissões;
- III - adoção e determinação de medidas destinadas à solução de conflitos ou ao saneamento de irregularidades apuradas na instituição escolar;
- IV - suspensão "ad referendum" do órgão superior, de atividades escolares que se estejam processando em desacordo com as disposições legais ou normativas;
- V - indicação ao órgão superior de medidas saneadoras ou corretivas cabíveis;
- VI - responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as instituições escolares, entre os órgãos regionais e o órgão central da SEE (CEE/MG, 2009).

A definição das atribuições abrangendo as áreas financeira, administrativa e pedagógica de forma tão direta revela o caráter da atuação dos Inspectores Escolares que trabalham especificamente com a fiscalização do cumprimento da legislação vigente, sendo que as mesmas assumem o compromisso do cumprimento juntamente com a equipe de gestão escolar, sob pena de responsabilização. Diferentemente das analistas educacionais que atuam apenas com as questões pedagógicas da escola, no desenvolvimento das políticas e projetos públicos.

O principal contato entre o professor e o programa é o analista educacional, que é o responsável por apresentar o programa, orientar seu desenvolvimento na escola e monitorar o trabalho e os resultados juntos aos professores dos anos iniciais. Para promover este trabalho de formação para os professores das escolas, o analista participa da formação continuada oferecida pela equipe Central no desenvolvimento das atividades previstas.

A cada visita é gerado um relatório produzido pelo analista educacional com as considerações acerca do trabalho e das dificuldades apresentadas, sempre pautadas nos resultados por turma e alunos. Este relatório é enviado para a Superintendente e para a Diretora Educacional, que após sua análise, retornam ao analista com considerações e sugestões sobre o trabalho desenvolvido na escola. No relatório todas as dimensões da escola são avaliadas, desde a rede física, equipamentos tecnológicos, material didático, equipe gestora até a qualidade de alimentação dos alunos. Trata-se de uma descrição minuciosa, com as informações individuais dos alunos que apresentaram dificuldades, quais as dificuldades apresentadas e qual o encaminhamento para o problema verificado. Especificam ainda, o tipo de material entregue por elas à escola para o tratamento das dificuldades apuradas. O quantitativo de monitoramento por escola é definido de acordo com o perfil das escolas. Esse perfil foi elaborado pela SEE de acordo com os resultados das avaliações externas e definido um parâmetro de necessidade de atuação e priorização das ações dentro das unidades, conforme demonstrado na quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 – Perfil das escolas por desempenho**

<b>Perfil das escolas</b>		
<b>Definição</b>	<b>Parâmetro</b>	<b>Visitas das Analistas do PIPATC da SRE</b>
Escolas Estratégicas	Escolas com 10 ou mais alunos com resultado abaixo do recomendado	Monitoradas semanalmente
Escolas Consolidadas	Escolas com menos de 10 alunos com resultado abaixo do recomendado	Monitoradas quinzenalmente
Escolas Intermediárias	Escolas muito pequenas, independente do número de alunos com resultados abaixo do recomendado	Monitoradas mensalmente

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no Caderno de Análise de resultados da Rede Estadual de Ensino, 2013.

As escolas definidas como “Escola Estratégica<sup>4</sup>” são as mais visitadas e o acompanhamento é mais intenso, com objetivo de monitorar as ações da escola no sentido de elevar resultados. Essas escolas devem ser visitadas prioritária e constantemente, devendo ser realizada pelo menos uma visita por semana. O acompanhamento à distância também é realizado com o envio à escola de materiais e atividades pedagógicas para os especialistas desenvolverem junto com os professores, e ainda, atividades diferenciadas a serem aplicadas especificamente para os alunos de Baixo Desempenho<sup>5</sup>.

O acompanhamento dessas analistas é feito pela Diretora Educacional através de leituras dos relatórios e reuniões semanais na própria SRE. Há também o acompanhamento e monitoramento realizado pelas analistas da SEE que enviam um cronograma de ações a serem realizadas na jurisdição da SRE. Dentre as ações propostas pela equipe da SEE, está a realização de reuniões específicas de avaliação do trabalho realizado pelas analistas da SRE.

A formação continuada para a implementação do PIPATC perpassa pela instância da SEE, da SRE e finalmente chega à escola. De acordo com a proposta da SEE, as capacitações realizadas apresentam como foco final o trabalho a ser desenvolvido diretamente com o professor e para o professor. Pela análise dos

<sup>4</sup> Escola Estratégica é a denominação das escolas com baixo desempenho dentro da Política do Programa de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais. Essas escolas devem receber atenção especial das Equipes do PIP/ATC Central e Regional sendo visitadas, semanalmente, pelos analistas da Equipe Regional (Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino, 2013, p13).

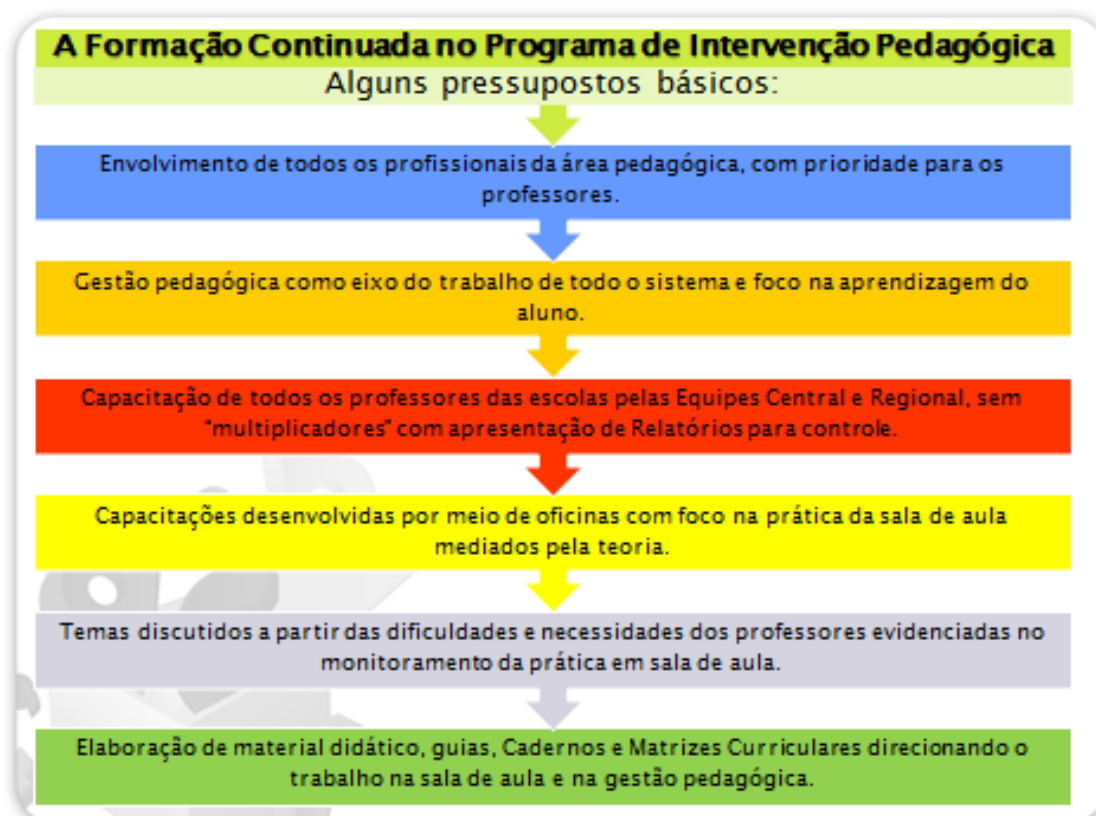
<sup>5</sup> Alunos com resultado de proficiência apurado abaixo do valor de 450 pontos, considerados alunos que possuem a competência apenas de leitura de palavras, sendo definido como de Baixo Desempenho e o acompanhamento a este aluno é realizado de forma diferenciada.

documentos e materiais utilizados nas capacitações, é possível entender que o foco está especificamente do processo do programa, sinalizando a necessidade de repensar a formação do analista e do professor, segundo as teorias de Freire (1997), que defende que é necessário ensinar o educador consiga favorecer a convivência, o diálogo, a compreensão dos sentimentos e das emoções, e que neste processo todos (analista, professor e aluno) possam aprender.

Na perspectiva do autor, torna-se necessária a elaboração de uma formação pautada na prática formadora ética, sem esquecer a importância da dimensão política, que se perpassa pelo processo de intervenção social no desenvolvimento de ações transformadoras do espaço ao seu redor. A percepção dessa verdade expõe o caráter inacabado e de que permite ao sujeito um constante vir a ser, em permanente mudança que não assegura um resultado mais satisfatório do que a situação anterior. Essa questão evidencia a relevância de uma formação continuada pautadas em temas como respeito, solidariedade, ética e inclusão. Entretanto, de acordo a figura 1, que faz parte de uma apresentação feita às analistas na capacitação realizada em 2012, a prioridade do trabalho não está focada nestas questões sociais. A apresentação trata da demonstração da estrutura de trabalho organizada para o analista PIPATC. Neste slide especificamente, a SEE demonstra os pressupostos adotados para a formação continuada oferecida para o analista, bem como da formação continuada a ser realizada pelo analista PIPATC junto aos professores e especialistas das escolas.

Através da leitura desse slide na figura 1, é possível perceber que a SEE entende como necessário, o alinhamento entre as ações da SEE e da SRE, no sentido de elaborar oficinas e capacitações focadas na prática da sala de aula, com intenção de atender especificamente as necessidades apresentadas pelo professor. Dessa forma percebe-se como essencial que os temas sejam desenvolvidos após as visitas de monitoramento nas escolas, nas quais são apuradas as dificuldades apontadas por cada unidade escolar visitada.

**Figura 1.** Formação Continuada do PIPATC



**Fonte:** SEE, 2011

Este é um dos poucos materiais encontrados que aponta uma formatação de estratégia para a formação continuada do analista PIPATC. Não foi encontrado um documento, ou estrutura determinada que especifique quais as teorias ou filosofias educacionais nas quais se baseiam as ações propostas. Dessa forma, não se consegue determinar eixos importantes como: que tipo de sujeito essa formação pretende formar, para realizar que tipo de ação, e ainda como será desenvolvida. Fica evidenciado que a formação continuada não apresenta um modelo formal com estratégias determinadas para o desenvolvimento nas regionais.

## **1.2 A estruturação do trabalho da Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete**

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estabeleceu como estratégia política administrativa a divisão da rede estadual de educação em 47 instâncias administrativas denominadas Superintendências Regionais de Ensino. A

SRE de Conselheiro Lafaiete faz parte do Polo Centro na região do Alto Paraopeba. Essa subdivisão das SRE's por polos foram estabelecidas para realização de reuniões e encontros, estabelecendo uma organização mais adequada com a participação de um número menor de participantes.

Do polo Centro faz parte as seguintes regionais: Metropolitanas A, B e C, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Pará de Minas e Ouro Preto. A regional de Conselheiro Lafaiete atende 18 municípios, sendo considerada de médio porte, levando em consideração sua extensão territorial e também o quantitativo de municípios atendidos. Possui um quadro de aproximadamente 100 funcionários nos setores administrativo, financeiro e pedagógico. A figura abaixo apresenta a regional na sua divisão territorial.

**Figura 2.** Mapa Político da SRE de Conselheiro Lafaiete



**Fonte:** SRECL, 2010.

Destes 18 municípios apenas três deles constituíram o Sistema Educacional Próprio, os outros quinze municípios por não terem constituídos seus sistemas educacionais dependem da SRE para autorização e definição das políticas educacionais de toda rede municipal de ensino desde a educação infantil. Em alguns desses municípios, a rede estadual não possui escolas que ofereçam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo responsabilidade da Prefeitura a realização das ações das políticas de alfabetização. Nesse sentido, as analistas da SRE

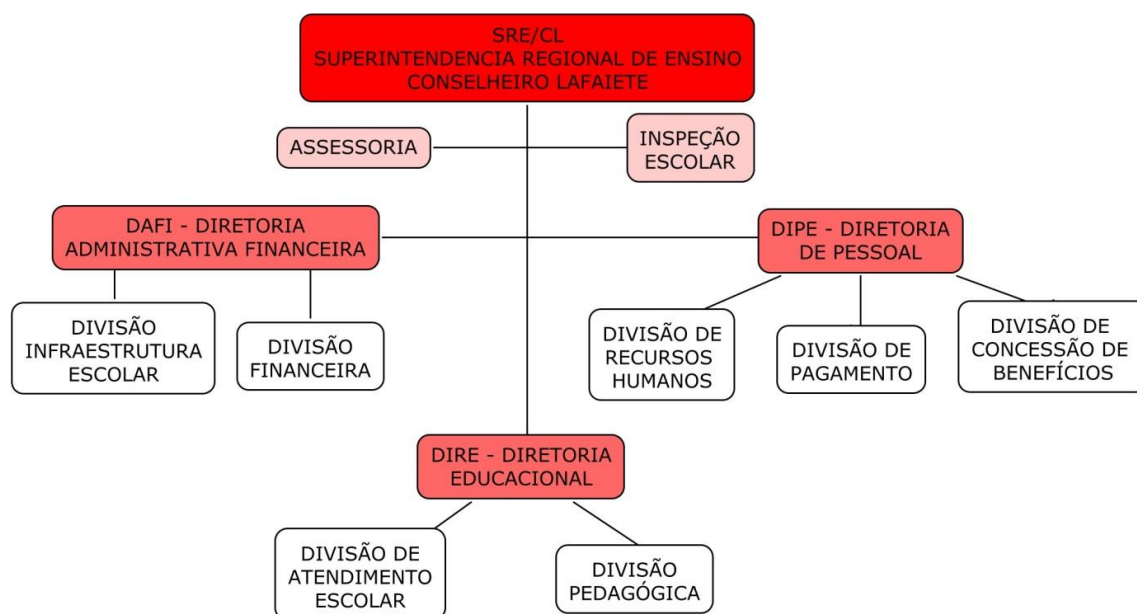


atendem também a rede municipal nessa etapa de escolaridade, entretanto, esses professores não participam das capacitações realizadas na sede da SRE. Esse trabalho de atendimento é feito apenas com visitas na própria escola municipal.

O trabalho da SRE é desenvolvido por três diretorias: Diretoria Educacional, Diretoria de Pessoal e Diretoria Administrativa e Financeira. A Diretoria de Pessoal (DIPE) atua junto às escolas na organização da vida funcional do servidor, desde a concessão de benefícios, movimentação de pessoal, organização do quadro de escola até o processo final de aposentadoria. Nessa diretoria, os servidores são na sua maioria ocupantes de cargos de nível médio, que atuam diretamente com os Assistentes Técnicos da Educação Básica das escolas estaduais. O trabalho é mais burocrático e depende de poucas viagens dos servidores para visitas às escolas, sendo que o trabalho é praticamente todo realizado a partir de dados digitais, extraídos dos programas específicos de cadastros no sistema digital da Rede Governo. O contato desses servidores das SRE é geralmente com o próprio servidor da escola, quando existe a necessidade de retirada de documentação, ou de acerto de situação funcional ao final da carreira. Geralmente não conhecem as escolas e os trabalhos realizados dentro dessas unidades de ensino, não tem contato com pais, alunos e muito pouco com a equipe gestora da escola.

A Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) abrange áreas diferenciadas do administrativo e do financeiro da escola. Atua junto à rede física da escola, na orientação e monitoramento dos recursos financeiros para manutenção da escola, merenda escolar, pregão, licitação, serviços gerais, organização da frota de veículos, controle do patrimônio público. Apesar de apresentar um trabalho muito burocrático, os servidores desse setor atuam mais diretamente nas escolas, realizando visitas de verificação da rede física, da merenda escolar e dos processos de licitação. Esta diretoria tem no seu quadro, servidores de nível médio para atuação nas atividades mais rotineiras e de nível superior para serviços específicos como de: Contador, Engenheiro e Administrador. Também nessa diretoria a rotina de trabalho é geralmente realizada dentro da própria SRE, entretanto, existe um contato muito próximo com a equipe gestora, que é responsável pela administração dos recursos financeiros na escola. De acordo com o organograma abaixo é possível perceber as especificidades da estrutura de divisão de trabalho dentro das SRE's.

**Figura 3. Organograma SRECL**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2013.

A Diretoria Educacional (DIRE) trabalha com o desenvolvimento dos projetos e políticas públicas. Está dividida em dois setores: Divisão de Atendimento Escolar e Divisão Pedagógica. A Divisão de Atendimento Escolar trabalha com organização, registro e autorizações para funcionamento escolar, monitora e organiza os dados escolares, controlando as informações e dados de toda rede pública e da rede particular da regional. Essa divisão atua diretamente no Plano de Atendimento que define a cada final de ano a composição de turmas e modalidades de atendimento para cada escola estadual. A Divisão Pedagógica organiza e planeja todas as ações pedagógicas executadas diretamente nas escolas durante todo o ano. Realiza o acompanhamento de todas as ações dentro das escolas, elabora e desenvolve cursos de capacitação para os educadores, implementa os programas do governo. O acompanhamento dos programas se faz de forma segmentada. Uma equipe de analistas acompanha as ações dos anos finais do Ensino Fundamental, outra equipe acompanha as ações do Ensino Médio e finalmente uma equipe de analistas acompanham as ações do PIPATC.

A equipe da Diretoria Educacional atua especificamente junto da equipe pedagógica das escolas, ou seja, deve acompanhar, desenvolver, implementar, orientar, monitorar e avaliar todo o trabalho educacional. Esta diretoria é composta por analistas efetivos responsáveis por atuarem diretamente nas escolas no processo educacional promovido pela SEE. É necessário ressaltar que no quadro da

SRE não existe a figura do servidor contratado, sendo sua composição estabelecida apenas por profissionais efetivos nomeados através de concurso.

Entretanto, desde o início da implementação do PIPATC foi necessário o aumento de mão de obra específica para atendimento da demanda do programa. Neste sentido foi constituída uma situação provisória especial, com a criação de cargos de função gratificada<sup>6</sup>. Esta situação permite que professores efetivos das escolas atuem no quadro da SRE como Analistas Educacionais. As atribuições desses professores são as mesmas dos analistas concursados da SRE que atuam no PIPATC. Esses professores permanecem com a remuneração do cargo de professor acrescida de uma gratificação para atuarem na SRE, especificamente com o programa de intervenção pedagógica dos anos iniciais. Os resultados positivos do programa ratificaram a necessidade de aumentar ainda mais o quantitativo de analistas, e por não ser mais possível a criação de mais Funções Gratificadas, em 2010 o Estado de Minas Gerais optou por contratar os demais analistas através da Fundação Renato Azeredo (FRA) que também atuam com as atribuições dos analistas da SRE, especificamente com o programa de intervenção dos anos iniciais do PIPATC. Todos os analistas da DIRE são responsáveis também por realizar o acompanhamento das políticas, assim como o monitoramento das ações e das atividades realizadas, bem como, a avaliação dos resultados produzidos ao longo do período da implementação. A composição dessa equipe de analistas educacionais da DIRE ficou estabelecida dentro de uma dinâmica diferenciada das demais diretorias da SRE, levando em consideração as especificidades do trabalho pedagógico e das metas estabelecidas para a qualificação do ensino em Minas.

Apesar de tantas especificidades no desenvolvimento do trabalho de cada diretoria, fica estabelecido como objetivo principal o trabalho dentro da escola, no sentido de promover condições adequadas para o funcionamento de cada unidade no processo de qualificação educacional promovido pelas escolas.

### **1.3 Formação Continuada da Equipe Regional do PIPATC da SRE/CL**

---

<sup>6</sup> **As funções gratificadas** criadas nos termos do art. 8º das Leis Delegadas nº 174 e nº 175, são destinadas ao desempenho de funções de confiança exercidas por servidores detentores de cargo efetivo ou função pública, de acordo com a Secretaria de Estado de Planejamento.

A equipe da SEE responsável pelo processo de formação dos analistas PIPATC é composta por 54 Analistas Educacionais no total, sendo que estes são divididos em 5 subgrupos, denominados polos A, B, C, D e E. Cada polo é gerenciado por uma coordenadora, das quais, três, são empreendedoras públicas contratadas pela Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão (SEPLAG), exclusivamente para o programa e as outras duas coordenadoras são analistas educacionais da própria SEE (Reis, 2013):

Durantes as duas semanas mensais em que a Equipe Central fica na sede (SEE) as ações desempenhadas são de planejamento das visitas às SREs e escolas, elaboração dos relatórios das visitas realizadas e reuniões com a equipe gestora do programa para socialização dos trabalhos desenvolvidos nas regionais e repasse de informações inerentes ao trabalho. Pelo exposto, não há uma proposta sistematizada de formação continuada para os analistas da Equipe Central, aparentemente, as reuniões com a equipe gestora procuram ter um caráter de formação, uma vez que esses encontros subsidiam o plano de trabalho da Equipe Central. No entanto, ressalta-se o que se espera da atuação da Equipe Central é que seus componentes garantam a formação continuada das Equipes Regionais na perspectiva de dar-lhes condição de uma atuação que corresponda aos anseios e necessidades das escolas (REIS, p.32, 2013).

Nesse alinhamento de ações, muitas atividades são preparadas durante todo ano, para capacitar os “analistas PIPATC”<sup>7</sup> das SRE’s. Durante esse percurso de capacitação, vários modelos são utilizados pela SEE na busca de um trabalho integrado e conciso entre SEE e SRE, com o objetivo de levar até o professor um conhecimento adequado do programa e um conteúdo direcionado ao desenvolvimento das atividades propostas.

É necessário ressaltar que as estratégias utilizadas pela SEE para a formação continuada para a equipe da SRE são: reuniões pedagógicas, grupos de estudo, encontros, fóruns, congressos, treinamentos, seminários, cursos e capacitações oferecidos pela SEEMG e instituições parceiras, além dos cursos à distância e vídeo conferências.

O modelo mais utilizado pela SEE é denominado de Encontro, e consiste em reuniões que acontecem em um espaço de grande porte, geralmente em Belo Horizonte. A realização desses encontros fica sob a responsabilidade da equipe do PIPATC da SEE, tendo como objetivo apresentar atividades de orientações e análise

---

<sup>7</sup> No âmbito da SEE, da SRE e das Escolas, as analistas que trabalham com esse programa são conhecidas e chamadas pelos profissionais de Analistas PIPATC

das situações vivenciadas em outras escolas. É realizada uma troca de experiências, geralmente através de oficinas. O material utilizado é produzido pelas próprias analistas da SEE, conforme citação acima. O público alvo são todos os analistas PIPATC das 47 SRE's. O evento possui carga horária variando entre 24h a 36h presenciais, sendo realizados pelo menos 3 vezes ao ano.

As Capacitações se caracterizam por serem encontros de maior duração, que acontecem em espaço definido, geralmente em um hotel fazenda na região metropolitana de Belo Horizonte. Neste tipo de formação a responsabilidade da execução é da equipe PIPATC da SEE e a responsabilidade logística é da equipe da Magistra<sup>8</sup>. O objetivo é discutir resultados das avaliações externas do ano anterior, apresentar experiências de sucesso de outras escolas, bem como propostas de redirecionamento de ações. Há também apresentações culturais e palestras sobre temas da área pedagógica. O público alvo são os analistas PIPATC das SRE's e a Diretora Educacional. A carga horária geralmente perfaz um total de 40h presenciais durante uma semana, sendo realizada pelo menos duas vezes por ano.

As Oficinas são atividades práticas realizadas com material produzido pela própria SEE, que acontecem geralmente no período presencial da capacitação. Para atendimento dessa demanda, em algumas capacitações são contratados consultores externos, mas ficando a maioria delas sob a responsabilidade da equipe da SEE. O objetivo é manusear e exercitar a utilização do material elaborado com base nos trabalhos das SRE's que foram visitadas durante todo ano pelas duplas de analistas da SEE e ainda propor sugestões diferenciadas de trabalho. O público alvo são os analistas PIPATC das SRE's tendo como carga horária geralmente no total de 8h, acontecendo geralmente duas vezes por ano.

Outra prática comum de formação continuada são as Reuniões, que são os momentos de discussão entre a equipe de analistas da SRE e da SEE, que acontecem na sede de cada SRE. A responsabilidade é da dupla de analistas da SEE que atua diretamente nas SRE's. O objetivo é analisar os resultados das escolas da regional, propor estratégias e sugestões de materiais a serem elaborados pelos próprios analistas, para o repasse dos direcionamentos do programa dentro de cada escola. A carga horária é de 8h, acontecendo geralmente uma reunião no primeiro dia da visita da dupla na regional e outra reunião no último dia da visita da

---

<sup>8</sup> Magistra – Escola da Escola – a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011.

dupla após terem percorrido as escolas com a equipe da regional, acontecendo praticamente uma vez por mês.

Uma vez por ano, acontece um evento de grande porte, denominado de Congresso, para apresentação de resultados e lançamento de novos programas, sendo geralmente realizado em um Centro de Eventos em Belo Horizonte. Um dos objetivos é divulgar as ações realizadas dentro do programa. A responsabilidade da realização é da equipe da Magistra. O público alvo são os Superintendentes das regionais, os gerentes do programa e os diretores de escolas estaduais. Nesse o único representante da equipe PIPATC que participa é o diretor DIRE. A carga horária é de 24h presenciais, acontecendo uma vez por ano.

Esses modelos apresentados fazem parte do processo de formação continuada dos Analistas PIPATC das regionais promovido pela SEE, evidenciando que esse processo, promovido pela SEE, prevê uma extensa carga horária de estudo para o desenvolvimento do programa.

#### **1.4 As ações da Equipe Regional do PIPATC da SRE/CL**

Além do cumprimento da carga horária necessária para o estudo, as analistas precisam ainda se organizar para cumprir uma carga horária destinada a outras atividades inerentes às atribuições do cargo, como o desenvolvimento de outros programas e projetos do governo, como: Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI), Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), entre outras inerentes à SRE.

No quadro 4 estão relacionadas as ações realizadas no 1º semestre de 2013 para execução pelas analistas PIPATC, que trabalham especificamente com acompanhamento das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da análise desse quadro é possível perceber a dinâmica de trabalho, de forma a atender as necessidades do programa e ainda as especificidades do cargo do analista dentro da regional.

**Quadro 4 – Ações SRECL – 1º semestre 2013**

<b>PRIMEIRO SEMESTE – 2013</b>	
JAN	Organização e planejamento do semestre (reuniões na SRE, encontros na SEE, repasse de orientações, organização do cronograma, entre outros)
FEV	Preparação e elaboração (Preparo material das Oficinas, Repasse das Oficinas, estratégias de operacionalização do cronograma)
MAR	Operacionalização (reuniões na SRE, preparação das capacitações, visitas às escolas, reuniões com professores, organização financeira dos trabalhos, estudo dos resultados com especialistas das escolas, monitoramento do PIP)
ABR	Operacionalização (reorganização dos setores de trabalho, análise dos diagnósticos, realização de encontros regionais com professores e especialistas, elaboração de oficinas, entre outros)
MAI	Operacionalização (reunião na SRE, participar de encontros na SEE, levantamento de dados, planejamento de ações com foco nos resultados das avaliações e diagnósticos, entre outros)
JUN	Operacionalização (organização de capacitações para professores, participação no Encontro de Orientadores de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PACTO, estudo de projetos, análise das Propostas Políticas Pedagógicas, reuniões entre as analistas, etc)
JUL	Reestruturação do planejamento (Reorganização dos setores, reuniões, avaliação do semestre, revisão do plano de ação, elaboração de relatórios, estudos, etc)

**Fonte:** Elaboração da autora com base em documentos da Gerente PIPATC – SRE/CL

As ações e atribuições do primeiro semestre demonstram que a base das atividades das analistas PIPATC está centrada em reuniões de avaliações entre elas, reunião de análise e apresentação de resultados à chefia imediata (Diretora DIRE), preparação de material e capacitação para os professores. As capacitações para os professores ocorrem nas próprias escolas e também em grandes encontros realizados na sede da SRE. É possível avaliar ainda, que existe uma necessidade muito grande de disponibilidade de tempo e conhecimentos específicos para organização e preparação dessas capacitações.

### **1.5 A visão e conceituação das analistas sobre o processo de formação continuada**

Para estabelecer o entendimento de formação continuada na visão das analistas PIPATC foi aplicado um questionário às 09 analistas que fazem parte do quadro da Diretoria Educacional da SRE de Conselheiro Lafaiete. Cabe ressaltar

que o grupo que compõe essa equipe tem um total de 11 analistas, entretanto uma delas, que aqui será denominada como Analista Y esteve afastada desde 2009, nas situações de Licença para Doutorado, Licença Maternidade, Férias Prêmio e Licença para Tratamento de Saúde. A analista Y não acompanhou o trabalho de desenvolvimento e implementação do PIPATC. Outra consideração necessária, é quanto a analista X, não respondeu ao questionário enviado. Dessa forma, os resultados são referentes à 09 analistas das 11 que fazem parte do quadro de analistas PIPATC.

### **1.5.1 Caracterização das Analistas**

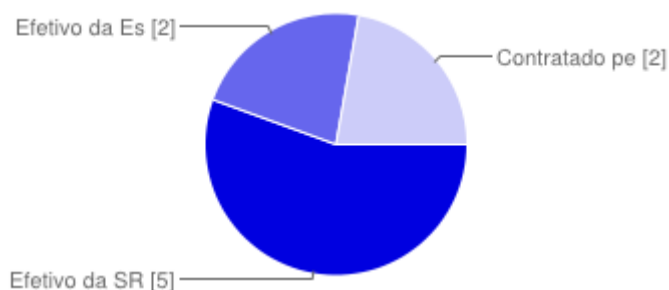
É necessário esclarecer que o questionário foi dividido em blocos de assunto, segundo o interesse da pesquisa, sendo que o primeiro foi elaborado com a intenção de descrever as características específicas da equipe em questão, no sentido de conhecer o perfil das profissionais envolvidas no desenvolvimento do programa, tais como idade, habilitação, qualificação e tempo de serviço. No segundo bloco de perguntas foram priorizadas perguntas inerentes à conceituação de formação continuada. Finalmente, o terceiro bloco teve a intenção de determinar a estrutura de organização do processo de formação, seu desenvolvimento, sua carga horária, seu conteúdo, forma de desenvolvimento, na visão das analistas.

Sobre a situação funcional das analistas foi identificado que cinco analistas da equipe são servidoras efetivas, nomeadas através de concurso público, como o restante do corpo de funcionários da SRE/CL. Duas delas fazem parte do quadro efetivo de escola, atuando na SRE através de uma função gratificada e as outras duas são contratadas diretamente por uma fundação para atuar especificamente no PIPATC. Essa figura do contratado atuando dentro da SRE é uma autorização especial, uma vez que nosso sistema não permite contratação para este órgão administrativo. Entendendo que para o desenvolvimento do PIP seria necessário maior quantitativo de profissionais qualificados, foi aberto um precedente ainda não visto dentro do sistema de gestão de administração de pessoal da SEE e permitido a figura de contratação de pessoal para atuar dentro da SRE. Esse precedente sinaliza a necessidade de pessoal para o desenvolvimento do programa, entretanto, não foi elaborado um projeto para concurso público a fim de ocupar essas vagas. Este dado



pode demonstrar que se trata de outro programa pontual, sem construção de identidade e também sem intenção de continuidade à longo prazo

**Gráfico 3** – Situação Funcional da Analista PIPATC



**Fonte:** Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às analistas PIPATC.

Quanto à formação inicial das analistas, ficou constatado que 08 delas possuem habilitação em Pedagogia/Normal Superior e apenas 01 possui formação em Letras, sendo que 07 delas fizeram especialização e apenas 01 possui o curso de mestrado na área de Educação.

Com relação à participação em cursos de formação promovidos pela SEE, as analistas não souberam precisar o número de cursos e capacitações ofertadas desde 2007 especificamente para o PIPATC, mas houve consenso que foram muitos e constantes, durante todo período de desenvolvimento do programa. Uma das respostas trouxe uma visão geral do processo:

Foram vários cursos de formação. Não saberia precisar exatamente. Alguns com informações mais técnicas sobre o trabalho a ser desenvolvido junto às escolas, outros com conteúdos voltados para a formação pedagógica especialmente nas áreas de alfabetização, avaliação, estratégias de ensino e aprendizagem. 2012 a 2013 - Participei de Encontros para repasse de oficinas e seminários promovidos pela SEE/MG em Belo Horizonte. (ANALISTA D - questionário aplicado em dez/2013).

Ainda quanto a caracterização dessas analistas, foi constatado que são profissionais que estão com idade entre 34 e 47 anos e que possuem uma média de 17 anos atuando na área da educação. A média apurada no trabalho diretamente com o PIPATC foi de 5 anos. Sendo que cinco delas são servidoras efetivas; com mais de 10 anos de efetivo exercício na SRECL, as demais são professoras oriundas da própria rede estadual de ensino. Nenhuma delas possui experiência em

processos de gestão de pessoas, seja na SRE ou na Escola, mas todas já atuaram na docência antes de integrarem o quadro de analistas PIPATC na SRECL.

### **1.5.2 Conceituação de Formação Continuada pelas analistas**

A fim de conhecer a visão das analistas acerca do processo de formação continuada desenvolvido pela SEE, foi elaborado um bloco de questões sobre o entendimento de cada uma em questões básicas como a conceituação de formação continuada, as estratégias utilizadas pela equipe de formação, seus objetivos, sua aplicabilidade, a percepção das vantagens adquiridas com a formação continuada e, ainda, sobre os aspectos ausentes no processo de formação e as necessidades de aspectos importantes a serem inseridos nessa formação.

Inicialmente as analistas apontaram um ponto em comum sobre o entendimento de formação continuada, sendo que todas consideraram de grande relevância a realização desse processo no exercício das atividades profissionais. Todas consideraram que é essencial que a formação continuada aconteça dentro do ambiente de trabalho, utilizando de metodologias diversificadas no sentido de qualificar e aprimorar os conhecimentos já existentes, que foram adquiridos na graduação. Consideraram ainda, que se trata de uma oportunidade oferecida pela SEE e que promove a reflexão do processo educacional.

A resposta de uma analista sobre o conceito de formação continuada chamou atenção no sentido de trazer uma perspectiva diferente das demais. Uma das analistas considera que este processo de atualização e qualificação do conhecimento específico das atividades pedagógicas é de responsabilidade do próprio servidor. Ela entende que o profissional deve se qualificar, ou seja, buscar mecanismos de aperfeiçoamento da do seu exercício para depois atuar junto ao professor. Neste sentido o profissional conseguiria promover um bom trabalho junto aos professores, sendo finalmente aproveitada essa formação direcionada para o professor como benfeitoria ao aluno e à escola. Essa resposta foi dada por uma analista que é do quadro de escola e está prestando serviço na SRE através de vínculo pela Função Gratificada. É importante ressaltar que ela foi convidada para exercer o cargo de analista na SRE por ter sido indicada pelos colegas pelo seu

excelente desempenho como especialista de uma unidade escolar da jurisdição da SRECL.

As respostas trouxeram uma visão parcial do que essa equipe entende por formação continuada, e foi constante a utilização de adjetivos como: aprimoramento, continuidade e atualização para a conceituação de formação continuada. A palavra aperfeiçoamento também esteve presente em muitas respostas, sinalizando que as analistas consideram importante que a formação promova condições mais refinadas de atuação diretamente no contexto prático. Pode ser inferido ainda, que elas consideram necessária a revisão do conteúdo pedagógico visto na formação inicial da graduação.

Quanto às estratégias utilizadas, as analistas apontaram todas as opções apresentadas no questionário, ou seja, encontros, capacitações, oficinas, reuniões, congressos e cursos, como estratégias válidas para o processo de formação, entretanto na entrevista apontaram outros modelos como sendo importantes para a consolidação do processo de formação continuada, como cursos de extensão, cursos de pós-graduação e mestrado profissional.

A avaliação das analistas quanto às estratégias utilizadas foi bem concisa, entretanto, não ficou clara a definição de responsabilidade para o desenvolvimento da formação, se seria do profissional, da instituição ou de ambos. A analista A considera que a formação continuada é a base do trabalho eficaz, mas não se posiciona quanto à responsabilidade para oferta dessa modalidade. Entretanto, a analista B considera que a formação continuada deve ser uma constante busca de aperfeiçoamento que deve ser de responsabilidade do próprio servidor, uma vez que incide diretamente sobre a atuação deste no seu trabalho. Já na concepção da analista E, a formação é uma oportunidade para atualização do conhecimento, e ainda complementa como sendo muito bom quando essa oportunidade oferece a formação dentro da necessidade para atuação dentro do serviço.

Outras três analistas consideram que é uma necessidade que é provida pela instituição e que deve ser constante, no sentido de que a própria instituição busca a excelência no serviço prestado. Apesar das divergências apresentadas pelas analistas quanto à responsabilidade em promover a formação continuada, houve unanimidade em afirmar que se trata de um processo válido e necessário para o aprimoramento das condições de atuação profissional e que atua diretamente sobre a prática.

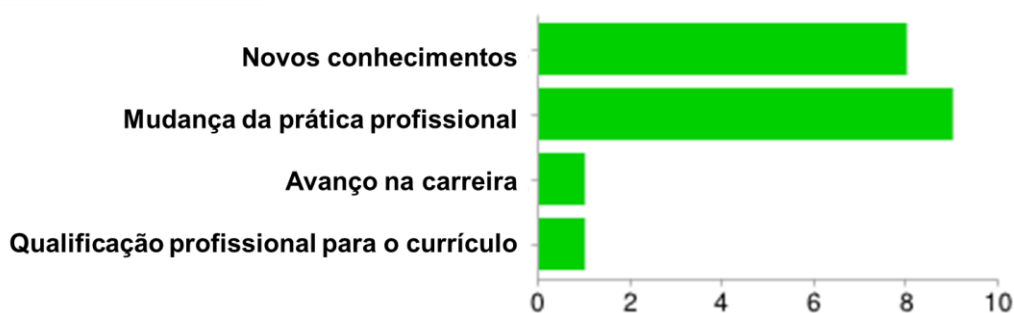
Nesse sentido, o conceito elaborado por Marin (1995) ratifica o entendimento das analistas, uma vez que a autora entende que independente do modelo de formação utilizado e percebendo as relações simbólicas estabelecidas, “a formação contínua guarda um significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”.

Quando perguntado sobre o objetivo da formação continuada oferecida para os analistas PIPATC, houve quase um consenso tendo como ideia central que essa formação faz parte do alinhamento de ações entre SEE e SRE no sentido de orientar os procedimentos para o desenvolvimento do processo de monitoramento e acompanhamentos das ações desenvolvidas pelas escolas. Consideraram ainda que tem como objetivo o conhecimento do programa e das políticas públicas do governo. Uma das analistas ressaltou que o envolvimento de instituições de ensino superior no processo de formação agrega valor e eficácia na qualificação profissional.

Outro questionamento importante foi quanto à aplicabilidade da formação na prática profissional, havendo muita diversificação das concepções. Não houve consenso, nem mesmo um direcionamento próximo para as respostas recebidas. Nesse item as analistas apontaram diferentes entendimentos, com focos diversificados, sendo que uma das analistas considera que é importante para qualificar o repasse das informações aos professores. Há ainda aquela que percebe como aplicabilidade a atualização do conhecimento no sentido de apropriação de uma nova prática de trabalho. Outra analista considera que a formação continuada agrega segurança e qualifica a prática da intervenção junto aos docentes e garante a qualidade e melhoria da educação, apesar de apontar que esse processo de qualificação não depende somente da formação continuada. Outra perspectiva apontada por uma analista foi o alinhamento da teoria e da prática. O ponto de convergência de duas analistas foi quanto ao suporte para realização de um trabalho mais eficaz no acompanhamento e monitoramento as ações escolares. Ainda aconteceu de outras duas analistas perceberem a formação como ferramenta de conquista para uma nova prática de intervenção junto aos profissionais da escola, bem como de atuação eficaz no processo de mediação de conflitos pedagógicos. Finalmente, houve aquela que apontou como fundamental o repasse de conhecimento, informações e diretrizes, atreladas a um conhecimento acadêmico necessário para uma atuação mais segura.

Ainda sobre a aplicabilidade, foi questionado sobre as vantagens de se participar da formação continuada e houve unanimidade na percepção de que há uma mudança da prática profissional, e maioria também acredita que acontece a aquisição de novos conhecimentos. O gráfico 3 demonstra que houve uma coesão de ideias que levam a considerar a homogeneidade de avaliação dos objetivos do processo de formação.

**Gráfico 4 – Vantagens da formação**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às analistas PIPATC

Outra análise feita a partir desse gráfico é que esse tipo de formação não atende aos requisitos determinados para o processo de avanço na carreira, bem como para a qualificação profissional. Apenas uma das analistas considera que a formação é útil no avanço da carreira e também é a mesma que considera essa formação como uma qualificação para o currículo. Ao constatar essa peculiaridade, ou seja, perceber que esse pensamento foi apontado pela mesma analista, despertou o interesse em descobrir as razões de tal definição. Neste sentido, foi questionado pessoalmente à analista sobre sua concepção, a qual ela respondeu que tendo em vista que exerce outra função remunerada como professora de Instituição de Ensino Superior, a qualificação oferecida pela SEE contribui no currículo para outros fins, bem como, considera também que o currículo mais qualificado contribui para o avanço na citada carreira de professora, criando mais credibilidade junto à instituição de ensino que atua.

Quanto aos aspectos considerados como não contemplados pela formação continuada promovida pela SEE, as analistas apontaram vários pontos para reflexão. Foi incluído um item ao questionário que tratava da possibilidade de avanço na carreira através da formação continuada. Esse item foi incluído no questionário, porque o Plano de Carreira do Servidor Público da Educação em Minas

prevê o avanço na carreira através de certificações específicas da instituição. Neste sentido, entende-se que as analistas consideraram que a formação no modelo como é desenvolvido promove as condições adequadas para atendimento ao avanço na carreira dentro do serviço público, uma vez que apenas uma analista registrou esse item ausente no processo de formação. É necessário esclarecer que mesmo sendo este o entendimento das analistas, ele não se configura como verdade, sendo que o decreto que regulamenta o Plano de Carreira não estabelece a formatação das certificações que serão utilizadas para o processo de progressão na carreira. Existe a possibilidade de criar esses mecanismos de certificação dessas capacitações através da Magistra, mas ainda não foi estabelecida as normas legais.

Foi considerado por 03 analistas que o atual modelo de formação não contempla cursos mais complexos, com carga horária mais extensa, temática específica, e utilização do formato de curso de extensão, sendo interessante ressaltar uma resposta específica: “Gostaria que houvesse estratégias de formação mais contínuas e de maior duração. Reuniões, encontros, oficinas, congressos e seminários são estratégias formativas que atendem a diferentes objetivos, mas são ações pontuais” (Analista D, 2012). Outro item considerado insuficiente foi quanto ao tema da rotina de sala escolar e atividades práticas de sala de aula, apontado por 04 analistas.

Complementando o questionamento anterior, foi perguntado quais ações são consideradas importantes para serem inseridas no processo de formação. Um total de 4 analistas consideram essencial a inserção de cursos de extensão/aperfeiçoamento ou qualquer tipo de pós-graduação em parceria com universidades. Consideraram inclusive que seria importante aumentar a oferta de vagas para o mestrado profissional oferecido em parceria com a UFJF, neste modelo que está acontecendo atualmente. Outras 4 analistas, também consideram importante que a formação continuada contemple o tema de organização do tempo escolar/prática de sala de aula por meio de oficinas práticas.

### **1.5.3 Estrutura Organizacional**

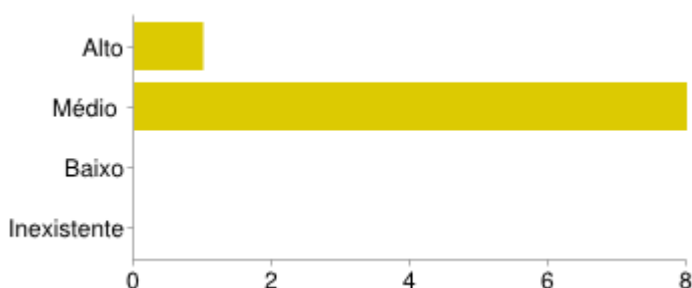
Foi inserido no questionário um grupo de questões com foco na estrutura organizacional do processo de formação continuada. A intenção era estabelecer a

organização do processo de formação que vem sendo desenvolvido junto à SRE e ainda, conhecer o entendimento das analistas sobre a estrutura organizacional, seus métodos, seus modelos e sua configuração atual. Neste sentido, as perguntas elaboradas perpassaram sobre os temas que são utilizados nas capacitações, a aplicabilidade e adaptação para a prática em serviço. Foi verificado ainda se o processo de formação estava coerente com a estrutura do programa. Foi preciso determinar também se as analistas consideravam que esta formação atendia às necessidades delas, tanto em conteúdo quanto em periodicidade.

Tendo como referência as respostas do questionário que representam as considerações das analistas, verifica-se que apenas 3 analistas consideram que esse modelo de formação fornece condições ideais para atualização do conhecimento adquirido na formação inicial. Sendo que 6 delas consideram que atende parcialmente essa condição.

Quanto ao questionamento se o conteúdo da formação continuada atendia as necessidades do analista no desenvolvimento das ações na escola, apenas 1 analista considerou que existe um nível alto de relação do conteúdo com a prática, sendo que 8 consideram somente um nível médio.

**Gráfico 5 – Atendimento das necessidades na formação continuada**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às analistas PIPATC

Com relação ao questionamento entre coerência do programa e a formação continuada, foram apresentadas apenas duas variáveis, sendo que 3 analistas consideram um nível alto e 6 consideram um nível médio de atendimento desse item. Quanto à periodicidade das realizações de ações de formação, houve mais divergência de opiniões, na qual 2 delas consideram alto o nível de atendimento, 6 consideram médio e apenas 1 considera baixo o nível de atendimento, ou seja, insuficiente o número de ações de formação desenvolvido para as analistas PIPATC.

Quando perguntado se o modelo de formação continuada oferecido pela SEE atendia às necessidades das analistas, 08 disseram que atende de forma mediana. Devido ao número relevante de profissionais que julgaram que a formação não atendia as necessidades, foi preciso voltar às analistas a fim de complementar um pouco mais esta questão, até mesmo no sentido de saber quais seriam as necessidades apontadas por elas.

Foi elaborado então um novo questionamento perguntando sobre as necessidades que não estavam sendo contempladas pela formação continuada. As respostas da entrevista evidenciaram pontos divergentes das respostas do questionário inicial. Elas apontaram como necessidade para compor o processo de formação continuada, cursos sobre o processo de aprendizagem, temas que atualizassem o conhecimento formal adquirido na graduação. Sugeriram inclusive a utilização de cursos no modelo de extensão ou pós-graduação a distância, oferecidos pelas universidades federais.

Outro ponto levantado na entrevista foi com relação ao processo de crescimento pessoal, direcionando cursos para outros pontos como atualização tecnológica, trabalho em equipe e relacionamento interpessoal. Ainda foi solicitado por 3 analistas a necessidade de ter na organização e temas que trabalhem com inovações da prática em sala de aula.

Uma analista respondeu que a formação não proporcionava segurança suficiente para o repasse de toda a formação continuada para os professores da rede estadual inseridos no programa, sob a alegação de que os professores se sentem pressionados para atingir o resultado, dificultando a aceitação de alguns procedimentos sugeridos pelo programa.

A análise das respostas das analistas tendo como parâmetro o conhecimento do desenho do programa e do seu desenvolvimento na SRE/CL permite apontar aspectos que serão retomados no próximo capítulo, no qual será apresentado o cenário educacional da formação continuada pela visão dos autores.



## 2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo o conhecimento do perfil das analistas e suas conceituações acerca do processo de formação continuada, torna-se necessário confrontar esse entendimento com os autores que se dedicam a este tema, e outras questões adjacentes como: competência, aprendizagem e formação. Dessa forma será possível estabelecer parâmetros teóricos de definição para análise de todo processo com a finalidade de elaborar uma proposta coesa de potencialização das ações de formação dessas analistas.

Outrossim, a competência profissional não se determina pelo quantitativo de conhecimentos teóricos adquiridos pelo indivíduo, nem tampouco se limita à execução da tarefa. Segundo Fleury e Fleury a definição de competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. (FLEURY e FLEURY, 2000, p. 21).

Os autores explicam que a competência está vinculada à ação, ou seja, no modo como indivíduo soluciona as questões do dia a dia, no exercício da sua função. Entende que essas possibilidades levantadas como soluções são constituídas pelo conhecimento adquirido pela educação formal e não formal. A transformação constante da sociedade, diante da rápida modernização das tecnologias de informação e de comunicação traz a exigência de um profissional com um conhecimento atualizado, que pode ser adquirida através de uma formação continuada nessa área.

O exercício das funções de analista educacional no contexto da realidade educacional do sistema público impulsiona o analista a buscar novas competências e atualização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. É possível perceber isso observando as analistas, que em sua prática demonstram a necessidade de atualização do conhecimento formal e de novas estratégias para a realização do trabalho com o professor e especialista na escola. O desenvolvimento de novas habilidades e competências se tornam essenciais para o exercício da atribuição de formador dos profissionais da escola, em específico, do professor. Nesse processo de mediador do conhecimento na formação continuada dos professores torna-se necessário uma atitude mais assertiva e mais empreendedora no gerenciamento do seu próprio conhecimento. A articulação entre a proposta de formação continuada

da SEE e a necessidade prevista pelo analista é um fator determinante do sucesso. Fez-se necessário, portanto, conhecer as peculiaridades das analistas da SRE de Conselheiro Lafaiete a fim de estabelecer estratégias de ação para elaboração da proposta final.

Neste sentido, o capítulo 2 apresenta o conceito de formação continuada sob o ponto de vista dos autores, bem como, identifica as dimensões que constituem esse modelo. A intenção é conhecer as dimensões estabelecidas a fim de compor um material de base para a construção da proposta de formação no sentido de potencializar as ações já desenvolvidas pela SEE.

## **2.1 Formação Continuada**

O processo contínuo de reformas educacionais no Brasil aponta para um processo de discussão e reflexão sobre a modernização do cenário educacional. Nesse processo de reformas educacionais, um dos pontos previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é preparar o cidadão para a inserção no mercado de trabalho. Esse processo afeta diretamente o trabalho realizado dentro das instituições educacionais, que precisam se adequar e atender às novas demandas estabelecidas nos documentos normativos. Esse cenário se mostra coerente com a definição de formação continuada proposta por Marin (1995) no sentido de promover uma atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

As instituições não se mostram alheias a essa necessidade de qualificar o trabalhador especificamente para as funções que irá exercer. De acordo com professor e escritor Starec (2011), um dos primeiros modelos de formação continuada que se tem conhecimento foi desenvolvido em 1920, quando a empresa General Motors instalou uma escola noturna para qualificar seus funcionários especificamente para a montagem de automóveis. Desde então, a discussão sobre a competência do ensino a ser oferecido ao profissional pelas instituições educacionais vem se modificando e fortalecendo à medida que as necessidades dos profissionais vão se tornando cada vez mais específicas.

A formação ou qualificação profissional em geral está mais vinculada à necessidade específica do trabalho, que promove uma formação interna realizada por instituições externas. De acordo com o documento do Ministério do Trabalho e

Emprego (2007), nestas capacitações realizadas dentro das empresas é possível verificar que se estruturam em duas fortes tendências: 1 – qualificação do conhecimento formatado pelo processo produtivo; e 2 – atualização do conhecimento formal adaptado às necessidades do processo laboral. Ainda neste documento, há a conceituação de que a qualificação do conhecimento está vinculada a um processo de média ou longa duração constando de uma maior complexidade. Já o processo de atualização, geralmente acontece na própria realização do processo produtivo. Tendo como base essas duas possibilidades é possível avaliar e distinguir os programas e processos de formação continuada na prática.

**Quadro 5 – Tipos de Formação e Qualificação Profissional**

<b>Formação Educacional/Profissional Inicial</b>	Organizada em programas de longa duração, e normalmente parte dos sistemas nacionais de educação, constituindo-se uma via do processo de formação secundária. Ela pode ser desenvolvida autonomamente ou, de maneira geral, articuladamente com a educação secundária genérica.
<b>Formação Profissional de Inserção</b>	Estruturada em programas específicos de qualificação, é orientada para jovens ou trabalhadores desempregados com dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho.
<b>Formação Profissional Continuada</b>	Associada a programas específicos de qualificação vinculada a uma ocupação, é destinada aos trabalhadores ocupados, podendo ser realizada internamente ou externamente às empresas. O conhecimento adquirido pode ser objeto de certificação realizada pela empresa ou por uma instituição pública ou privada.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do documento do Ministério do Trabalho e Emprego, 2007.

A fim de estabelecer um parâmetro das ações de formação, é interessante conhecer o conceito de formação segundo Bernardes (2008). Para a autora o termo ‘formação’ traz um significado principal de ação consciente objetivando mudança, principalmente no nível profissional. Nesse sentido a formação pode ainda trazer um cunho de mudança pessoal e social com relação direta com o trabalho. Há que se ter o cuidado de não minimizar a sua concepção, abordando, por exemplo, uma característica excessivamente funcional, que considera formação continuada meramente como um treinamento para o exercício correto das funções exercidas. Bernardes (2008) entende que a formação continuada é desenvolvida de modo a possibilitar o acréscimo da habilitação formal ou ainda como valor a ser agregado ao

processo produtivo, no sentido de equalizar as habilitações dos profissionais envolvidos e adequar às necessidades do sistema.

Na proposta da autora a instituição precisa estabelecer um controle sobre o processo de qualificação nessa formação continuada, ainda que não seja realizada pela própria instituição empregadora, a fim de determinar se a qualificação desenvolvida com os profissionais está atingindo resultados que alteram os índices previstos como objetivo final. Defende ainda, que é possível perpassar por outra visão do conceito que seja mais racional, ou seja, direcionada para a melhoria do processo e elevação dos resultados. Neste cenário há uma preocupação com o desenvolvimento de competências e aquisição de novos saberes que pretende aproximar o saber prático ao ambiente real.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a formação continuada perpassa no entendimento de que essa prática se tornou um requisito essencial para o trabalho, no sentido de atualização constante, a fim de atender as mudanças no processo de conhecimento, na área da tecnologia e no próprio mundo do trabalho, sendo percebida como necessidade de desenvolvimento de políticas próprias de educação.

Concomitante a essa necessidade apontada pelo mercado capitalista, o processo educacional vem sofrendo inúmeros desafios no seu percurso histórico de reforma do currículo e modernização do ensino e, nesse sentido, reforça o encaminhamento para o processo de atualização e renovação das práticas profissionais. No cenário do serviço público essa realidade não é diferente, e o governo vem se estruturando para oferecer um serviço de maior qualidade. Essa afirmativa de Carvalho (2002) está baseada na alteração da Constituição Federal que inseriu no art. 37, o princípio da Eficiência na Administração Pública:

O princípio da eficiência foi introduzido pela Emenda Constitucional nº 19/98. Relaciona-se com as normas da boa administração no sentido de que a Administração Pública, em todos os seus setores, deve concretizar suas atividades com vistas a extrair o maior número possível de efeitos positivos, ao administrado, sopesando a relação custo-benefício e buscando a excelência de recursos, enfim, dotando de maior eficácia possível as ações do Estado. (CARVALHO, p. 303, 2002).

A inserção do novo princípio da Administração Pública na Constituição Federal junto aos demais princípios normativos, ou seja, Legalidade, Impessoalidade, Moralidade e Publicidade evidencia a preocupação dos legisladores e do governo com a prestação de serviço público de qualidade.

No campo educacional importantes avanços foram estabelecidos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Nesta Lei foram criados espaços específicos para os poderes públicos promoverem a formação continuada, como por exemplo, a determinação que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (grifo nosso)

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. Grifo meu. (BRASIL, 2013)

Para o cumprimento desse preceito legal o poder público se organizou para alocar recursos financeiros para o setor educacional no sentido de fazer cumprir essa proposta, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este foi o ponto inicial e histórico para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada na educação, uma vez que além de objetivos e fundamentos, há a previsão de recursos financeiros para a realização das ações. Na perspectiva de Silva:

a capacitação é entendida como um dos instrumentos de profissionalização do educador e como uma das formas de oferecer subsídios e suporte à implementação de determinadas políticas governamentais que buscam responder aos desafios da educação brasileira. (SILVA, 1996, p.180).

Ainda nas políticas constituídas para atender essa necessidade, criou-se a perspectiva e as condições para o desenvolvimento de cursos específicos de formação a ser realizados em serviço, por isso denominada como formação continuada, a ser ofertada como complemento para formação do profissional que já se encontra atuando no sistema. A educadora Barbieri (2008) identifica três estruturas que se organizam na produção de formação continuada, as quais ela denomina como “agências formadoras”, sendo as Instituições de Ensino Superior como Universidades e Faculdades; as “agências mediadoras” como Secretarias de Estado e seus órgãos e instâncias e o “conjunto de profissionais atuando na escola”.

Visando exatamente oferecer esse suporte, no desenvolvimento do seu papel de agência mediadora da formação continuada a SEEMG atua diretamente na qualificação dos seus analistas. Continuamente o processo se desenvolve através de formações para os analistas das SRE's. As equipes das regionais que atuam como agentes mediadores do conhecimento entre a política de governo e os profissionais da educação, desenvolvem um trabalho mais constante e presente na escola, atuando diretamente com os professores e especialistas.

O cenário apresentado foi constituído com base em pesquisa de documentos da SEE que compõem o processo de desenvolvimento do PIPATC e demais documentos constantes do processo de formação desenvolvido durante o período de 2007 a 2013. Durante a pesquisa não foi encontrado o desenho da política de formação continuada, ou mesmo uma estrutura de concepção pedagógica explícita que direcione o processo. A configuração filosófica e pedagógica também não foi mencionada em qualquer documento não tendo, portanto, um modelo pedagógico a ser utilizado como referência nas ações desenvolvidas no processo de formação continuada oferecida para os analistas do PIPATC.

A ausência da apresentação formal da concepção pedagógica nesse processo de formação acarreta em fragilidade no trabalho desenvolvido pelas analistas junto aos professores e pelos professores junto aos alunos. Como já foi mencionado anteriormente, também não foram encontrados documentos que indiquem quais os parâmetros e a configuração definidos acerca do conhecimento que se deseja construir e tampouco qual objetivo se deseja atingir com a formação continuada. O processo é desenvolvido com foco na formação técnica do analista da SRE, para conhecimento do programa e das ações do programa, no sentido de treinar o analista para executar o programa dentro da escola, ou seja, um profissional que seja capaz de repassar ao professor a maneira de executar as ações específicas determinadas pelo programa. Neste sentido espera-se que o professor execute ações pontuais, quais sejam: avaliar os resultados, traçar estratégias diferenciadas para os diferentes resultados apresentados, intensificar o trabalho de recuperação com os alunos de baixo rendimento, criar oportunidades diferenciadas para necessidades específicas, emitir relatórios de aproveitamento, entre outras, tendo como objetivo principal a elevação de resultados. Entretanto, nessas capacitações não são discutidas as formas de elaboração dessas estratégias diferenciadas, como também não são proporcionados atualizações sobre o conteúdo

pedagógico, no sentido de aperfeiçoar o trabalho em sala de aula do professor. Sendo necessária a elevação de resultados, o trabalho do professor fica direcionado para a recomposição das médias esperadas para cada escola. Essa situação evidencia que a formação está voltada para o modelo do mercado capitalista, não para a formação de valores humanos e de cidadania. Dessa forma entende-se que existe a necessidade de instituir uma mudança na estrutura do processo educacional no sentido de promover uma educação voltada para a melhoria das condições sociais e pessoais, ou seja, uma prática transformadora. Nessa linha de pensamento, o autor Mészáros, acredita que as mudanças devem partir de uma solução essencial e não meramente formal:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, p. 35, 2005)

Na concepção do autor as instituições foram adaptadas no decorrer do tempo a fim de atender às determinações reprodutivas em constantes mudanças do próprio sistema capital. E neste sentido ele percebe que estas, abandonaram a brutalidade e a violência entendida como estratégias de educação, sendo apontada como causa principal dessa mudança a necessidade de corrigir um desperdício econômico que esse modelo gerava.

E finalmente, Mészáros entende que o verdadeiro sentido do termo educação, “está vinculada à questão de ‘internalização’ pelos sujeitos da legitimidade da sua posição atribuída na hierarquia social”, neste sentido, devendo abranger a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Essas concepções ideológicas e filosóficas não estão explícitas na proposta de formação continuada desenvolvida para os analistas educacionais, e portanto, não é possível responder questões importantes como: “para que e porque fazer”, não ficando definidas quais são as reais finalidades da formação continuada, ou ainda, qual o objetivo da proposta educacional: para formar trabalhadores ou cidadãos? E finalmente, não está explícito se a educação desenvolvida é para a

manutenção do sistema ou existe a possibilidade de atuar sobre o processo ou até mesmo para repensar o sistema.

A ausência de definição do modelo educacional a ser desenvolvido, deixa encoberto questões importantes que deveriam fazer parte da formação das analistas que atuam diretamente sobre a prática do professor em sala de aula. Percebe-se pelas respostas ao questionário que até para a formulação do conceito de “formação continuada” foram utilizadas concepções de um processo de “treinamento” e não de reflexão da prática, acompanhando uma proposta do governo que não apresenta um embasamento pedagógico e filosófico. De um lado uma proposta fechada e vazia de concepções ideológicas e de outro a necessidade de resgatar o processo de reflexão entre os profissionais da educação, para a construção de um processo educacional coeso desde a alfabetização.

Tais reflexões precisam estar presentes no cotidiano dos professores, e para isso, torna-se necessária a articulação de um analista que propicie e provoque os questionamentos sobre a prática pedagógica. Dessa forma o analista educacional pode se revelar como agente articulador e provocador que promove a reflexão a partir das experiências, garantindo um processo contínuo de formação.

## **2.2 As dimensões no processo de formação continuada: Institucional, Profissional/Pedagógica e Humana**

O desenvolvimento do processo de formação dos analistas do PIPATC da SRECL é o eixo principal dessa pesquisa e para consolidar as reflexões sobre o contexto dessa estratégia de formação torna-se necessário especificar as dimensões consideradas para este trabalho como dimensões essenciais para a formação continuada. Outras dimensões podem compor a estrutura de elaboração de um programa de formação continuada, entretanto, a eleição dessas três dimensões se deveu ao fato de entender que estas conseguem atender os pontos principais da formação. A leitura de vários autores e a combinação de definições conceituais destes serviu de base para eleger essas dimensões como essenciais no desenvolvimento da formação continuada.

Retomando a conceituação de formação continuada sob o ponto de vista do Ministério do Trabalho e Emprego (2007) que apresenta duas tendências



formadoras: 1 – a qualificação do conhecimento formatado pelo processo produtivo e 2 – a atualização do conhecimento formal adaptado às necessidades do processo laboral. Quanto à qualificação do conhecimento formatado pelo processo produtivo é percebido que este fator está acontecendo dentro das propostas de formação desenvolvidas pela equipe da SEE quando realizam encontros e reuniões para tratar especificamente dos programas e projetos desenvolvidos pelo governo estadual, estabelecendo metas, objetivos e resultados.

Seguindo essa linha de desenvolvimento proposta pelos autores, considera-se que uma adequada configuração do processo de formação continuada para atender integralmente as necessidades do profissional em serviço precisa conter em sua estrutura as dimensões de desenvolvimento profissional, institucional e humana, e para uma compreensão adequada do processo de ensino-aprendizagem, deve haver a articulação consistente de suas três dimensões.

Quanto às dimensões de Desenvolvimento Profissional e de Desenvolvimento Institucional foi utilizado como parâmetro o documento do Ministério do Trabalho e Emprego que trata do assunto de Formação Profissional Continuada. Para a definição da dimensão denominada de Desenvolvimento Humano foram utilizadas algumas definições extraídas de textos do Grupo de Pesquisa do Instituto de Artes e Design da UFJF (texto da disciplina Oficina de Material Didático, do currículo da Licenciatura em Artes Visuais do IAD-UFJF). O texto “Didática: definições e revisão” conceitua a dimensão humana, através de vários autores, como Candau, Morin, Piaget e Ausubel, estabelecendo o entendimento de que esta dimensão está apoiada nas relações interpessoais com a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem desenvolvida de forma subjetiva individualista e afetiva, levando em consideração os desejos e afetos. Finalmente a pesquisadora e escritora Christov (2001) que defende que a formação como um processo constante que exige muitos saberes, dentre eles os saberes interpessoais. Dessa forma ficam estabelecidas as seguintes definições para este trabalho:

**Quadro 6 – Dimensões da Formação**

<b>Dimensão</b>	<b>Conceito</b>
1 – Dimensão de desenvolvimento profissional (pedagógico)	atualização do conteúdo formal adquirido na formação inicial
2 – Dimensão de desenvolvimento institucional	conhecimento do sistema, programas, projetos enfim de todo o processo educacional determinado pelos governos federal e estadual, como parâmetro de determinação de ações e metas
3 – Dimensão de desenvolvimento humano (Saberes Interpessoais - perspectiva da Psicologia)	processo educativo das relações de convivência nas quais é necessário saber se relacionar, dialogar, constituindo habilidades e capacidades de reflexão e ação no mundo que se vive

**Fonte** – elaborado pela autora, 2013

Especificamente, na aplicação das políticas públicas educacionais, a dimensão de desenvolvimento profissional, está focada no saber pedagógico, apesar de entender que esta não é a única área de formação dessa pasta. Estas dimensões estabelecidas com base em autores citados anteriormente, que tratam do tema, foram elaboradas para este trabalho, neste sentido, nortearam o desenvolvimento de parâmetros de avaliação das ações de formação continuada desenvolvida junto às analistas PIPATC da SRECL.

### **2.2.1 Dimensão de Desenvolvimento Institucional**

A intenção principal dessa dimensão é atender a necessidade de ter um profissional que conheça o sistema, seu funcionamento, sua estrutura, seus projetos e suas políticas, a fim de alinhar as ações do servidor com as metas estabelecidas pelo governo.

A formação continuada no modelo que acontece atualmente para as analistas do PIPATC não prevê a inserção dessa dimensão, até mesmo porque não reconhece a necessidade de se estabelecer um conhecimento do funcionamento ou da estrutura, uma vez que são servidores que já fazem parte do sistema educacional há mais cinco anos.

Entretanto, para os servidores nomeados através de concurso público, o governo de Minas desenvolveu um curso que atende à dimensão de

desenvolvimento Institucional. Foi denominado de ‘Treinamento Introdutório do Governo de Minas Gerais’:

O conteúdo contemplado está dividido em 14 temas centrais: Estrutura da Administração Pública Estadual; Estratégia de Governo; Conduta Ética do Servidor; Direitos do Servidor; Saúde Ocupacional e Perícia Médica; Planos de Carreiras; Cargos de Provimento em Comissão e Funções Gratificadas; Políticas de Estágio; Gestão do Conhecimento; Programa Ambientação; Gestão e Segurança da Informação e Informações úteis. (SEPLAG, 2012).

De acordo com a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) este curso tem por finalidade promover a integração do servidor ao cenário profissional, através do conhecimento das normas, princípios, legislações, valores e ainda dos costumes compartilhados na Administração Pública. A carga horária prevista para esse treinamento é de 80h, desenvolvido na modalidade a distância, através do Canal Minas Saúde:

O Canal Minas Saúde é uma rede estratégica multimídia (TV, Rádio, Web e Educação a Distância), criada para o desenvolvimento do programa de educação permanente a distância da SES-MG. Entre os seus objetivos está o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), a democratização do conhecimento e o aperfeiçoamento técnico dos profissionais da área de Saúde. (SEPLAG, 2012)

Utilizando dessa estrutura já organizada para o fim de formação em serviço a distância, a SEPLAG desenvolve esse treinamento à todos os atuais servidores nomeados. O curso de Gestão de Pessoas I tem por finalidade “Capacitar os Servidores Públicos Cíveis em exercício visando padronizar e tornar os procedimentos administrativos abaixo mais ágeis”. (SEPLAG, 2012).

A SEE na mesma linha de trabalho desenvolveu a segunda etapa desse treinamento, também com a finalidade de promover uma base sólida de informações e conhecimento da organização específica da Secretaria de Estado de Educação, tendo como público alvo os servidores recém-nomeados. Nessa segunda etapa a capacitação a distância terá duração de 30 horas sendo ofertada pela Magistra.

Além do conhecimento da estrutura da SEE, há também a apresentação das competências do cargo para o qual o servidor foi nomeado. Durante o percurso profissional desse servidor, a SEE realiza capacitações constantes para discutir as alterações dos procedimentos adotados que são determinados nas legislações promulgadas. Tão logo a nova legislação é publicada, é realizado um encontro para

discussão e padronização dos procedimentos. Esse processo é realizado em todas as diretorias, seja, Pessoal, Administrativa e Financeira ou Educacional.

Geralmente o encontro conta com a presença da equipe responsável pelo procedimento em questão, ou ainda, com apenas a presença do supervisor da área de trabalho, com a responsabilidade de repasse para os demais membros da equipe. Com esse procedimento fica assegurado que as normas legais estão sendo cumpridas a fim de atingirem o objetivo para a qual foi proposta. O conhecimento da instituição, das suas normas e dos padrões de comportamento esperados é uma necessidade que precisa ser atualizada durante todo a práxis profissional do servidor. O desenvolvimento dessa dimensão na formação continuada do servidor é de grande importância, tendo em vista que as metas estabelecidas pela instituição pública na realização do serviço público envolve o conhecimento específico do funcionamento do sistema. Para o entendimento da importância dessa dimensão torna-se necessário retomar o conceito de raciocínio sistêmico, adotado por Senge:

Os negócios e outros trabalhos realizados pelo homem também são sistemas, o que significa que são amarrados por fios invisíveis de ações inter-relacionadas, que levam anos para desenvolver plenamente os efeitos que uma exerce sobre as outras. Como nós também fazemos parte dessa estrutura, é duplamente difícil ter uma visão global das mudanças ocorridas, e o que ocorre é que nós tendemos a nos concentrar em instantâneos de partes isoladas do sistema, sem conseguir entender por que nunca conseguimos resolver nossos problemas mais profundos. O raciocínio sistêmico é uma estrutura conceitual, um conjunto de conhecimentos e instrumentos desenvolvidos nos últimos cinquenta anos, que tem por objetivo tornar mais claro todo o conjunto e nos mostrar as modificações a serem feitas a fim de melhorá-lo. (SENGE, p.16, 1992)

Essa dimensão da formação considera importante que o servidor conheça a instituição como um todo e o funcionamento do seu sistema de forma integral a fim de estabelecer uma visão holística do trabalho a ser desenvolvido, como e onde se quer chegar. Os parâmetros organizacionais são estabelecidos através de resoluções que são publicadas durante todo o ano civil. Cada uma das resoluções traz as propostas de trabalho e suas especificações para o ano corrente. A discussão desses procedimentos previstos por legislações acontece entre os analistas da SEE e analistas da SRE, entre os próprios analistas, entre as analistas e a chefia, entre a chefia e os diretores de escolas, entre os diretores de escolas, as analistas e as especialistas.

Esta dimensão sofreu alteração durante muitos anos, e vem apresentando um modelo eficaz de apresentação do sistema e da instituição ao servidor, no sentido de demonstrar o envolvimento de outras Secretarias de Governo atuando de forma integrada, e ainda, utilizando o meio tecnológico para a efetivação da capacitação. Essa estratégia, além de reduzir custos financeiros, otimiza o tempo do servidor.

### **2.2.2 Dimensão de Desenvolvimento Profissional/Pedagógica**

A formação do profissional não requer apenas a assimilação dos conteúdos propostos na matriz do curso de formação inicial. As questões científicas e pedagógicas na formação de educadores são de grande relevância na prática do desenvolvimento dos projetos e programas propostos pelo governo. As disciplinas pedagógicas, as disciplinas de conteúdo e a didática são mediadas pelas tecnologias educacionais. Nesse sentido uma formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, precisa ter um caráter de atualização do conteúdo formal e da prática desse conteúdo com a utilização dos meios tecnológicos.

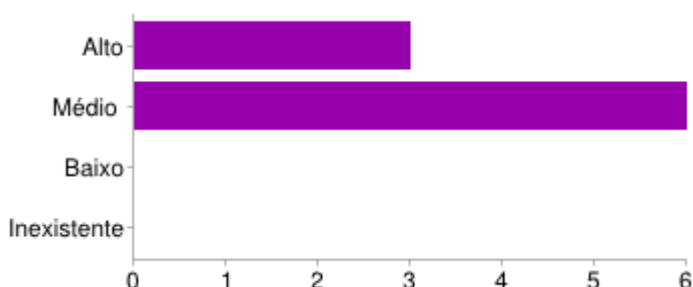
Analisando o perfil das analistas do PIPATC, no qual o requisito principal é a formação acadêmica em pedagogia, fica evidente que o foco do trabalho realizado pelas analistas PIPATC está intrinsecamente relacionado ao conhecimento pedagógico que deve ser trabalho junto aos profissionais da escola. A importância de uma configuração pedagógica bem estruturada e definida é defendida por Lück (2009):

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. ...Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. (LÜCK, 2009, p.95)

Os documentos que evidenciam a estrutura da formação continuada analisados nesse trabalho revelam as prioridades voltadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Essa determinação de prioridade está intrinsecamente relacionada ao conhecimento pedagógico do analista, do gestor da escola e do

professor. O gráfico 5 representa a avaliação das analistas quanto à atualização presente no conteúdo do atual modelo de formação continuada.

**Gráfico 6 – Atualização do conhecimento formal**

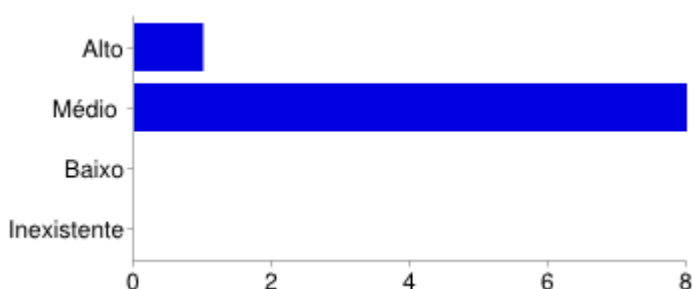


**Fonte:** Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às analistas, 2012.

Ainda que três analistas tenham considerado que o processo forneça uma atualização alta no conteúdo específico do conhecimento formal em pedagogia, o fato de seis analistas considerarem uma produção média do conhecimento aponta para uma necessidade de reforço nesse item. Esta é uma constatação interessante uma vez que o programa de intervenção tem intenção de atender diretamente a elevação dos índices de proficiência do aluno, ou seja, diretamente o trabalho do professor em sala de aula. Para isto, se faz necessário um trabalho constante de atualização das saber pedagógico, que é mediado e produzido pelas analistas da SRE junto aos professores das escolas.

Quanto ao questionamento sobre a adaptação do conteúdo ministrado na formação continuada voltado para a prática do trabalho necessário no interior da escola, 08 analistas disseram que é um ponto considerado médio, apenas 01 considerada um alto nível de eficiência nesse quesito. A representação do gráfico 6 contendo o condensado dessas respostas evidencia a homogeneidade do entendimento entre as analistas.

**Gráfico 7 – Adaptação para a prática**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às analistas, 2012.

Estes dados ratificam o apontamento anterior sobre a promoção da atualização do conhecimento formal, que reflete diretamente sobre a aplicabilidade das analistas junto aos professores no trabalho de formação continuada que será replicado na escola. O papel da analista nesse momento se compara ao papel do coordenador pedagógico, no sentido de promover a articulação necessária entre a teoria e a prática junto ao professor. Placco (2002) esclarece de forma objetiva essa situação no contexto escolar:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/ conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico - educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico - educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2002, p.95)

Esse processo formativo contínuo apontado pela autora reforça a necessidade de uma formação continuada apoiada em atualização do conhecimento vinculado ao processo de reflexão da prática ou até mesmo de estímulo da revitalização das ações pedagógicas eficazes junto à escola. O movimento de transformação definido pelo programa, também não é percebido no desenvolvimento do processo de formação entre analistas e professores. Contraditoriamente não foi apontado pelas analistas como parte importante do trabalho desenvolvido, talvez por não julgarem parte das atribuições delas ou talvez não tenha sido percebido.

Continuando a análise das respostas, foi verificado que o questionamento com resultados mais unânime foi aquele que tratou do alinhamento entre formação continuada e os princípios do programa de intervenção. As analistas consideraram que as capacitações atualizam constantemente as informações sobre a estrutura do programa. Um fato que chamou atenção nos dados apurados pelo questionário foi quanto ao item de periodicidade das capacitações, uma vez que 02 analistas consideraram a periodicidade ótima, 06 consideraram uma periodicidade média e 01 analista considerou baixo o número de capacitações. Essa situação fica mais evidente quando as analistas recebem a convocação para participação de capacitações fora da sede, momento no qual elas demonstram muita insatisfação. A fim de entender melhor as peculiaridades dessa questão, e o interesse em conhecer

as insatisfações manifestadas, tornou-se necessário voltar até as analistas para questionar sobre esse fato. Seis delas responderam através de entrevista que o número de capacitações é suficiente, mas o que causa a insatisfação é o período longo de ausência da sede, causando inconvenientes pessoais na organização da vida pessoal. Consideraram que se as capacitações ocorressem sem a necessidade de deslocamento de casa em longos períodos, certamente o aproveitamento seria melhor.

A preocupação em disseminar a estrutura do programa e ações a serem desenvolvidas junto às escolas fica intrínseca nos documentos apresentados nas capacitações realizadas. Outro ponto fundamental da formação na dimensão profissional foi analisado através da definição da SEE sobre a função dos analistas PIPATC no exercício do programa (SEE,2012):

- “1 => Estuda e planeja o trabalho a ser realizado junto às Escolas, dentro de um cronograma de viagens definido, em conjunto com a Equipe Gestora.
- 2 => Participa de reuniões com a Equipe Central e com a Diretora Educacional para planejamento, estudos e partilha de conhecimentos e experiências exitosas
- 3 => Realiza reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico.
- 4 => Realiza visitas às escolas priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do Ciclo da Alfabetização.
- 5 => Orienta e apresenta sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas.
- 6 => Participa dos cursos e encontros de capacitação da Equipe Regional, Especialistas e Professores do Ensino Fundamental realizados pela SIF.
- 7 => Faz repasse das oficinas dos cursos de capacitação realizados pela SIF
- 8 => Produz material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem das escolas a partir das demandas da SRE e SEE.
- 9 => Zela pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos.
- 10 => Avalia e autoavalia o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo.” (SEE, 2012)

Pela análise das funções determinadas para as analistas PIPATC fica evidente que o ponto principal para a elevação da qualidade do processo de aprendizagem está focado na dimensão de desenvolvimento profissional, promovido



pela realização de atividades pedagógicas. Esta dimensão está intrinsicamente focada na escola e tem como objetivo principal promover a aprendizagem e formação dos alunos, como estratégia de desenvolvimento das competências e habilidades sociais e pessoais necessárias ao indivíduo para a inserção no mundo do trabalho e na aquisição dos valores de cidadania.

De acordo com os documentos que definem as atribuições dos analistas PIPATC da SEE, o foco é o trabalho pedagógico com objetivo de elevação de resultados, ou seja, dos índices de proficiência atingidos pelos alunos nas avaliações externas, ratificando que a filosofia educacional apresenta valores por trás do programa que não é a construção de competências e conhecimentos para a formação integral do cidadão. Neste sentido fica evidente o cunho instrucionista tecnicista voltado para formação de mão de obra que venha a se constituir em público consumidor, corroborando com as concepções apresentadas por Mészáros (2005 p. 27), que defende que “é necessário romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

O quadro 7 apresenta a agenda elaborada pelas analistas do Órgão Central, com a rotina estabelecida aos analistas PIPATC da equipe central no desenvolvimento das ações dentro das SRE's, ficando evidente a preocupação com a dimensão do desenvolvimento profissional, uma vez que as reuniões são pautadas na discussão dos pontos de deficiência apresentados por cada escola, na apuração dos resultados das avaliações externas. Nestas reuniões há o estabelecimento conjunto de estratégias diferenciadas a serem desenvolvidas para atendimento da demanda.

A rotina é estabelecida para todas as equipes de formação do Órgão Central que atuam em duplas nas SRE's, que realmente representa as ações práticas da equipe, uma vez que as ações definidas são realizadas de acordo com a proposta, pelo menos no que se refere ao trabalho junto com as analistas da SRE. A dinâmica de trabalho é organizada em conjunto e desenvolvida nas 47 regionais de forma sistemática. Entretanto, como essa dupla é trocada toda ano, percebem-se diferentes formas de atuação da dupla da equipe central no desenvolvimento do trabalho junto às analistas da equipe regional.

**Quadro 7 – Síntese do Plano de Trabalho da Equipe**

	Atividade Prevista	Quem participa
Segunda-feira	Dia programado para viagem ao município sede da SRE e <b>reunião com a Equipe gestora da SRE para alinhamento da pauta da semana.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe Central</li> <li>• Equipe Gestora da SRE (Diretor da SRE, Diretor Pedagógico, Supervisor Regional, Gerente do PIP/ATC).</li> </ul>
Terça-feira	<b>Reunião com a Equipe Pedagógica da SRE. Objetivo: Formação da Equipe regional com temas sugeridos pela SEE ou conforme demanda da regional.</b> ou Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe Central</li> <li>• Equipe Regional (Analistas Educacionais, Inspetores Escolares e Equipe Gestora da SRE).</li> </ul>
Quarta-feira	Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe Central</li> <li>• Analistas da Equipe Regional responsável pelo acompanhamento pedagógico nas escolas visitadas.</li> </ul>
Quinta-feira	Visitas às escolas estratégicas ou participação em capacitação de professores, especialistas e gestores ou outra atividade conforme demanda da SRE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe Central</li> <li>• Analistas da Equipe Regional responsável pelo acompanhamento pedagógico nas escolas visitadas.</li> </ul>
Sexta-feira	<b>Reunião de <i>feedback</i> dos trabalhos da semana</b> e viagem de retorno a Belo Horizonte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe Central</li> <li>• Equipe Regional (Analistas Educacionais, Inspetores Escolares e Equipe Gestora da SRE).</li> </ul>

Fonte: REIS, 2013

A dinâmica de trabalho estabelecida pela equipe do órgão central afeta diretamente a organização e trabalho da equipe regional. O encontro dessas duas equipes, tendo como finalidade o alinhamento das ações, prevê um planejamento para o desenvolvimento de ações diretamente com a equipe da escola, no sentido de pensar a formação continuada.

Entretanto, a formação só terá sentido se promover a mudança através da discussão do processo educacional vivenciado, que antecede a reflexão sobre qual conhecimento formal se deseja estimular no professor e no aluno, ou ainda, sobre qual embasamento filosófico deve estar pautado a prática do profissional da educação.

### 2.2.3 Dimensão de Desenvolvimento Humano

Partindo da premissa de que todo trabalho é realizado por indivíduos que precisam constantemente de motivação e valorização no grupo, sendo reconhecidas como parte relevante do grupo, torna-se necessário fazer com que seja constituído um processo de valorização do trabalho em equipe, no sentido de promover colaboração entre os pares, e principalmente entre pares de outra instância diferente. A concepção apresentada por Lück (2009) evidencia esse fato:

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso é porque são as pessoas que fazem a diferença, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LÜCK, 2009, p.82).

Dessa forma as experiências educativas vividas no espaço de trabalho ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, vão se internalizando, ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também apresentam aspectos afetivos, constituindo uma aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (1982) esse tipo de aprendizagem cria condições do sujeito interagir de forma eficaz no seu ambiente de trabalho e atuar como construtor de saberes e não apenas como executor de programas e projetos prontos.

Esta também é a teoria da aprendizagem organizacional, que defende a necessidade de considerar o impacto das emoções, das relações interpessoais e das condutas profissionais. O conceito de aprendizagem organizacional está relacionado com o conceito de organização que aprende definido por Senge (1990), que entende que é necessário que as pessoas aumentem sua capacidade de criar resultados que desejam, vinculado à novos padrões de raciocínio, através do trabalho coletivo e constante aprendizagem de trabalho em grupo.

É preciso considerar que as instituições públicas e privadas, independente do nível de burocracia ou de modernidade nos procedimentos, são sistemas abertos que necessitam da interação com o externo e da aprendizagem extraída dessa relação, e neste sentido, é preciso ter o foco de não desconsiderar a dimensão da aprendizagem organizacional (Madureira, 2006).

O questionário aplicado às analistas da SRECL contemplou um grupo de questões sobre a estrutura organizacional do processo de formação continuada desenvolvida pela SEE. Este grupo de questões foi dividido nas três dimensões descritas nesse trabalho. O grupo de questões referente ao desenvolvimento humano trouxe respostas que apontou para a escassez da formação no desenvolvimento humano. De acordo com as analistas, aspectos como: relacionamento interpessoal, processo de liderança, trabalho em equipe e motivação de equipe são realizados ocasionalmente durante todo o processo de formação.

Pela análise dos documentos que compõem a estrutura do processo de formação continuada oferecida pela SEE, é possível constatar que não há o desenho ou escopo do trabalho a ser desenvolvido junto às analistas da SRE. E como já foi apontado, não é possível determinar a filosofia da formação ou seu direcionamento social. Uma verificação detalhada dos documentos que compõem essa estrutura do processo de formação continuada, aliada às informações extraídas do questionário aplicado às analistas e ainda, sua organização, sua carga horária, sua formatação e seu conteúdo, revela a deficiência da dimensão de desenvolvimento humano.

Nas palavras de Nunes (2003) a educação é essencialmente uma relação humana. A educação é uma relação entre uma geração amadurecida e uma geração de crianças e de jovens, os quais precisam da educação para apropriar-se da condição humana plena. Ele entende que é através dessa educação que promove as condições ideais para aprender a ser, aprender a falar, aprender a pensar, aprender a amar, aprender a sentir, aprender a aprender a própria inteligência. O autor entende que a inteligência é apenas um instrumento para que o sujeito se torne plenamente humano e feliz, e nessa condição humana, o homem é e será sempre um ser aprendente. Considera que a ética, a estética, a solidariedade, tudo é passível de aprendizagem, até mesmo o afeto e o pensamento. E nessa perspectiva ele considera o pensamento como uma disposição para compreender, para discutir e apropriar-se da realidade e existir como sujeito. E assim, Nunes entende que esse é um processo político no sentido de:

produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se

em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas. (NUNES, 2003, p. 35-36)

Existe a visão poética, porém, real de que a escola deve ser um lugar onde se compreende a vida. Compreender a vida no melhor sentido dela, através da convivência, da arte, da cultura, descaracterizando a escola como um lugar de preparação autoritária, ou até mesmo como preparação para o mundo do trabalho.

### **2.3 Desafios no desenvolvimento prático da formação continuada**

A dinâmica de trabalho da SRE, conforme foi apresentada anteriormente é desenvolvida dentro de um ciclo específico levando em consideração as demandas na região. Em Conselheiro Lafaiete a agenda de trabalho é estruturada de acordo com a gestão da Superintendente que elaborou uma rotina de procedimentos de forma a garantir o atendimento de situações específicas que considera essenciais para o estabelecimento da qualidade no serviço prestado. Alguns projetos e programas atendem à necessidades similares, se diferenciando apenas pelo nível de ensino a ser atendido. Outros projetos são mais específicos como os projetos de esporte, educação ambiental, educação religiosa, ou mais abrangentes, como Paz nas Escolas, Plano Decenal de Educação, entre outros, no entanto, agregam valor ao desenvolvimento do PIPATC, e fazem parte do quadro de atribuições de todos os analistas da DIRE.

As reuniões com as analistas da SEE, bem como as capacitações que são realizadas na sede do órgão Central, fazem parte do ciclo de atividades previstas, porém, não contam com a constância e rotina identificadas no ciclo semanal de trabalho. O acompanhamento do PIP nas escolas é um dos pontos mais exigidos pela Diretoria Educacional, que deve ser agendado juntamente com o Inspetor Escolar. Essas visitas para o acompanhamento são o ponto central da atuação da equipe de analistas no desenvolvimento do PIPATC. Mas para que esse acompanhamento aconteça de forma eficaz é necessário o preparo de material, bem como do estudo das necessidades apresentadas pela escola que será visitada. A rotina semanal fica representada de forma ilustrativa na figura abaixo:

**Figura 4** – Ciclo de atividades semanais - SRECL



**Fonte:** Elaborado pela autora

As reuniões entre analistas na sede acontecem toda segunda-feira, sendo que neste dia nenhum analista da DIRE de qualquer projeto pode agendar viagens ou visitas de acompanhamentos para as escolas da regional. Neste dia, pela manhã são feitas todas as considerações dos problemas vivenciados durante a semana anterior, bem como, são compartilhadas as ações e discutidas as decisões a serem tomadas. Desta reunião também participam a Diretora Educacional e as Inspetoras Escolares que desenvolvem um trabalho conjunto com as analistas, em duplas formadas por setores.

Essas reuniões acontecem na parte da manhã, sendo a parte da tarde destinada ao preenchimento de formulários e emissão de relatórios que compõem o processo de avaliação do trabalho elaborado durante a semana. Esses relatórios são lidos e avaliados pela Diretora Educacional e pela Superintendente, que destacam os pontos a serem reavaliados e os pontos de sucesso de cada analista.

O estudo das legislações específicas, do conteúdo pedagógico, bem como a elaboração de material didático é feito em outro dia, não precisando necessariamente da presença de todas as analistas para que esse processo ocorra. As reuniões com as especialistas e com os professores são realizadas dentro da própria escola e dependem também de outras variáveis, como agendamento do carro oficial, agendamento com os profissionais da escola, agendamento com o Inspeitor Escolar, solicitação de recursos financeiros, entre outros. O encontro com o

especialista é mais fácil, uma vez que este profissional está fora de sala de aula. As reuniões com os professores demandam de outra situação importante: disponibilidade do professor. Neste caso, as analistas precisam participar da reunião de módulo II no dia e horários previamente agendados pela direção da escola.

O acompanhamento do PIPATC é realizado com todo o segmento da escola, ou seja, com a equipe gestora, com especialistas, com professores e também com alunos. As analistas aplicam testes de avaliação diagnóstica para os alunos, traçam estratégias diferenciadas de acordo com a demanda apresentada, deixa sugestões de atividades e material de apoio para o professor e para o especialista. O estudo dos resultados das avaliações externas é uma constante durante todo o ano, como material de direcionamento do trabalho.

Outras ações tão importantes quanto as demais, apresentadas no ciclo de trabalho, fazem parte da rotina das analistas, entretanto, como uma periodicidade diferenciada. Os encontros com as analistas do órgão Central acontecem uma vez por mês durante uma semana. Essas analistas da SEE realizam uma rotina praticamente parecida com a da SRE, iniciam a semana com uma reunião geral com as analistas PIPATC, organizam as atividades, agendam as visitas de acompanhamento, visitam as escolas, reúnem com os especialistas e professores e realizam uma reunião final de *feedback* no final da semana. Essa reunião final direciona todo o trabalho a ser realizado durante o mês, até o próximo encontro. As capacitações realizadas na sede da SEE também não fazem parte do ciclo de atividades porque acontecem com uma periodicidade ainda mais diferente, uma vez que acontecem duas ou três vezes por ano.

Essa dinâmica coloca em evidência o processo de formação continuada e sua estrutura baseada em ações contínuas, sistematizadas e articuladas no processo de desenvolvimento do trabalho. Entretanto, esse processo não assegura condições de vivência do cotidiano escolar ou discussões amplas das realidades, limitações, possibilidades advindas da escola. Neste sentido, Nóvoa (1991) aponta um caminho que deveria estar presente no processo de formação continuada:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que

participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NOVÓIA, 1991, p. 16).

Na perspectiva do autor, essa formação continuada promovida pela SEE às analistas da SRE, deveria levar em consideração as necessidades do professor e da escola. Pensar a formação a partir da instância interna, a partir das necessidades do próprio professor e não nos técnicos e especialistas do sistema.

Outro foco importante que deveria pautar as ações de formação continuada dos analistas é o processo de alfabetização. A atuação nos anos iniciais pressupõe um conhecimento do processo de alfabetização e das suas peculiaridades, a fim de suprir as necessidades apresentadas pelos professores nas escolas. Outro fator que deve ser considerado é quanto ao número crescente de alunos com necessidades especiais, ou seja, alunos com laudo médico de transtornos, síndromes e déficits de atenção, entre outros, estão chegando à escola para um atendimento que precisa ser diferenciado, e esta necessidade não é considerada na elaboração das capacitações da SEE ou da SRE. Nesse sentido, as analistas precisam de uma atualização constante do processo pedagógico, a fim de suprir as necessidades de trabalho da regional e da escola.

Outro desafio que é importante ser evidenciado é quanto as relações pessoais entre a equipe docente e a equipe gestora, entre a equipe docente e o corpo discente, entre a equipe docente e os profissionais da SRE e entre a equipe da SRE e a equipe da SEE. Essas relações ficam fragilizadas pelo processo político de avaliação externa, uma vez que os resultados são utilizados como parâmetros de avaliação da competência do docente e da escola. Esta dificuldade é percebida nas capacitações de grande porte realizadas na sede da SRE, nas quais o encontro é marcado pela manifestação e insatisfação dos profissionais da escola com o sistema e com a política pública. Nestes momentos a atuação do analista deve ser no sentido de evitar os conflitos, o que requer uma carga de conhecimento da dimensão humana muito grande.

#### **2.4 – Principais considerações sobre as políticas de formação continuada**

A realidade do processo de formação continuada promovida pela SEE aos analistas PIPATC das SRE's veio sofrendo muitas transformações desde sua



implantação em 2007. O foco inicialmente foi direcionado para o entendimento do programa que estava em processo de implementação. Os resultados dos alunos nas avaliações externas (IDEB e PROALFA) apontaram para uma situação de sucesso crescente, fortalecendo os investimentos e credibilidade do programa. Com o desenvolvimento e a consolidação dos resultados, a formação foi tomando outros direcionamentos, como a formação pedagógica e a elaboração de material didático.

Muitos autores ratificam a necessidade de desenvolver a formação continuada para os profissionais da educação. No processo específico deste trabalho, a formação é desenvolvida em cadência, partindo da SEE para SRE e finalmente na Escola. E por este motivo é necessário que seja uma proposta estruturada com conceitos e finalidades bem definidos.

Nesta perspectiva este estudo demonstra a necessidade de uma formação continuada para as analistas que ultrapasse o limite de apenas cumprir um cronograma estabelecido, ou ainda, discutir nas reuniões mensais os problemas encontrados, mas que esses problemas sejam o eixo principal dos estudos para ampliação da competência da equipe nas áreas pedagógicas e humanas:

A consulta à obra de referência revela-nos que há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir são dois conjuntos de enunciados, segundo Ferreira (p. 273). O primeiro conjunto parece-me congruente a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O mesmo raciocínio, no entanto, não deve ser utilizado para o segundo conjunto de significados. A atuação para a profissionalidade crescente deve, no meu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão. Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. (...). (MARIN, p. 17, 1995)

Essa prerrogativa impõe a todos os profissionais da educação uma alteração de comportamento, na busca de um perfil profissional atualizado, que não pode ser descrito pela habilitação, atividade, cargo ou mesmo pelas atribuições. Portanto, não

se trata de uma formação específica, e sim de uma nova definição de competência no mundo do trabalho e na formação profissional. Fleury e Fleury apresentam um modelo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações proposto por Le Boterf (1995). O quadro abaixo apresenta a síntese dos tipos de educação que consideram ideal para o desenvolvimento dos diversos tipos de conhecimentos.

**Quadro 8** – Processo de Desenvolvimento de Competências

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Como desenvolver</b>
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar	Experiência social e experiência profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência profissional e social

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos conceitos de Fleury e Fleury (2001)

Os autores explicam que a competência está relacionada com a maneira de agir na busca de soluções para as questões diárias do exercício das suas funções. Ressaltam que as organizações são feitas de sistemas cognitivos e memórias, que desenvolvem rotinas e procedimentos relativamente parametrizados para atuar com os problemas internos e externos. Neste sentido, as rotinas vão incorporando e constituindo uma memória organizacional. A aprendizagem pode ser reconhecida pela mudança nos processos, nos comportamentos e também pela apropriação dessas mudanças por outros indivíduos do processo.

Conforme os autores as possíveis soluções identificadas são frutos da educação formal e não formal, ressaltando que a certificação formal é exigência inicial para entrada no mercado de trabalho, mas que a experiência adquirida possui um caráter mais abrangente. As mudanças impostas pela modernização social, frente as novas tecnologias da informação e da comunicação, exigem que o profissional se preocupe com a constante atualização, ou seja, uma formação continuada.

Na atuação profissional, conjugam-se o *a priori* da experiência e o *a priori* da argumentação, a competência técnico-científica e a

competência comunicativa. É aí, também, que se colocam os imperativos indeclináveis da formação continuada, que no sentido de dar respostas aos problemas emergentes num mundo em transformação, quer no sentido da adequação e acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos e das conquistas sociais, quer na dimensão da reconstrução permanente, por parte do coletivo da profissão, dos instrumentos da elucidação pedagógica e da organização e condução das próprias práticas. (MARQUES, 1992, p.191-192)

A formação continuada propõe a existência dessa integração entre o conhecimento formal e não formal, na busca de uma aprendizagem bem estruturada para a promoção de ações assertivas na execução do trabalho. Marques (1992) defende que a formação continuada em serviço transforma o ambiente de trabalho, no sentido de potencializar o exercício dos profissionais, ou ainda, promover o estímulo e as condições adequadas para um processo de qualificação do profissional, através de cursos de especialização e mestrado.

Após análise dos dados, registros e impressões apresentados no capítulo 2, bem como, do estudo das dimensões que compõem a formação continuada desenvolvida pela SEE e ainda considerando as demandas específicas apresentadas pelas analistas da SRE de Conselheiro Lafaiete, o próximo capítulo apresentará o Plano de Ação Educacional.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DE POTENCIALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO**

O presente trabalho apresentou o processo de formação continuada desenvolvido pela equipe da SEE para as analistas do PIPATC da SRE de Conselheiro Lafaiete, bem como, a dinâmica de trabalho dessas analistas junto às escolas da regional.

O primeiro capítulo mostrou como foi o desenvolvimento da política pública de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais, com a apresentação do PIPATC e os resultados evidenciados nas avaliações externas. Demonstrou que o programa foi eficaz na elevação dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas, que aconteceu de forma contínua. Foi apresentado, especificamente dentro da SRE de Conselheiro Lafaiete, o desenvolvimento dessa política que esta perpassou por etapas de elaboração teórica e apresentação de estratégias de desenvolvimento junto aos profissionais da escola, que acontecem sob a responsabilidade dos analistas das SRE's. Ainda no primeiro capítulo, foi ampliado o conhecimento desse cenário com a apresentação da visão das analistas da SRECL sobre o processo de formação continuada, observado através da análise das respostas do questionário e entrevista aplicados.

No segundo capítulo foram apresentadas as teorias e estudos sobre a formação continuada através de autores que tratam sobre competência e atribuições no desempenho das atividades laborais. Foram evidenciadas as dimensões que compõem a estrutura do processo de formação no atual modelo, sendo que as dimensões são áreas de desenvolvimento do processo que interferem diretamente no modelo de formação. Foram apontadas também as necessidades percebidas no processo de desenvolvimento do programa dentro da escola e nas capacitações oferecidas. E finalmente, foram feitas considerações sobre a política de formação continuada e o desenvolvimento do processo de conhecimento formal e não formal.

Alguns aspectos apresentados neste trabalho merecem ser ressaltados. Sobre a implementação do programa, foi possível verificar uma estrutura pautada por um processo contínuo demonstrado pelos resultados das avaliações externas. As alterações realizadas durante o desenvolvimento do programa foram adaptações feitas com intenção de corrigir os pontos identificados pelos envolvidos como

necessárias para a melhoria do trabalho dos professores em sala de aula, levando em consideração as avaliações externas como estratégias de identificação de necessidades e alterações necessárias no percurso do processo. Outro aspecto relevante é que o processo de formação continuada não contém um espaço de reflexão do seu próprio desenvolvimento, ou uma discussão voltada para as reais necessidades dos eixos envolvidos, ou seja, SEE, SRE e Escola. E finalmente, outro ponto que norteou esse trabalho, foi quanto as dimensões que compõem o processo de formação continuada, que não fazem parte de uma estrutura alinhada pela real necessidade dos profissionais da SRE e da Escola, levando a perceber diferentes perspectivas e desenvolvimento de ações diferenciadas por cada equipe da SEE que realiza o trabalho de formação continuada junto às analistas da SRE de Conselheiro Lafaiete

Este desalinhamento é percebido no processo de formação dos analistas que promovem diretamente a formação continuada, seja, a equipe Central frente à equipe Regional, ou a equipe Regional frente à equipe docente da escola. A formação dos formadores ainda é insuficiente para suprir as necessidades da formação continuada dos professores.

Nesta perspectiva, o terceiro capítulo apresenta uma proposta de potencialização do processo de formação continuada, pautada na perspectiva de obtenção de um processo mais democrático de reflexão e determinação de prioridades entre os profissionais envolvidos. O objetivo é estimular o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o processo de reflexão social que está estabelecida dentro do contexto escolar.

### **3.1 Considerações e Justificativa da proposta de formação**

A formação continuada visa um alinhamento entre a prática e a teoria, neste sentido, a proposta do Plano de Ação Educacional (PAE), pretende desenvolver com a equipe de analistas da SRECL um processo de ressignificação do sua própria aprendizagem, no sentido de propor condições diferenciadas para promover maior autonomia e liberdade na prática do seu processo de formação. O objetivo é potencializar as ações desenvolvidas tendo como início do processo as demandas apresentadas pela escola. Esse PAE não tem intenção de interferir na estrutura

organizacional do programa ou alterar a proposta de trabalho da equipe Central, a intenção é complementar de forma alternativa o processo de formação continuada promovido para as analistas da SRECL, tendo como base filosofia educacional apresentada por Rios (2011) e ainda os conceitos de emancipação política propostos por Nunes (2003), na perspectiva de proporcionar um espaço de construção ideológica.

Na intenção de alcançar um aprendizado realmente significativo, o PAE foi baseado no modelo das concepções de aprendizagem que consideram como prerrogativa de aprendizagem a abordagem elaborada a partir da orientação que apresenta uma visão do homem como um organismo dinâmico, cujo pensamento é construído e desenvolvido em um ambiente social e cultural como resultado de processos interativos que acontecem entre os sujeitos ativos da relação humana. Assim, a formação de sujeitos deve considerar a realidade da sociedade, na qual estão inseridos, marcada pelas diferenças sociais.

Pretende-se utilizar conceitos como Aprendizagem Significativa de Ausubel, Aprendizagem Organizacional de Fleury e Fleury, Ética e Competência de Terezinha Rios e Emancipação, Política e Virtude de César Nunes, entre outros conceitos que são significativos para a atualização e consolidação do processo de formação continuada dos profissionais da educação.

### **3.2 Espaço de construção da ideologia**

Segundo as discussões atuais no âmbito da educação, a formação dos educadores deve estar alinhada ao perfil de um profissional competente e comprometido com as transformações socioeconômicas do seu contexto cultural. Dessa forma, o educador precisa ressignificar seu papel ao definir seus objetivos e prioridades, a fim de se estabelecer como um profissional flexível, diversificado e atualizado, considerando a necessidade de constantes mudanças no cotidiano escolar, e principalmente na prática escolar.

À escola e ao professor cabe a complexa responsabilidade de formar o indivíduo capaz aprender em um processo que está em constante transformação, tendo como referência a lógica mercantilista. E paradoxalmente torna-se necessário

desenvolver uma estratégia educativa que ensine o aluno a prática da autonomia e da qualidade nos princípios da ética e da solidariedade:

Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. [...]. Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento omnilateral da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (NUNES, 2003, p.22)

Para o autor a educação deveria ser um processo através do qual o sujeito apropria-se da cultura e da identidade passada, já vivida e acumulada. Na sua concepção a educação possui a tarefa de “humanizar, constituir valores que impulsionem de dentro para fora, nosso agir moral, social e político.”

A construção desse conceito de formação será focada na perspectiva bottom-up. A perspectiva de formação pode ser fundamentada em duas versões: top-down e bottom-up. A primeira perspectiva está presente no modelo nas ações da formação continuada do PIPATC, caracterizado pelo planejamento das ações e das normas estruturantes, bem como da elaboração do processo de implementação do programa. Incluindo a formação das equipes de analistas tanto da SEE, quanto da SRE, e também do campo de atuação desses analistas (SRE e escolas), a priorização do trabalho (professores e alunos) e o objetivo final (alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade). Toda essa estrutura foi planejada de cima pra baixo, a partir do relatório de resultados do PROALFA-2006, que indicava a urgência de políticas públicas para solucionar o problema de alfabetização na idade certa.

A segunda perspectiva apresenta uma visão focada para o programa em ação, ou seja, de baixo para cima, no sentido inverso do modelo top-down, uma vez que prioriza a atuação dos professores no sentido de buscar apoio e sustentação para as ações necessárias. Na perspectiva bottom-up o olhar é direcionado para o conhecimento dos problemas locais, com a possível adaptação da política de programa à real demanda.

Cabe ressaltar que na elaboração da proposta descrita no quadro 9, a organização levou em consideração as questões fundamentais como: objetivo e

metodologia, e ainda a necessidade de não se ignorar a possibilidade das estratégias não responderem exatamente ao resultado esperado.

**Quadro 9** - Perspectiva de organização do modelo

<b>BOTTOM-UP</b>	<b>Teoria de Implementação</b> (mecanismo de mudança)	<b>Princípios do Programa</b> (atividades do programa)	<b>TOP-DOWN</b>
	A Equipe Central trabalha temáticas relacionadas às necessidades apresentadas.	A equipe da SEE analisa os resultados e metas do PROALFA de cada SRE e desenvolve um plano de ação.	
	A equipe da SRE elabora e organiza encontros de formação com foco nas ações propostas	A equipe da SEE estuda os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.	
	A equipe da SRE apresenta para a equipe da SEE as demandas e o material a ser utilizado. As equipes estudam sobre os casos específicos e apresentam possibilidades de ações.	A Equipe da SEE discute com a Equipe Regional ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de intervenção pedagógica na escola	
	A equipe da SRE elabora em conjunto com a equipe da escola material diversificado para atendimento das demandas	A equipe da SRE apresenta aos professores o resultado e orientam quanto às estratégias pedagógicas a serem utilizadas no processo de alfabetização. Aumenta a eficiência do professor (perspectiva desejada)	
	A equipe da SRE discute com os professores e especialistas sobre os resultados da escola e promove um processo de reflexão para seleção de estratégias diferenciadas	Os alunos alcançam o objetivo pretendido e aprendem a ler e escrever na idade certa (perspectiva desejada).	
	Os professores, especialistas e direção da escola discutem sobre o resultado das avaliações externas e apresentam demanda de necessidades para a equipe da SRE	Índice dos padrões de desempenho elevado nas avaliações externas, com alcance de melhores resultados de proficiência	

**Fonte** – Elaborado pela autora com base em Carol Weiss



A intenção é tratar da informação e do conhecimento de novas práticas, como formas eficazes de comunicação que desenvolve a compreensão de forma integral dos assuntos específicos, além de introduzi-los no contexto pessoal e emocional. Nesse sentido o principal aspecto a ser considerado é o processo de interação entre os sujeitos, mediados pelo conteúdo e pela técnica, conforme é apresentado por Moran:

Na educação, escolar ou organizacional, precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas de conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, de sentir, de aprender, de comunicar-se. Ao educar facilitamos, num clima de confiança, interações pessoais e grupais que ultrapassam o conteúdo para, por meio dele, ajudar a construir um referencial rico de conhecimento, de emoções e de práticas. (MORAN, 2004, p. 62-63).

Fica evidente que a educação é uma das áreas mais privilegiadas para utilização da proposta bottom-up como instrumento de estímulo da construção individual do conhecimento e na ambientação de discussões reflexivas no processo de formação. De acordo com Rios (2011) nessa configuração da prática pedagógica, é importante trabalhar com duas dimensões da competência dos professores, definidas pela autora como ética e política, através das quais, o processo de ensinar e aprender está vinculado à responsabilidade e ao compromisso de construção da cidadania e do bem comum. Nestas duas dimensões a questão técnica é considerada como método de ensino, mas não deve estar separada da questão política que juntas serão responsáveis pela reflexão sobre a técnica estabelecida para transmitir a cultura. A reflexão política é importante, tendo em vista a necessidade de discussão sobre a intenção do currículo, uma vez que não existe neutralidade nesta seleção. Entende-se também que a qualidade do trabalho docente necessita de domínio do conhecimento de uma área e modelos eficientes de socialização desse conhecimento, além do conhecimento de si e do outro (aluno). A ética é a dimensão fundamental do trabalho eficiente, através da qual é direcionado o questionamento sobre a finalidade do processo educativo, seu significado e sua necessidade. Através da ética acontecem os questionamentos: Para que educar? Para que realizar esse trabalho? Quais os valores fazem parte das ações? Que princípios norteiam esse trabalho?

Nesse momento Rios (2011) considera de grande importância estabelecer a diferença entre ética e moral. Para ela, moral é um conjunto de normas, regras, leis e prescrições que servem de parâmetro para as ações e relações dos sujeitos inseridos na sociedade, e descreve ética como sendo a reflexão crítica sobre a moral. A ética está na busca dos fundamentos dos valores, estabelecendo como referência a dignidade humana e o bem comum. É nesse contexto que deve o professor precisa ser estimulado a refletir sobre os critérios de seleção dos conteúdos e métodos, da convivência com seus pares, alunos e comunidade e é através dessa reflexão que poderá ser real a afirmação de que a escola tem o papel de construtora da cidadania. Através dessa perspectiva torna-se possível estabelecer um modelo de formação com identidade própria da escola cidadã que se deseja instalar nas escolas.

Para que esse modelo seja eficiente e consiga atingir o objetivo da verdadeira participação da escola no processo de desenvolvimento da política, é preciso que os educadores estejam dispostos à renovação e aos imprevistos. Neste sentido Larossa afirma:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LAROSSA, 2001, p.8).

E é nesse movimento que o trabalho de buscar as inquietudes do professor se torna essencial, conhecer aquilo que atribui o sentido de viver, de estudar, de pesquisar, de formar gente, de transmitir a cultura. Rios (2011) acredita que se trata de horizonte promissor, no sentido de utilizar a pedagogia como uma provocação para a reflexão sobre a necessidade de construir uma nova proposta dentro da escola.

### **3.3 Metodologia da implementação da formação**

A proposta de implementação do Plano Educacional é que seja desenvolvido no período de 1 ano, levando em consideração o momento de avaliação e

planejamento pela equipe de analistas da regional para o ano subsequente. A intenção é utilizar das reuniões de módulo II, na qual os professores se encontram reunidos na escola, configurando um momento ideal para a discussão de ideias e propostas, além do levantamento da demanda de cada unidade escolar.

**Quadro 10** - Modelo de Execução – Bottom-up

	Responsáveis	Eixo	Período	Ações
1º momento	Especialistas e professores	Ética	Fev/Mar	Estudo e discussão do tema, levantamento de demandas, pesquisa de material científico
		Política	Abr/Mai	
		Competência	Jun/Jul	
		Aprendizagem	Ago/Set	
		Cultura	Out/Nov	
2º momento	Analistas SRE	Participação	Realizado de forma contínua durante as visitas pedagógicas	Contribuição com material de estudo, textos, vídeos, dinâmicas, encaminhamento das propostas para a equipe Central
		Monitoramento		
		Acompanhamento		
		Avaliação		
3º momento	Analistas SEE	Avaliação	Durante o ano	Elaboração de um plano de ação direcionado para o atendimento das demandas apresentadas pela escola/ professores
		Estruturação	Jun a Ago	
		Definição de estratégias	Ago a Nov	
		Apresentação de Plano	Nov/Dez	

**Fonte** – Elaborado pela autora

A Equipe Regional está composta atualmente por 10 analistas que são responsáveis pelo acompanhamento das 58 escolas estaduais nos 18 municípios da SRECL. As 42 escolas que atendem aos anos iniciais do EF possuem especialistas para o acompanhamento das reuniões de módulo II. O processo de discussão, reflexão e levantamento de demandas acontecerá sob a responsabilidade dos especialistas, que já atuam com a organização das reuniões escolares de acordo com as suas atribuições previstas em legislação específica. O acompanhamento desse processo será feito durante as visitas pedagógicas nas escolas, de acordo com a divisão de setores estabelecida em conjunto com a Diretora da DIRE.

A equipe da escola deverá criar uma maneira para estudar e planejar a forma de socialização os conhecimentos advindos dessa prática com os demais professores que por motivos justificáveis não participarem das reuniões de módulo II. Poderão utilizar do quadro de aviso nas escolas, ou criar um grupo de contato virtual

utilizando as redes sociais, ou outro mecanismo de comunicação que for conveniente para os integrantes do quadro professores da escola.

As temáticas estabelecidas servem como referencial do estudo a ser realizado, entretanto, as escolas que tiverem uma proposta diferenciada poderá apresentar durante a reunião e alterar o roteiro de estudo. Os temas selecionados deverão ser desenvolvidos, estabelecendo como detonador da discussão uma situação prática envolvendo a atuação das equipes Central e Regional, com intenção de proporcionar questões de reflexão do processo de formação desenvolvido na escola.

As demandas que forem se constituindo durante o processo, serão analisadas e apresentadas pela equipe regional à equipe central, durante as reuniões mensais que acontecem na própria SRE. A intenção é trazer para as reuniões mensais as reais demandas das escolas para a implementação de um projeto de formação continuada direcionada para o professor e suas prioridades. No desenvolvimento desse modelo é possível ainda, conseguir o aprimoramento das relações internas entre os profissionais da escola.

A referida proposta do PAE não tem intenção de causar mudanças na estrutura organizacional do programa, uma vez que as reuniões para discussão e reflexão dos temas ocorrerão durante os momentos previstos na carga horária do professor dentro da escola.

Os recursos financeiros para implementação do PAE serão disponibilizados pela própria SRE, através de recursos autorizados anualmente pela SEE para execução do monitoramento e acompanhamento do PIPATC, que estão direcionados para as seguintes ações: reprodução de material, capacitação de professores, contratação de serviços externos como palestrantes, entre outros que forem apontados pelas escolas como necessários para a execução das ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lima (2005) comparou o processo de pesquisa em movimento à uma brincadeira de pular corda, dizendo que o desafio está em entrar na corda, já em movimento, para continuar pulando, sair e deixar outro entrar sem a corda parar e assim sucessivamente. Ao final de três anos de trabalho, estudo e escrita, é possível sentir os efeitos desse movimento. O processo não parou para que a pesquisa fosse realizada, ao contrário, ele se tornou cada vez mais diversificado e dinâmico, mediante as alterações que foram determinadas durante o curso do tempo, a fim de alcançar novas metas.

Esse movimento criou dificuldades na análise pretendida, mas também permitiu a construção de uma série de percepções diferenciadas do processo que não se percebia inicialmente. Como a pretensão era conhecer e propor adequações a fim de potencializar o processo de formação das analistas responsáveis pelo desenvolvimento do PIPATC na SRECL foi preciso estudar todo o processo de implementação dessa política em Minas. Conhecer também o processo de formação continuada oferecida pela SEE a essas analistas e estudar sobre as concepções teóricas dessa formação.

A análise do programa evidencia uma proposta delimitada e com foco determinado na elevação dos resultados. Para obtenção dos resultados desejados, era necessário o envolvimento de todos os agentes nas três instâncias: SEE, SRE e Escola. Neste sentido foi necessário promover as condições essenciais para o conhecimento e desenvolvimento do programa, bem como, oferecer uma formação continuada aos agentes. Nessa análise não ficaram explícitas as concepções filosóficas dessa formação continuada, sinalizando que os objetivos estavam mais pautados na “qualificação técnica” das analistas para o desenvolvimento do programa. Não foi identificado também bases de construção de competências humanas e comportamentais para um desempenho eficaz no ambiente de trabalho na SRE e tampouco junto aos profissionais da escola.

Diante da concepção de Rios (2011), que entende que filosofia é sempre filosofia de alguma coisa, ou seja, a autora traz conceitos importantes sobre a filosofia da educação. Para ela educação é transmissão de cultura, que é o mundo transformado pelos homens. Essa transformação refere-se a tudo aquilo que o

homem transforma, cria ou produz. E torna-se essencial mostrar ao jovem o que a humanidade produziu ao longo do tempo, e defende que a produção parte da relação de necessidades e desejos. Para ela não há cultura sem o trabalho, que ela considera como sendo a transformação do mundo, da natureza, pelo raciocínio e pelo movimento dos seres humanos. Nesse paradigma filosófico, há o questionamento sobre o papel da escola, que ela considera que seja “o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (Rios, 2011). E é nessa linha de abordagem filosófica educacional que o processo de formação poderá trazer resultados significativos para a transformação do aluno, ainda que não contribua com a elevação de resultados nos índices de proficiência.

A pesquisa revelou ainda divergências entre a visão das analistas, comparada ao posicionamento teórico dos autores estudados na conceituação e formação continuada. De acordo com as analistas, o processo que está acontecendo atende às necessidades do programa, mas não atendem às necessidades profissionais. Elas afirmaram que a formação pretende um alinhamento entre as ações da SEE e da SRE no sentido de orientar os procedimentos para o desenvolvimento do processo de monitoramento e acompanhamento na escola e também avaliaram como importante o aumento de vagas para o mestrado profissional do CAED/UFJF ou outro tipo de educação continuada. Neste sentido, parece bastante incoerente que a SEEMG, que vinha participando desse modelo de oferta de capacitação desde o ano de 2010, no ano de 2014 tenha suspenso sua participação nesse modelo de educação continuada. Causa um estranhamento perturbador o corte dessas vagas, sinalizando que não está acontecendo uma validação desse modelo de educação continuada como ferramenta para a qualificação profissional.

Ainda sobre a análise desse trabalho, ficou evidenciada a dinâmica de atuação da equipe da SEE voltada para a equipe da SRE, que atua diretamente junto às escolas, sendo que esse processo atua de forma sistemática sobre as questões pedagógicas da prática do professor em sala de aula, sem considerar a relevância das questões institucionais e humanas, utilizando do modelo top-down, uma vez que a proposta é toda formatada de cima pra baixo, sem conhecer as prioridades do corpo docente. Portanto, como essas dimensões não são trabalhadas

de forma sistemática, sendo que essa falta de articulação pode influenciar nos resultados educacionais das escolas.

Outro ponto a ser ressaltado é quanto a necessidade da equipe de analistas da SRECL refletir sobre metas relacionadas à própria atuação, avaliando os desafios e demandas, para que exista um processo de reconhecimento da sua própria prática a partir dos resultados obtidos, além do trabalho já realizado, com metas de aprendizagem e resultados com os profissionais das escolas.

Neste sentido, é preciso ressaltar um aspecto importante que foi evidenciado na pesquisa, ou seja, a constatação de que o processo de formação continuada não contém um espaço de reflexão do seu próprio desenvolvimento, ou uma discussão voltada para as reais necessidades das instâncias envolvidas, ou seja, SEE, SRE e Escola. A fim de atender a essa expectativa, o modelo do Plano de Ação Educacional pautado na perspectiva bottom-up, tem a pretensão de desenvolver condições para que os professores e especialistas possam ser orientadoras da própria aprendizagem através da percepção do próprio conhecimento e das necessidades, uma vez que o uso dessa metodologia propicia o desenvolvimento de habilidades, como o trabalho em equipe.

Este modelo privilegia as dimensões da competência do educador, quais são suas habilidades e competências, no sentido de saber fazer bem, e necessita do conhecimento sobre didática, organização de sala de aula. O aspecto político é essencial para compreender o que está no foco dessa discussão das relações entre o conteúdo e a prática. A ética é que deve mediar a relação entre técnica e política, no sentido de proporcionar o equilíbrio e dessa forma tornar possível que o professor compreenda que o seu papel é de mediação da relação do aluno com a cultura.

Ainda assim, as necessidades percebidas estão longe de serem solucionadas de forma satisfatória. O investimento em formação continuada é muito pouco e não são apresentados caminhos diferentes daqueles utilizados até o momento. A expectativa na educação continuada é muito grande, mas as possibilidades oferecidas pela SEE estão reduzindo ao invés de aumentar.

De acordo com Starec (2011) o prazo de validade do conhecimento e da educação está cada vez mais curto, dependendo de uma atualização cada vez mais constante. Desta forma, ratifica-se a importância de um Programa de Formação Continuada na perspectiva de atender as necessidades dos profissionais que trabalham com o conhecimento na promoção do conhecimento. Promover a

formação para educadores na visão desejada socialmente do ideal de educação para a vida, ainda que o trabalho aconteça na realidade concreta. Afinal, como se pode realizar um trabalho educacional se não houver a utopia do ideal da escola transformadora da vida?



## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. - **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBIERI, Marisa Ramos. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações** – Revista de Ciências da Educação - Nº 06 – Mai/Ago, 2008

BERNARDES, Alda. **Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futuras** – Revista de Ciências da Educação - Nº 06 – Mai/Ago, 2008

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados IDEB**. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 12 de nov de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Formação Profissional Continuada nas Empresas: Diretrizes para Pesquisa** - Convênio MTE – DIEESE. 2007

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília: SEFOR, 1995.

CANDAU, Vera. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional didático**. 8. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola**. São Paulo, 2001. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Conceito de Competência** – Revista de Administração Contemporânea – Edição Especial. 2001, p 183-196.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, Jorge. **A Pedagogia Profana: danças, pirueta e mascaradas**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho – a educação continuada dos professores** – Belo Horizonte: Autêntica . 2005

MADUREIRA, César; RODRIGUES, Miguel. **A Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa**. Revista Eletrônica Comportamento Organizacional e Gestão, 2006, VOL. 12, N.º 2, 153-171. Disponível em [http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/AP\\_sec-XXI\\_INA-2006.pdf](http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/AP_sec-XXI_INA-2006.pdf) - acesso em 02 de jan de 2014.

MARIN, Alda J. **Educação Continuada: Introdução e uma análise de termos e concepções**. Caderno CEDES nº 36. Editora Papirus, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992

MÉSZÁROS, István – **A educação para além do capital** – tradução de Isa Tavares – São Paulo, Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Análise de resultados da Rede Estadual de Ensino**. Belo Horizonte, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação – **Resolução 457** de 30 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico – PROALFA**. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Expandindo a Qualidade da Educação de Minas Gerais – Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/PROALFA 2012. Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino**. 2013.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. **Guia de reorganização e implementação do plano de intervenção pedagógica** – 2010-2011.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Carreira**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/151-plano-de-carreira> Acesso em 13 de set de 2013

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica – Anos Iniciais – Ensino Fundamental**, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica – Anos Finais – Ensino Fundamental**, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório para o Governador – Programa de Intervenção Pedagógica**. 2012

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Síntese 2006 a 2010 – Programa de Intervenção Pedagógica**. 2011

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 430** de 07 de agosto de 2003. Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 469** de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 1086** de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino fundamental das escolas de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP Anos Finais do Ensino Fundamental**. Minas Gerais. 49 slides - 2011

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – **Cartilha – Treinamento Introdutório**. 2012.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

NÓVOA, António **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, set 1991.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

PLACCO, Vera M. S.. **Formação de Professores: o espaço de atuação do Coordenador Pedagógico - Educacional**. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia Â. S. (Orgs.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

REIS, Carla C. S. **Da Agenda À Implementação: Um Olhar Sobre As Dinâmicas de Interação dos Agentes Implementadores de Um Programa Educacional de Minas Gerais**. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SENGE, M. Peter. **A quinta disciplina: arte e prática na organização que aprende**. 14ª ed. Editora Best Seller, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações nas políticas da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

STAREC, Claudio. **Educação Corporativa em Xeque: até que ponto o treinamento é um bom negócio para as organizações**. Rio de Janeiro, Ed. Senac Rio, 2011.

WEISS, Carol. **Evaluation**. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

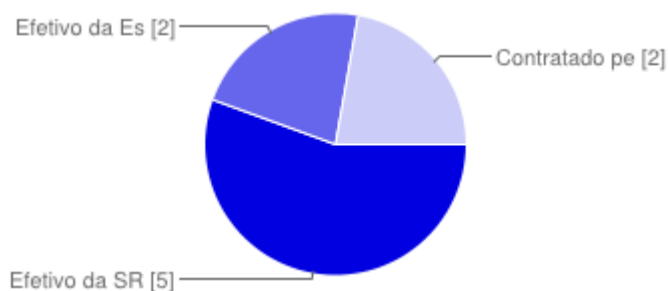
<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/apostilas>. Acessado em 13 de junho de 2014.

## ANEXOS

### CONSOLIDADO DO QUESTIONÁRIO

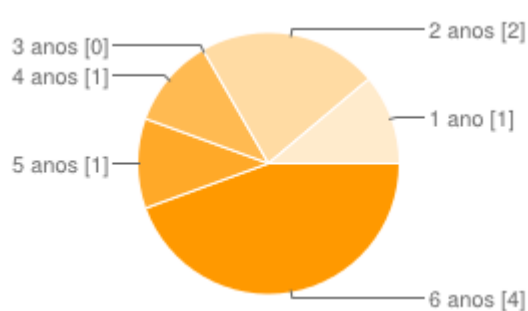
#### Caracterização do Analista

##### Situação Funcional dentro da SRECL



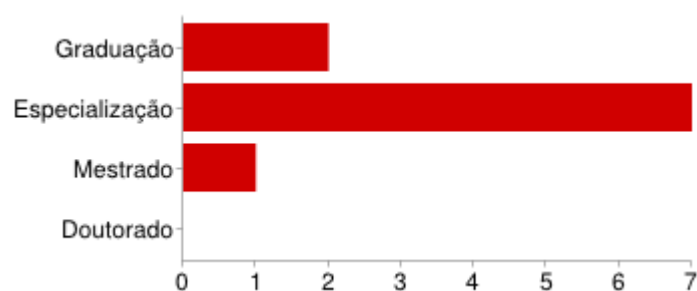
Efetivo da SRE	5	56%
Efetivo em Função Gratif.	2	22%
Contratado pela FRA	2	22%

##### Quanto tempo de serviço dentro da SRE nas funções de Analista do PIPATC



6 anos	4	44%
5 anos	1	11%
4 anos	1	11%
3 anos	0	0%
2 anos	2	22%
1 ano	1	11%

##### Qual sua formação acadêmica?

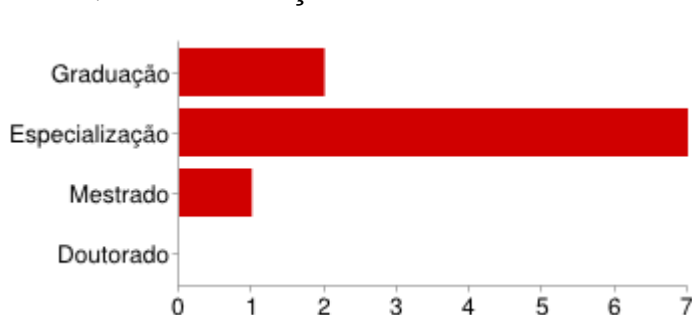


Graduação	2	20%
Especialização	7	70%
Mestrado	1	10%
Doutorado	0	0%

##### Qual sua graduação?

Língua Portuguesa  
 Pedagogia  
 Pedagogia  
 Pedagogia  
 Pedagogia  
 Normal Superior  
 Pedagogia  
 Pedagogia  
 Pedagogia

### Qual sua formação acadêmica?



Graduação	2	20%
Especialização	7	70%
Mestrado	1	10%
Doutorado	0	0%

### Qual sua especialização?

Psicopedagogia  
 Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus  
 Inspeção Escolar e Educação Inclusiva  
 Professor  
 Educação Inclusiva  
 Educação Inclusiva e Inspeção Escolar  
 Educação Inclusiva

### Qual sua área do mestrado?

Educação

### Qual sua área do doutorado?

---

### Você participou de quais cursos de formação relacionados com o PIP promovidos pela SEE?

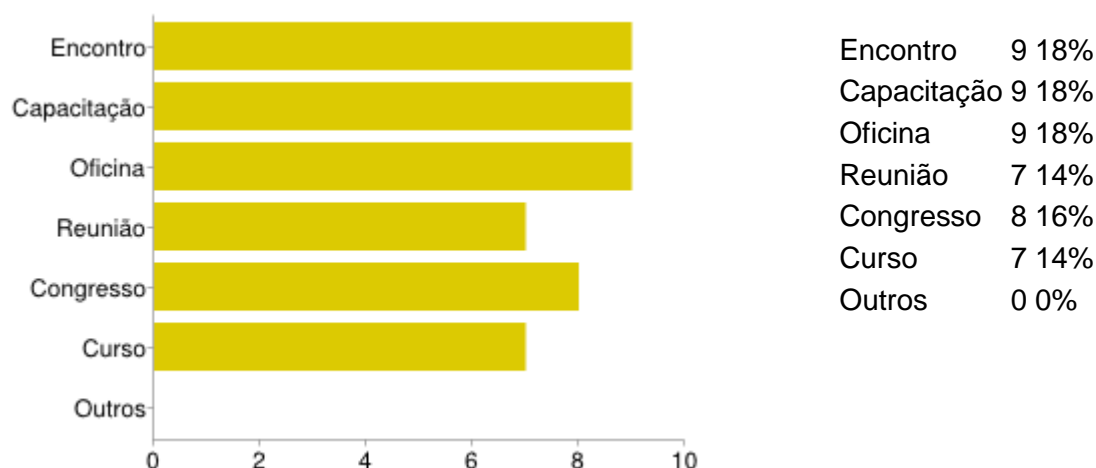
- Encontro de Analistas PIP ATC em 2012 e 2013.
- Todos os encontros, reuniões, palestras, oficinas oferecidos pela SEE.
- Participei de todos os cursos de formação oferecidos pela SEE, relacionados ao PIP, desde que começaram a ser oferecidos em 2007.
- Houve capacitações direcionadas aos professores de 3º e 5º ano em todos os anos: de 2007 a 2013.
- Participei de todos os cursos de formação, sejam os promovidos pela SEE, sejam os promovidos pela SRE, mas sempre atuando como tutora.
- Foram vários cursos de formação. Não saberia precisar exatamente. Alguns com informações mais técnicas sobre o trabalho a ser desenvolvido junto às escolas, outros com conteúdos voltados para a formação pedagógica especialmente nas áreas de alfabetização, avaliação, estratégias de ensino e aprendizagem. 2012 a 2013 - Participei de Encontros para repasse de oficinas e seminários promovidos pela SEE/MG em Belo Horizonte.
- Não houve cursos. Não participei de cursos referente ao PIP, apenas repasse de oficinas com professores.
- Encontro realizado no Tauá para o PIP/ATC, em dezembro de 2012.
- Desde 2010 tenho participado de todos os cursos promovidos pela SEE de capacitação de professores dos anos iniciais.

## **Formação Profissional Continuada**

### **Na sua percepção qual é o conceito de Formação Profissional Continuada?**

- É o momento de adquirir conhecimento que irão influenciar positivamente nos comportamentos diante a tantas mudanças e adaptações profissionais.
- É importante para o educador estar sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências para poder assim ampliar o seu campo de trabalho. Nos dias de hoje, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores e dos demais profissionais da educação, cabe a eles manterem-se qualificados para que possam atender as necessidades dos alunos e da própria escola.
- Formação em exercício, com a finalidade de aprimorar desempenho e promover o desenvolvimento profissional.
- É a busca de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica pela necessidade de superar o distanciamento entre a formação profissional e a prática necessária para exercermos bem nossas atribuições com qualidade.
- É a oportunidade de atualizar conhecimentos, principalmente os que são necessários a minha prática educacional
- A formação contínua aparece frequentemente como sinônimo de educação, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional.
- É aquela que se realiza após a formação inicial nos cursos de graduação. É uma formação permanente, essencial para o desenvolvimento profissional uma vez que certas demandas e aprendizagens apenas se configuram a partir do exercício da profissão.
- Aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional.
- É a formação que visa a dar continuidade ao processo de aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento para o exercício das funções próprias para uma profissão.

### **O que você considera como estratégia de formação profissional continuada oferecida pela SEE?**



### **Qual o objetivo da Formação Profissional Continuada desenvolvida para os analistas PIPATC?**

- Capacitar os analistas para repasse de orientações e para o monitoramento das ações do PIP.
- Capacitar os analistas para o repasse de orientações e acompanhamento do PIP.

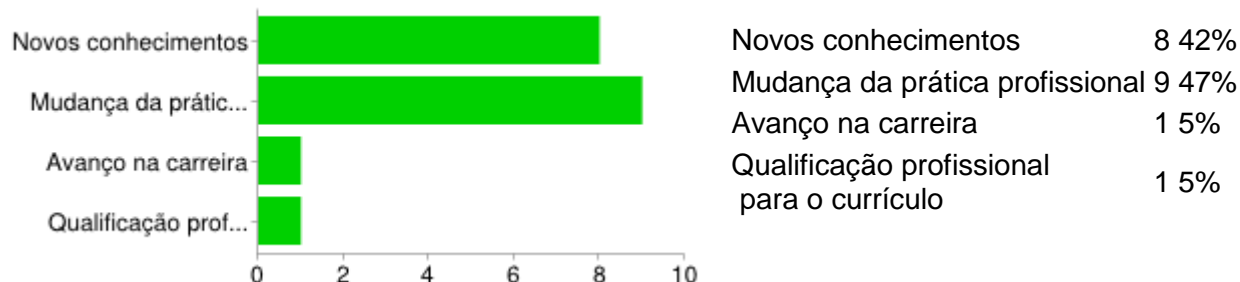
- Oferecer subsidio para o acompanhamento pedagógico às escolas, propor alternativas para o desenvolvimento profissional dos professores e como consequência, buscar a melhoria na aprendizagem dos nossos alunos.
- Apoiar os profissionais da educação na área pedagógica.
- O objetivo de adquirir de competências profissionais que abrange todo universo escolar.
- Alinhar o discurso do PIP, fornecer subsídios para nosso trabalho, atualizar conhecimentos e avaliar o trabalho desenvolvido.
- Penso que o objetivo principal é o conhecimento e compreensão das estratégias e projetos a serem implementados nas escolas. É uma formação técnica e propositiva, mais voltada para o alinhamento de objetivos e ações. Entretanto, nos últimos anos, uma parceria mais constante entre a Secretaria e as universidades públicas tem propiciado uma formação mais consistente e ampla nas áreas diversas áreas de conhecimento especialmente pela realização de congressos, seminários e cursos realizados pela Magistra.
- Capacitar para repasse de orientações pedagógicas a Equipe pedagógica das escolas da rede pública.
- O objetivo da formação continuada desenvolvida pelos analistas do PIP/ATC não concentra-se somente na busca pelo conhecimento científico, mas também na auto-realização pessoal, pois o profissional que trabalha com uma maior disposição, tendo propriedade daquilo que faz e dedicação diante daquilo que desenvolve terá sempre um maior incentivo para procurar novas técnicas e desenvolver o seu trabalho docente sempre de maneira inovadora.

#### **Qual a aplicabilidade dessa formação na sua prática profissional no PIPATC?**

- Repasse de informações e orientações para os professores do PIP.
- Acompanhar, monitorar e repassar orientações sobre as ações do Plano de Intervenção Pedagógica; capacitar professores e especialistas, proporcionando a equipe novos conhecimentos e mudança da prática pedagógica.
- A formação continuada nos permite trabalhar com mais segurança, podendo assim intervir e contribuir na prática dos docentes, visando uma melhoria na educação e no ensino. Portanto apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualidade.
- Total aplicabilidade, uma vez que a formação sempre alinhava teoria e prática.
- É através desta formação, que atuamos nas escolas diante de situações que o profissional da escola não conseguiu solucionar ou detectar.
- Acompanhar, orientar e monitorar as ações do PIP, objetivando a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem.
- A aplicabilidade para o trabalho que os analistas realizam é grande, uma vez que a ação de formação que realizamos nas escolas é, fundamentalmente, o repasse de conhecimentos, informações e diretrizes. Uma formação mais acadêmica, que nos permite aprofundar e fundamentar nossas ações, também tem se tornado essencial para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Atualmente, a Secretaria tem dado atenção a esse aspecto. Esse tipo de formação é que nos permite responder às demandas da prática com maior segurança e atuar diante de imprevistos.
- Dar suporte para a realização de um trabalho mais eficaz de acompanhamento do PIP nas escolas.
- As capacitações e formações oferecidas pela SEE são organizadas de forma atribuir novos significados à prática dos professores, para compreensão e enfrentamento das dificuldades com as quais os alunos se deparam para aprender, assim são de grande aplicabilidade na prática do Programa de Intervenção Pedagógica.



### Quais as vantagens de participar dessa formação profissional?



### Da formação profissional promovida pela SEE, quais aspectos você considera que não são contemplados?

- Avanço na carreira
- Rotina escolar.
- Cursos de longa durabilidade e aplicabilidade, pois os cursos são apenas de qualidade técnica e bem específicos.
- A rotina escolar. Deveria ser realizada uma pesquisa de campo para estudar a rotina escolar e detectar o que acontece com as 4 horas dentro de uma escola. Pois, algumas escola não conseguem se organizar para cumprir ações que são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.
- Cursos profissionalizantes.
- Gostaria que houvesse estratégias de formação mais contínuas e de maior duração. Reuniões, encontros, oficinas, congressos e seminários são estratégias formativas que atendem a diferentes objetivos, mas são ações pontuais. Os cursos de aperfeiçoamento sobre certas temáticas e áreas de formação ainda são bastante restritos e com uma reduzida carga horária.
- Atividades práticas de sala de aula
- Mais atividades de práticas de sala de aula.
- Ética profissional e Direitos e Deveres.

### Quais aspectos você considera importantes para serem inseridos no programa?

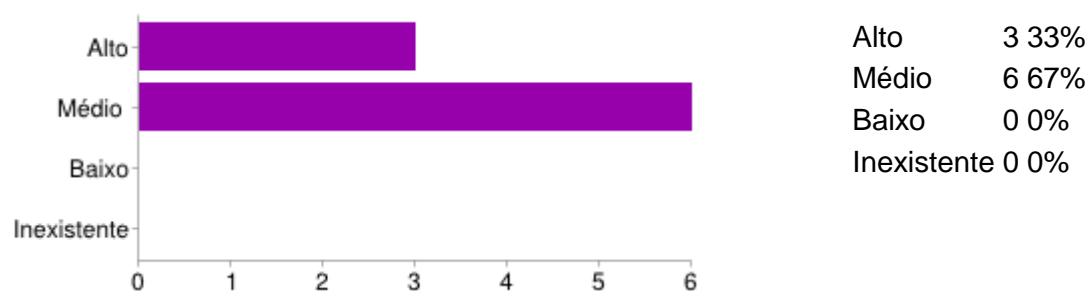
- Organização do tempo dentro da escola
- Oficinas
- Organização do tempo escolar
- x
- Cursos de formação profissional
- Prática de sala de aula
- Curso de formação profissional
- Curso de extensão profissional
- A oferta de um número maior de vagas para o mestrado profissional e a proposição de cursos de aperfeiçoamento e especialização em parceria com universidades públicas.

### Estrutura Organizacional

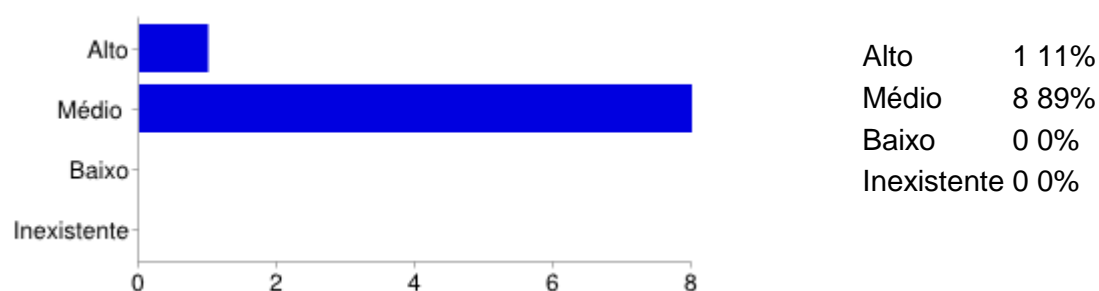
Queremos conhecer como você avalia a estrutura organizacional do processo de formação continuada nos aspectos referentes a cada dimensão.

## Sobre a Dimensão Pedagógica da Formação Continuada, faça sua análise:

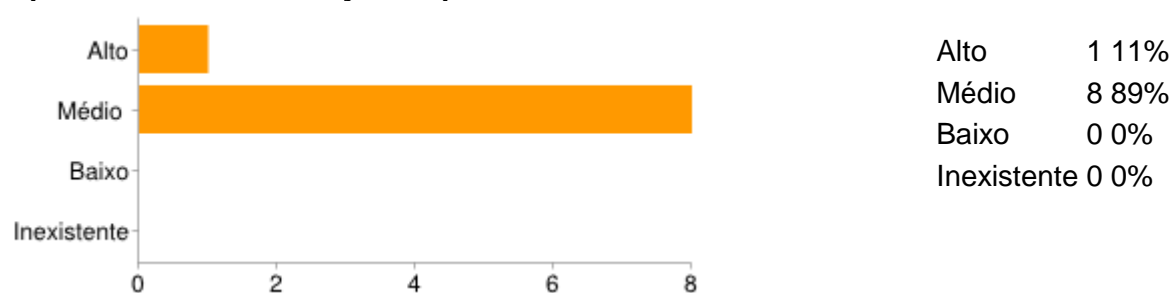
### Atualização do conhecimento formal



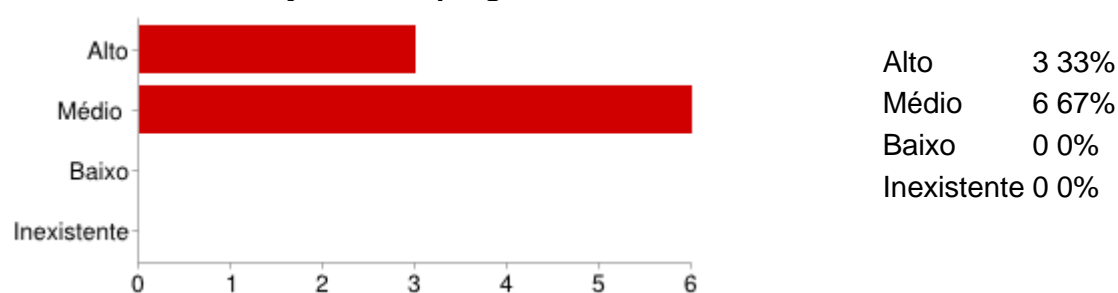
### Adaptação do conteúdo da formação para a prática



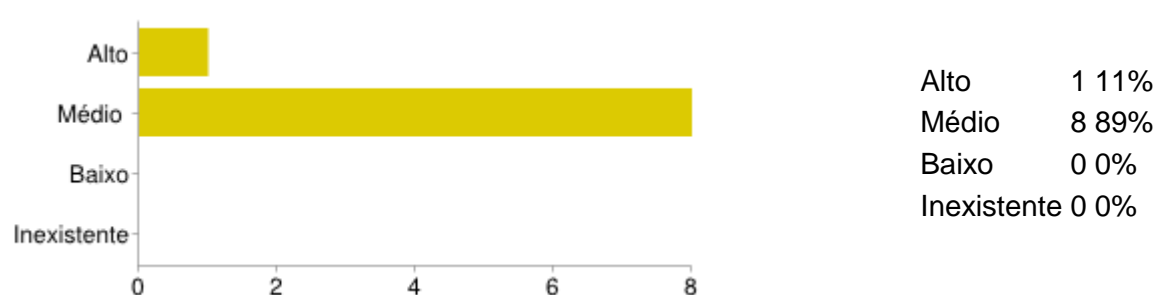
### Aplicabilidade da formação na prática na escola



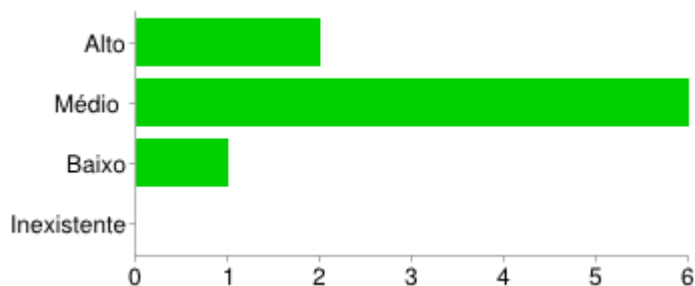
### Coerência da formação com o programa



### Atendimento das necessidades do analista para o desenvolvimento do trabalho na escola



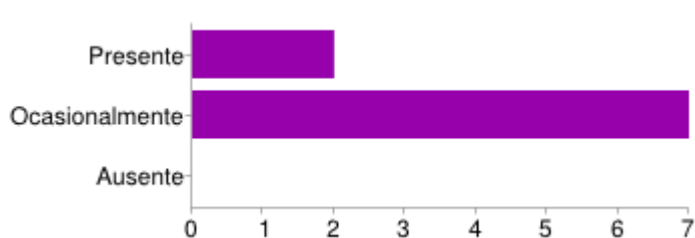
### Periodicidade das estratégias de formação



Alto	2	22%
Médio	6	67%
Baixo	1	11%
Inexistente	0	0%

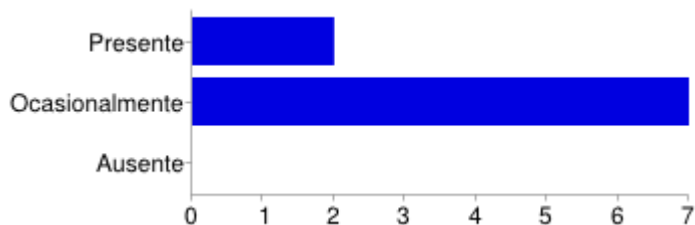
### Sobre a Dimensão Humana na Formação Continuada, faça sua análise:

#### Na formação tem inserido temas de relacionamento interpessoal



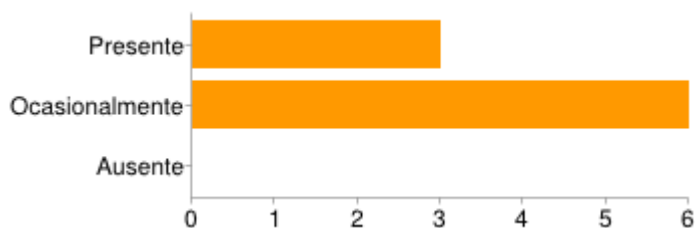
Presente	2	22%
Ocasionalmente	7	78%
Ausente	0	0%

#### Temas de processo de liderança



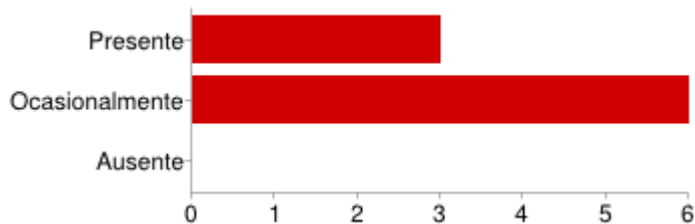
Presente	2	22%
Ocasionalmente	7	78%
Ausente	0	0%

#### Temas de trabalho em equipe



Presente	3	33%
Ocasionalmente	6	67%
Ausente	0	0%

#### Temas de motivação de equipe



Presente	3	33%
Ocasionalmente	6	67%
Ausente	0	0%

## Formação Profissional Continuada

As instituições públicas em geral têm investido em capacitações, treinamentos, oficinas, congressos e outras estratégias de formação profissional continuada. Nesse cenário a práxis do trabalho está especificamente vinculada ao processo de aprendizagem de todas as pessoas e em todos os níveis e funções da Instituição. A formação desses profissionais é um importante instrumento de qualificação para que os programas sejam desenvolvidos na escola de forma coerente e eficaz. Esse questionário pretende conhecer a percepção do analista PIPATC da SRECL sobre o processo de formação profissional continuada desenvolvido pela SEE para elaboração de um plano de ação como parte das exigências do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

### Caracterização do Analista

#### Situação Funcional dentro da SRECL

- Efetivo da SRE
- Efetivo da Escola em Função Gratificada
- Contratado pela FRA

#### Quanto tempo de serviço dentro da SRE nas funções de Analista do PIPATC

- 6 anos
- 5 anos
- 4 anos
- 3 anos
- 2 anos
- 1 ano

#### Qual sua formação acadêmica?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

#### Qual sua graduação?

#### Qual sua especialização?

#### Qual sua área do mestrado?

#### Qual sua área do doutorado?

**Você participou de quais cursos de formação relacionados com o PIP promovidos pela SEE?**

Identifique o ano em que foram realizados



### Formação Profissional Continuada

**Na sua percepção qual é o conceito de Formação Profissional Continuada?**



**O que você considera como estratégia de formação profissional continuada oferecida pela SEE?**

- Encontro
- Capacitação
- Oficina
- Reunião
- Congresso
- Curso
- Outro:

**Qual o objetivo da Formação Profissional Continuada desenvolvida para os analistas PIPATC?**



**Qual a aplicabilidade dessa formação na sua prática profissional no PIPATC?**



**Quais as vantagens de participar dessa formação profissional?**

- Novos conhecimentos
- Mudança da prática profissional
- Avanço na carreira
- Qualificação profissional para o currículo

**Da formação profissional promovida pela SEE, quais aspectos você considera que não são contemplados?**



**Quais você considera importantes para serem inseridos no programa? \***

### Estrutura Organizacional

**Sobre a dimensão pedagógica da formação continuada faça sua análise:\***

	Alto	Médio	Baixo	Inexistente
Atualização do conhecimento formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptação para a prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência com o programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atende às necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Alto	Médio	Baixo	Inexistente
Periodicidade das estratégias de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Sobre a dimensão humana da formação continuada, faça sua análise:**

	Presente	Ocasionalmente	Ausente
Temas de relacionamento interpessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temas de processo de liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temas de trabalho em equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temas de motivação de equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

---

Alessandra Kelly de Carvalho  
Analista Educacional - SRE/C

	<b>O modelo de formação continuada que vem sendo desenvolvida é suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho?</b>	<b>Qual é a principal ação você considera necessária para a ampliação da formação continuada?</b>	<b>Avaliando a compreensão teórica, a formação continuada têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo?</b>	<b>Quanto à dimensão humana, você considera que a SEE vem apresentando estratégias adequadas para o crescimento pessoal?</b>	<b>Você considera que o processo de formação continuada contém um espaço de reflexão do seu próprio desenvolvimento?</b>
Analista A (Ana Márcia)	Eu, particularmente acho que sim.	As capacitações são feitas para apenas um grupo de analistas, não sendo possível a participação de todas. Eu considero que deveria ser revisto esse modelo de forma a proporcionar condições de participação de todas as analistas nos encontros em Belo Horizonte.	O processo de formação foca principalmente o trabalho com a metodologia de intervenção. A elaboração de instrumentos ajuda muito no processo da compreensão do processo educativo.	Os momentos de formação que trazem o enfoque do crescimento pessoal acontecem nos encontros presenciais em Belo Horizonte, quando são realizadas palestras motivacionais, e não são todos que participam.	Não existe um momento criado especificamente para isso, mas é claro que fazemos isso constantemente.
Analista B (Jaqueline)	Nenhum processo de formação é capaz de suprir totalmente nossas necessidades de conhecimento para um trabalho junto aos profissionais da escola. Precisamos buscar continuamente ferramentas de atualização do nosso conhecimento.	Trabalhar com conceitos de alfabetização e letramento, pesquisas sobre as habilidades mais erradas nas avaliações e sugestões de atividades.	Quase sempre. O trabalho com os resultados da avaliação externa, as questões ligadas à alfabetização, intervenção de alunos com baixo desempenho, intervenção de alunos leitores, todo esse processo contribui significativamente com a ampla compreensão do processo educativo e das necessidades de cada escola.	Muito pouco.	As reuniões de feedback realizadas na SRE pelas analistas da equipe central proporcionam esse processo de reflexão, mas que é identificado por cada analista de forma diferenciada, uma vez que não existe um momento específico para esse fim.
Analista C (Juliana)	Sim. Bom, ultimamente tem sido com maior frequência, com mais frequência do que no ano que eu entrei. De um ano pra cá nós temos mais estudos, momentos de estudos.	Acredito que as analistas precisam de uma capacitação que qualifique o nosso conhecimento. Tipo cursos de extensão, de pós-graduação ou mestrado.	Sim, porque conhecemos o sistema de forma mais ampla e estudamos os resultados, e desse jeito construímos uma visão mais ampla. Mas precisamos de atualização constante.	Não acredito que esse ponto seja o foco da formação continuada oferecida pela SEE. Somos capacitados para desenvolver o programa junto às escolas.	São feitas reuniões de feedback com as analistas da SEE, quatro vezes por ano.
Analista D (Lilian)	Não. As necessidades apresentadas pelas escolas vão muito além do que se tem tratado nos momentos de capacitações oferecidos pela	Acho que deveriam ser oferecidas vagas específicas para os analistas do PIP no modelo de Mestrado Profissional. Seria uma grande ação de valorização	O foco do trabalho ainda é mais administrativo, como por exemplo a elaboração de material, a aplicação de diagnóstico, o entendimento das	Gosto muito das palestras que acontecem nos encontros e capacitações em Belo Horizonte. Realmente conseguem motivar a gente por um tempo... mas	O desenvolvimento pessoal não é e nunca foi o foco do trabalho da SEE e do governo.



	SEE. O trabalho com o PIP já está consolidado, mas precisamos de atualização do conteúdo pedagógico para dar conta do que as escolas precisam.	do servidor que vem fazendo a diferença nos resultados das escolas.	escalas de proficiência... Ainda que o tema seja pedagógico, o trabalho é só administrativo.	precisamos de bem mais que isso.	
Analista E (Lucimara)	A formação continuada vem promovendo muitos encontros, capacitações e oficinas que nos estimulam a refletir sempre sobre o nosso trabalho. A atualização também depende de cada analista e da vontade de crescer profissionalmente. Entretanto, criar condições adequadas para atender as necessidades das escolas, vai muito além... requer um conhecimento mais profundo do processo dentro da escola, que é muito específico de cada unidade.	A oferta de cursos específicos que contribuam com a qualificação da graduação. Que constitua uma habilitação e uma valorização no nosso trabalho. Eu já possuo mestrado e acredito que seria muito bacana que toda a equipe pudesse ter a mesma qualificação. Penso que poderia ser oferecido pela SEE para toda equipe do PIP em Minas Gerais.	Penso que essa visão ampla depende de muitas outras variáveis que perpassam pelo comprometimento e pela dedicação de cada servidor. Precisamos fazer a nossa parte e precisamos também receber o reconhecimento que é merecido. Nesse sentido, acredito que falta um trabalho intenso focado no pedagógico e na qualificação, para que o seja possível uma análise mais crítica do sistema.	Acredito que esse não é foco do trabalho da SEE e por isso não existe essa preocupação com as condições pessoais do grupo de analistas ou de qualquer outro.	Não.
Analista F (Lúcia)	A equipe central realiza um trabalho intenso, porque o trabalho que a gente faz, é um trabalho que ele requer esse tipo de empenho. Mas não considero que seja suficiente para o bom desempenho junto aos professores	Cursos de atualização e de extensão. Poderia até mesmo ser ofertado vagas específicas para as analistas do PIP no mestrado profissional.	O processo educativo é muito complexo e varia de escola pra escola, mas o programa vem proporcionando uma condição diferenciada no conhecimento de todo o processo educacional dentro das escolas nas quais atuo.	No meu entendimento o crescimento pessoal perpassa por dois segmentos: individual e profissional. Eu venho buscando me aprimorar a cada dia neste sentido, entretanto, não reconheço o mesmo interesse por parte da SEE.	Utilizo de todos os momentos para realizar o meu próprio processo de avaliação do meu desenvolvimento. Seja na escola, na SRE ou em outras reuniões que me permitem perceber a importância do meu trabalho e da minha contribuição.
Analista G (Maria Elane)	Não, eu penso que nós temos que ser mais capacitados, ter mais formação.	As capacitações sobre análise de escala de proficiência, são importantes e acontecem, mas acredito que precisa ser de forma mais intensa. Considero que precisamos também de capacitações sobre o tema	Na verdade não temos capacitação teórica que seja tão importante a ponto de influenciar minha visão de todo processo educacional. Geralmente temos treinamento específico para a realização do	Como disse anteriormente, as capacitações são apenas de cunho técnico, apresentando questões administrativas do desenvolvimento do programa.	Não.

		consciência fonológica. Outros temas também voltados para a área pedagógica são importantes para a qualificação do nosso trabalho.	programa dentro das escolas.		
Analista H (Simône)	Sim, para o desenvolvimento do programa, mas para o atendimento das necessidades específicas de cada unidade escolar fica por conta de cada analista e do comprometimento e dedicação de cada uma de nós. Dessa forma o trabalho fica diferenciado não por escola e pelas suas necessidades, mas pela competência e dedicação individual das analistas.	Acho que todas as analistas que trabalham no PIP deveriam ter condições mais adequadas de qualificação. Vejo aqui na SRE que outras analistas que possuem mestrado profissional não estão atuando na diretoria educacional. Este curso deveria ser oferecido pra nós.	O processo educativo é algo que vai sendo definido e construído de acordo com os valores de cada governo. O direcionamento, os programas possuem a marca de cada administração e de cada momento vivido pela sociedade e o programa de intervenção pedagógica é um dos direcionamentos desse governo.	Não. Acontecem palestra soltas durante os encontros, sem intenção de interferir no processo cotidiano de cada SRE. Não traduzem de forma alguma, ações de valorização da pessoa.	Não intencionalmente, apenas momentos pontuais durante as reuniões da equipe central com a equipe regional.
Analista I (Vânia)	Sim. A gente encontra a cada dois meses com a equipe central, mesmo porque se não fosse assim não teria como ficar no PIP. Mas eu acredito que a capacitação ela é diária, as vezes nós temos pessoas que passam, mas nós também estudamos muito e por isso acredito que é suficiente para o bom desempenho na SRE.	Capacitação específica sobre os temas de: Avaliação, Análise dos dados, Metodologia, Alfabetização entre outros relacionados com o curso de formação inicial de Pedagogia. O processo de letramento e leitura voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências também é de grande importância para o nosso trabalho.	O conhecimento das estratégias e das ferramentas sugeridas pela equipe de analistas do órgão central nos proporciona um conhecimento amplo do processo educacional e das escolas como um todo.	Gosto das palestras motivacionais que acontecem nos encontros de Belo Horizonte, e sinto que é uma pena que os professores não tenham acesso a essas modalidades. Acredito que seria muito interessante e que daria uma ótima oportunidade de discussão da rotina escolar, que depende muito do relacionamento pessoal.	Não, mas é certo que eu mesma construo oportunidades de avaliação do meu trabalho e do meu desenvolvimento juntos aos profissionais da escola, da SRE e da SEE.