



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: percepções de professores
e coordenadores de sua implementação como política educacional.**

ROGÉRIO ALVES DURÃES

Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz
Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

ROGÉRIO ALVES DURÃES

CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: percepções de professores e coordenadores de sua implementação como política educacional.

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz e da Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva– UNB/SEEDF

Brasília (DF), Maio de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Rogério Alves Durães

CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: Percepções de Professores e Coordenadores de sua implementação como Política Educacional.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:



Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB

(Professora-orientadora)



Profa. Mestre Wilcéia Pereira Stacciarini – EAPE/SEEDF

(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico esse trabalho aos meus colegas, profissionais da educação, da escola Teodoro Campos, por acreditarem que a educação pode promover a igualdade social e propiciar um futuro melhor às crianças e aos jovens do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu continue sonhando com uma educação sempre.

A minha namorada, Vanessa, sempre compreensiva com minhas ausências decorrentes deste período de estudo e, sobretudo, do período da monografia.

Aos colegas Dálcio Rosário, Andréia Rúbia, Kelly Regina, Márcia Albuquerque e Luciene Figueredo pelo auxílio na realização da pesquisa.

“Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo investigou as contribuições da implementação da política educacional do Ciclo Inicial de Alfabetização para a qualidade da educação usando como objeto de pesquisa uma escola da rede municipal rural de Guarapuava, distrito de Unaí/MG. Mais objetivamente, pretendeu-se analisar percepções de professores e coordenadores pedagógicos sobre a política de Ciclos de Aprendizagem com destaque para o Ciclo Inicial de Alfabetização. A metodologia aplicada utilizou-se da coleta de dados por meio de entrevista e de questionários aplicados aos coordenadores e professores. A fundamentação teórica baseou-se num estudo das políticas educacionais mineiras implantadas a partir de 2004 e, em estudos de autores que discutem sobre política educacional de Ciclos de Aprendizagem. Após a análise dos resultados constatou-se que a política de implantação do Ciclo Inicial de Alfabetização contribui positivamente para a melhoria da qualidade da educação mineira. No entanto, os professores e os coordenadores que participaram da pesquisa reprovam esta política. Tal insatisfação deve-se ao fato de eles perceberem o ciclo apenas como política de progressão continuada.

Palavras-chave: Política Educacional; Ciclo Inicial de Alfabetização; Educação Mineira.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação quanto à implantação do ciclo.....	44
Tabela 2 – Contribuição do Ciclo para a melhora da educação.....	44
Tabela 3 – Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização.....	45
Tabela 4 – Utilização do material oferecido pelo Estado.....	45
Tabela 5 – Suporte oferecido pelos coordenadores pedagógicos.....	46
Tabela 6 – Aceitação do PROALFA.....	47
Tabela 7 – Elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica Elaborado pela escola.....	48
Tabela 8 – Planejamento dos conteúdos de acordo com a matriz de referência.....	49
Tabela 9 – Ano em que se começou a trabalhar com a matriz de referência do PROALFA.....	50
Tabela 10 – Contribuição/implantação/objetivo do Ciclo.....	51
Tabela 11 – Utilização do material pelos coordenadores e repasse aos professores.....	52
Tabela 12 – Aceitação do PROALFA.....	53
Tabela 13 – Elaboração e Execução do Plano de Intervenção Pedagógico...53	
Tabela 14 – Capacitação quanto à elaboração do PIP.....	53
Tabela 15 – Conhecimento sobre a matriz do PROALFA e repasse aos professores.....	54
Tabela16- Dificuldade dos professores de planejarem segundo a matriz do PROALFA.....	55

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Escala de Proficiência.....	50
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	14
1.1 As Políticas Públicas Educacionais no Brasil	15
1.2 Políticas de Alfabetização no Brasil	21
1.3 Breve Histórico sobre os Ciclos de Aprendizagem	24
1.4 Avaliação Externa como Política Pública.....	27
CAPÍTULO 2 – POLITICAS PÚBLICAS MINEIRAS	32
2.1 Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais.....	33
2.2 Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo.....	34
2.3 Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).....	36
CAPÍTULO 3 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	39
3.1 Tipo e descrição geral da pesquisa.....	39
3.2 Campo de pesquisa.....	40
3.3 Análise dos dados.....	42
3.3.1 Análise de dados coletados por meio da entrevista e dos questionários aplicados aos professores.....	43
3.3.2 Análise de dados coletados por meio dos questionários e da entrevista feita aos coordenadores.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

O Estado tem necessidades que são de seu povo. Ele deve promover o bem-estar da sua população atendendo as suas necessidades.

O governo diz que precisa de recursos para atender a todos e como os recursos são limitados, ele prioriza suas ações atendendo apenas as necessidades que considera fundamentais. Isso é realizado a partir das políticas públicas.

As políticas públicas são definidas como o “Estado em ação”; por meio dessas ações, o governo intervém na sociedade civil, ajudando-a a partir de programas, sobretudo, os assistencialistas.

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p.31)

Para o governo, as políticas públicas objetivam a distribuição de renda, diminuição das desigualdades sociais, geração de emprego, redução da pobreza, no entanto, apesar de elas contribuírem para melhorar a vida da população, vêem-se muitas pessoas sem os benefícios sociais do governo, vivendo em extrema pobreza.

Os governos, para atender a esta exigência da oferta de um ensino de qualidade, estabelecida em leis, começaram a elaborar suas próprias políticas públicas.

O Estado de Minas Gerais foi o primeiro estado da federação a implantar o ensino fundamental de nove anos, estruturando seu sistema de ensino fundamental em ciclos. Assim, com mais tempo da criança na escola, acredita-se que ela terá mais tempo para aprender. De acordo com o resultado do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), apenas 30% das crianças mineiras sabiam ler e escrever ao término do 3º ano do ensino fundamental.

Quais são as percepções dos coordenadores pedagógicos e dos professores sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização?

Procurando analisar a implantação do Ciclo Inicial de Alfabetização, desenvolveu-se esta pesquisa para verificar as contribuições desta política pública para a qualidade da educação mineira.

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa envolve:

- Analisar as percepções dos professores e coordenadores sobre a política de ciclos de aprendizagem com destaque para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Tivemos ainda como objetivos específicos:

- Identificar as percepções de professores e coordenadores sobre políticas de ciclos de aprendizagem com destaque para o Ciclo Inicial de Alfabetização.
- Caracterizar a relação dos professores e coordenadores com os principais instrumentos e recursos de implantação da política do Ciclo Inicial de Alfabetização na escola.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada utilizando-se a coleta de dados a partir de entrevista dirigida, que consiste em um diálogo preparado com objetivos definidos, ou seja, o entrevistador deve ter em mente aquilo que vai perguntar e quais objetivos quer atingir; e por meio da pesquisa quantitativa.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa que não obedece a um padrão rígido para a sua execução, pois há diferentes possibilidades de programar a pesquisa. Esta pesquisa vale muito da criatividade do pesquisador e do pesquisado, bem como dos múltiplos instrumentos de pesquisa empregados.

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTTI, 2008, p. 104).

Foi utilizada a pesquisa qualitativa que não obedece a um padrão rígido para a sua execução, pois há diferentes possibilidades de programar a pesquisa. Vale muito da criatividade do pesquisador e do pesquisado, bem como dos múltiplos instrumentos de pesquisa empregados.

CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O ponto de contato entre as políticas educacionais e as políticas sociais é que esta engloba aquela, ou seja, a política educacional faz parte da política social. A política educacional é um dos programas do governo para atender a sociedade em suas necessidades. Neste caso, oferecer educação ao seu povo.

O foco na educação como investimento social deve ser considerado neto estratégico e suprapartidário pra o país. O conhecimento básico de ensino público deve ser potencializado, a fim de permitir o incremento das políticas públicas para o setor. (CAVALCANTI; RUEDIGER; SOBREIRA, 2005, p.24).

As políticas educacionais são estabelecidas por meio do poder. Esse poder pode ser dos envolvidos no processo pedagógico como gestores, professores, pais, alunos, em fim, por todos os agentes da comunidade escolar ou por um pequeno grupo de pessoas que detém o poder sobre a maioria. Neste caso, pode ser o próprio Estado ou um pequeno grupo de educadores.

O que se constata quando se olha para as políticas educacionais do Brasil, ao longo dos anos, é que elas se encontram defendendo os interesses capitalistas.

Pensando em termos concretos, minha reflexão sobre política educacional se insere no contexto do Estado Capitalista, entendido de maneira ampla, sem se considerar definições mais apuradas do que seria este Estado: se democrático liberal, se social democrático, etc (HOFLING, 2001, p. 30.)

Para Ney (2008) a educação é vista como uma necessidade imprescindível do trabalho e deve ser estruturada em função dele.

De acordo com Ney (2008, p.25) existe a liberdade de pluralismo no Brasil, “mas temos de lembrar que esta política pode influir seriamente no processo educacional, o que torna, muitas vezes, impossível a aplicação de uma educação neutra”.

1.1 As Políticas Públicas Educacionais no Brasil

A primeira política pública no Brasil aconteceu no período dos jesuítas de 1549 a 1759. Na época da colonização, 90% da população eram analfabetos. As primeiras tentativas de alfabetização surgiram com a chegada dos jesuítas em 1549. Era mais catequização do que alfabetização, como retrata Aranha (1996) ao dizer que “eles (jesuítas) promovem uma ação maciça na catequização dos índios”.

Os jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, chegaram ao Brasil, em 1549 e, quinze dias depois, fundaram as primeiras escolas na cidade de Salvador. Eram as “Escolas de ler e escrever”. Estas apresentavam uma estrutura menos educacional e mais sacra. Segundo Ney (2008, p. 33):

[...] os jesuítas estabeleceram os caminhos da educação estruturada ‘*Ratio Studiorum*’ com objetivos de organização social e cultural, bem como de catequese baseada na ‘cristandade’. O ensino era essencialmente de caráter humanístico.

A *Ratio Studiorum* objetivava tornar o homem um ser perfeito e um bom cristão. Os cursos oferecidos pelos sacerdotes eram letras ou humanidades, filosofia e ciências, teologia ou ciências sagradas. Os cursos eram ministrados no período da manhã e da tarde. Cada período tinha duas horas e meia de aula.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e, a educação brasileira entrou em decadência e a coroa portuguesa levou uma década para reestruturá-la.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, essas ações educativas não foram mais evidenciadas. Mesmo com a afirmação da Constituição de 1824, acerca de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, pouco foi realizado nesse período. Não passou de uma intenção legal (PRÊMIO INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p.73).

Com isso, o Marquês de Pombal fez com que o Estado assumisse o processo educacional brasileiro, que segundo Ney (2008, p.36), esta reforma “paralisou o ensino na colônia”, pois as escolas eram “insuficientes e fragmentárias” e os professores “mercenários e incompetentes”.

Em 1808, a família portuguesa chega ao Brasil, e uma nova política educacional é implantada. No entanto, esta política visava atender os interesses do Estado.

Se a Pombalina pouco realizou, a **política joanina** irá implementar uma série de instituições e modificações na educação brasileira. Entretanto, o objetivo era a preparação para a defesa militar da Colônia e para a constituição de uma burocracia estatal de serviço ao reino. Assim, a formação de especialistas, de engenheiros, de médicos e de técnicos em economia, agricultura e indústria foi criada. (NEY, 2008, p. 36)

Segundo Ney (2008, p.37), “a constituição de 1824, outorgada pela Assembleia Constituinte, instituía a instrução primária gratuita para todos os cidadãos”.

O primeiro documento para a educação surgiu em 1827. Mais tarde, o ato adicional de 1934 enumerava as responsabilidades que as províncias teriam com a educação primária e secundária. À união caberia a responsabilidade pela educação superior.

Na Primeira República ocorreu a descentralização da educação por meio da Constituição de 1891. A partir deste período, os Estados e Municípios tinham autonomia para criar escolas e legislar sobre a educação primária.

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2004, p. 41).

Durante este período, várias políticas públicas foram implantadas no Brasil, dentre elas, destaca-se a reforma de Benjamim Constant (1890), o código Epiácio Pessoa (1901), a reforma Rivadávia Corrêa (1911), a reforma de Carlos Maximiliano (1915) e a reforma de João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

Na era Vargas, a revolução de 1930 foi essencial para que o Estado elaborasse novas políticas de educação, pois a falta de mão-de-obra especializada comprometia o desenvolvimento industrial do país.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MESP) e a implantação da Reforma Francisco Campos. Esta reforma caracterizou-se pelo seu caráter centralizador das diretrizes traçadas pelo MESP.

Os anos de 30 a 45 no Brasil caracterizaram-se como um período centralizador da organização da educação. Não obstante a primeira fase, de 1930 a 1937, não representar ditadura, após o golpe de 1937, o Estado, com a Reforma Francisco Campos (1930), organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, desatendendo o ensino primário e a formação dos professores. (LIBÂNEO, 2005, p. 135).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, apoiado nas ideias de John Dewey, Augusto Comte e Emile Durkheim, reuniu educadores de várias ideologias e pensamentos que defendiam uma escola laica, obrigatória e gratuita.

Para Ney (2008, p.41), o manifesto “congregava uma sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até a formulação pedagógico-didática, passando pela política educacional”.

Os educadores da “Escola Nova” introduzem o pensamento liberal democrático defendendo uma escola pública para todos.

O movimento da Escola Nova surgia dentro de um contexto histórico-social marcado por transformações na vida econômica e política: a industrialização intensificava-se, deslocando do campo para as cidades um grande contingente da população que engrossava as fileiras da classe operária emergente; a burguesia industrial firmava-se e difundiam-se as ideias liberais (HAIDT, 2003, p.30).

Este novo movimento entrou em confronto direto com a pedagogia tradicional. Segundo o ideário escolanovista, a educação deveria ser um fator de equalização social e de inclusão dos marginalizados.

A educação, como fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em

que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica(SAVIANI, 2005, p. 8- 9).

Nos anos, entre 1942 e 1946, a política educacional foi estruturada nas “Leis orgânicas do Ensino”, a partir da “Reforma Gustavo Capanema”. Para Libâneo, (2005, p. 155):

a intenção de Gustavo Capanema, ministro da Educação no governo Vargas, era elaborar inicialmente uma lei geral de ensino, para depois propor um plano de educação com o objetivo de orientar e controlar (racionalidade de controle político-pedagógico) as ações educativas no País. Contudo, nenhum dos dois foi concretizado.

Segundo Ney (2008, p.43), a reforma Gustavo Capanema teve três pontos positivos: “a estruturação implantada para a Educação por meio das Leis Orgânicas”; “a criação do técnico de 2º Ciclo (atualmente, nível médio)” e, por fim “a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)”.

No Período do Populismo(1946/1964), o Brasil começou a se desenvolver e crescer industrialmente, necessitando assim, de mão-de-obra qualificada.Por isso, no Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir de 1940. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores como citado, porém, é nesta época, que surge a grande preocupação de se alfabetizar as camadas pobres e excluídas da sociedade.

Os desafios de uma educação de qualidade, voltada para adultos, eram vários. Dentre eles, uma política educacional para formação de professores com a finalidade de trabalhar com esses adultos e um método diferenciado daquele aplicado às crianças. Com tantas intempéries, a Campanha Nacional de Massa de 1940 se extinguiu antes do final da década.

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 4.024/61. No dizer de Ney (2008, p.47), esta lei “tinha reivindicações da Igreja Católica e dos donos de escolas particulares de ensino, prevalecendo sobre os interesses dos que defendiam o ensino público para a oferta da educação dos brasileiros”.

No ano de 1962, são criados o Conselho Federal de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação e são lançados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização. Neste último programa foi utilizado o método de Paulo Freire.

Com a ditadura militar, Freire e seu método foram considerados subversivos pelo governo ditador e, em junho de 1964, ele foi preso com todo o seu material de alfabetização e ficou mantido como prisioneiro por setenta dias. Após sua libertação, refugiou-se junto à embaixada da Bolívia, no Rio de Janeiro, “no entanto, sua permanência naquele país haveria de ser muito breve, uma vez que outro golpe militar obrigou-o a se exilar, novamente, desta vez, no Chile” (LIMA, 1981, p.24).

Segundo Ney (2008), nessa época a política educacional brasileira sofreu sérias intervenções negativas do Estado.

A política educacional foi atrelada à política de desenvolvimento. Fechava-se a União Nacional de Estudantes (UNE) e se criavam diretórios no âmbito de cada curso e um diretório central em termos de Universidade. Entretanto, o decreto-lei nº. 477/69 proibia que professores, alunos e funcionários promovessem manifestações de caráter político. (NEY, 2008, p. 50-51).

Em 1970, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização(MOBRAL),instalando comissões municipais por todo o país, porém, controlava rígida e centralizadamente a distribuição do material didático, a orientação e supervisão pedagógica.

A tendência tecnicista prevaleceu no Brasil, da década de 1960 a 1980. Durante esse período, a alienação foi total. A escola era uma “fábrica”, o professor um “técnico” e, o aluno uma “máquina”. A educação tecnicista objetivava formar indivíduos eficientes que pudessem contribuir para o aumento da produtividade da sociedade.

O método tecnicista, que estava associado diretamente ao MOBRAL, ensinava o cidadão a ler e a escrever, mas nunca, jamais um povo pensante. Uma massa pensante representava uma ameaça aos ideários políticos e elitistas da sociedade burguesa urbana.

A industrialização crescente, especialmente nos anos 50 e 60, levou à adoção da política de *educação para o desenvolvimento*, com claro incentivo ao ensino técnico-profissional. O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino superior. A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a escolaridade mínima para oito anos e tornou profissionalizante, obrigatoriamente, o ensino de segundo grau. A evolução quantitativa do primeiro grau - 100% na primeira fase do primeiro grau e 700% nas suas últimas séries, em apenas dez anos - não foi acompanhada da melhora qualitativa. (LIBÂNEO, 2005, p. 143-144).

Desacreditado no meio político e educacional, o MOBRAL foi extinto em 1985 e, seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas dos governos estaduais, municipais e entidades civis.

Havia uma intensa demanda da juventude, sobretudo na década de 1980, em adquirir um grau maior de escolaridade. Nessa década, a educação de adultos se ampliou para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 1990, a Fundação Educar foi extinta e o governo do Presidente Collor desenvolveu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). A falta de recursos do governo federal deixou a EJA em situação de decadência, o que levou muitos municípios a assumirem a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos.

No início do governo Collor, 1990, LIBÂNEO (2005, p.156) observa que “ o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995”.

Em 1995, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a política educacional brasileira seguiu as determinações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial.

A reforma educacional brasileira, em curso, teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do País, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores (LIBÂNEO, 2005, p. 163).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, março de 2005, o Ministério da Educação lançou o programa “Acorda Brasil. Está na hora da escola!” Para Libâneo (2005, p. 163-164), neste programa cinco pontos se destacaram:

a) distribuição de verbas diretamente na escola; b) melhoria na qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -e Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs); e) avaliação das escolas.

No primeiro mandato do governo Lula é lançado um programa denominado “Uma escola do Tamanho do Brasil” que seguirá quatro diretrizes: 1) democratização do acesso e garantia de permanência na escola; 2) qualidade social da educação; 3) valorização profissional; 4) regime de colaboração e gestão democrática.

A mais nova política educacional do Brasil, “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”, publicado pela Portaria nº867, de 4 de julho de 2012, reafirma e amplia o compromisso do governo federal, estados, o distrito Federal e os municípios de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

1.2 Políticas de Alfabetização no Brasil

Segundo Vieira (1993), alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita, por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo, em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o sujeito a perceber, analisar e questionar suas reais condições de vida, transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo.

Na visão de Avelino (1993), alfabetização é a construção do conhecimento, fundamentado no desenvolvimento psicológico e sociológico, visando um sujeito crítico, participativo, epistêmico, capaz de decodificar e interpretar a leitura da escrita e do mundo, numa relação entre pensamento/linguagem e escrita contextualizada. Sob a ótica de Teberosky et al (2000, p. 252),

a alfabetização é uma trilha por onde se anda durante toda a existência. Por não se tratar somente de uma tradução de ideias em palavras, a aprendizagem ocorre no sentido amplo onde se pode

perceber que contribui para mudanças no comportamento humano, tanto individual como social.

A alfabetização, no Brasil, se dá a partir de 1549 com a chegada dos jesuítas oferecendo uma educação aos índios e aos filhos dos colonos brancos. Mais tarde, no período da colonização, a instrução estava voltada para a elite agrária.

Em 1759, surgem as “aulas régias”. Estas aulas eram ministradas por um professor leigo, com pouca ou nenhuma instrução, o que vai ocasionar a falência da educação, neste período.

No ano 1824, a educação consta de dois currículos: um para meninos e outro para meninas. Nas aulas de leitura eram utilizadas as “cartas de ABC”, nas quais os alunos liam e depois copiavam o que estava escrito nos livros.

As primeiras cartilhas surgiram no final do século XIX, baseando-se no método sintético (da parte para o todo).

Em 1890, surge outro método de alfabetização denominado “João de Deus” ou método da palavração. Este nome é uma referência ao poeta português João de Deus. Segundo Mortatti (2006, p.6), este método consistia em “iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”.

A pedagogia americana influenciou educadores a adotarem o método analítico (do todo para as partes) e, no início do século XX, as cartilhas utilizavam este método de alfabetização.

A partir de 1930, a alfabetização é foco das políticas públicas e o governo se preocupa em promover o desenvolvimento social, no qual era importante que a população soubesse ler e escrever.

De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes forma-se com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para assim responder mais adequadamente a certas exigências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2010, p. 330).

A ideia de alfabetização, como apenas saber ler e escrever perde sentido e em 1950, saber escrever um bilhete simples é acrescentado a este conceito.

Segundo Mortatti (2004, p. 67), esta mudança no conceito de alfabetização faz parte das mudanças sociais, as quais o Brasil estava passando:

[...] um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integram o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais.

A partir do final da década de 70, a educação passou a considerar outros fatores para tentar explicar o fracasso da alfabetização. Entre eles, os políticos, os econômicos e os sociais. Nesta época, os métodos deixam de ter importância.

Em meados dos anos 80, o construtivismo, baseado nos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, surge como uma teoria de alfabetização.

Assim, com o predomínio do construtivismo, esses modelos e as propostas didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, neles fundamentais, foram disseminados amplamente no Brasil. É importante destacar, porém, que sua oficialização não os tornou *unanimidade na prática alfabetizadora*, seja porque, como já aponte não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma *didática construtivista* nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporados nos documentos oficiais a partir de então, continuam a serem utilizadas as cartilhas e métodos de alfabetização [...] (MORTATTI, 2008, p.333).

Ainda, na década de 80, surge o debate entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004, p.8),

[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequação e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

A autora ainda reporta que alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e ser meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Na concepção de Mortatti (2010, p.337), surgiu a partir de 1990, uma parceria de órgãos estadual e federal com as universidades públicas e órgãos da administração pública, em relação à alfabetização para que estes integrem “o movimento de reorganização do ensino com base nas então mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas”.

A referida autora ressalta que, recentemente, foi proposto ao Ministério da Educação (MEC) a implantação do método fônico “na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil” (2010, p.339). Esta proposta aprovada pelo MEC não foi assumida.

1.3 Breve Histórico sobre os Ciclos de Aprendizagem

A escolaridade em ciclos, no Brasil, ainda hoje, causa divergência entre os educadores. Mesmo depois de quase 30 anos, os profissionais da educação não chegaram a um consenso sobre sua eficiência e, dificilmente chegarão.

Os ciclos de alfabetização estão relacionados ao fim, ou a diminuição da reprovação em massa. A política de não reprovação existe desde o início do século XX e, em 1910, já se discutia a aprovação em massa. Anos mais tarde, em 1950, foi discutida a implantação da promoção automática.

Segundo Barreto e Mitruilis (1999), em 1968, o governo paulista propôs que os exames de admissão ao ginásio tivessem como objetivo assegurar a continuidade da escolarização.

O estado de São Paulo foi o primeiro estado do Brasil, a implantar o Ciclo Básico de Alfabetização, no ano de 1984. Um ano mais tarde, os estados de Minas Gerais e Ceará adotaram o Ciclo Básico de Alfabetização. Depois, vários estados implantaram esta política.

De acordo com Mainardes (2009), os ciclos de aprendizagem têm a duração de dois ou três anos e, no final de cada ciclo, pode haver reprovação. A implantação

do Ciclo de Aprendizagem pretendia diminuir o altíssimo número de reprovação que havia nas séries iniciais, hoje, anos iniciais do ensino fundamental.

[...] questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. (BARRETO; MITRULIS, 1999, p.37).

No entanto, a reprovação no final de cada ciclo apenas está mudando a reprovação que era alarmante nas primeiras séries do ensino fundamental e transferindo-a para séries posteriores.

A prefeitura de São Paulo, em 1989, criou a proposta “Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de São Paulo”. Assim as séries deram lugar aos ciclos. Com relação a esta proposta, Barreto; Mitrulis (1999, p.28) observam,

Os ciclos compreendem período de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

A prefeitura do Rio de Janeiro, no período de 1991/1992, criou o “bloco único”, proposta semelhante ao ciclo de alfabetização. Assim, os anos iniciais eram constituídos de cinco anos de escolarização, sendo que a reprovação apenas era permitida no final deste bloco.

De acordo com Gomes (2004), a Escola Plural de Belo Horizonte merece destaque quanto à inovação pedagógica adotada em sua proposta. Nesta escola, os ciclos estão organizados de acordo com a idade dos alunos.

Barreto e Mitrulis (1999, p.27) observam que “os ciclos de formação agregam grupos de alunos de mesma faixa etária [...]”. E os referidos autores continuam:

O aluno deve continuar com o mesmo grupo de idade e sem rupturas de repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguir o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderão permanecer ou não, mais um no ciclo, mas, em princípio, não se deve distanciar dos seus pares.

E, os autores ainda reportam que esta proposta de ciclos, organizada de acordo com a faixa etária da criança, foi denominada “ciclo de idade de formação.” (1999, p. 28)

Mainardes (2001, p.48) cita aspectos positivos da organização por ciclos:

- a) Necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
- b) Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
- c) Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola [...];
- d) Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
- e) Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas;
- f) Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
- g) Implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

De acordo com Mainardes (2001), a organização em ciclos requer maior investimento na educação; ações coerentes e unificadas no sistema educacional; e, um projeto pedagógico que envolva toda a comunidade escolar.

Ainda, segundo Mainardes (1995), a fragilidade dos processos de implantação do ciclo; a descontinuidade administrativa; a falta de um acompanhamento sobre a implantação desta política; a deficiência das coordenações regionais; a rotatividade; a falta dos professores ao trabalho; e, greves são fatores negativos à implantação do ciclo.

O Ciclo Básico de Alfabetização, implantando em Minas Gerais, a partir de 2004, dá lugar, no ano de 1999, ao princípio da gestão democrática das escolas. Com isto, as escolas têm autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas.

O Parecer nº 1.158/98 responde a consulta da SEEMG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer nº 1.132/97. De acordo com tal parecer:

a análise da Lei permite concluir que a autonomia, a flexibilidade e a liberdade são condições necessárias ao resgate dos compromissos da escola e dos educadores com uma aprendizagem de qualidade. Dentro deste mesmo espírito, atribui aos estabelecimentos de ensino incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Com isso, as escolas devem, com todo o Conselho Escolar, debater e discutir sobre suas propostas de educação.

1.4 Avaliação Externa como Política Pública

A avaliação das políticas sociais, no Brasil, teve início na década de 1980, quando, no dizer de Falci (2005, p.47), “o setor público começou a buscar estratégias de racionalização da aplicação de recursos, nas quais a relação custo benefício passou a ser determinante da eficácia das políticas públicas”.

Contanto, a avaliação educacional não ocorreu nesta data. A avaliação que havia era apenas a de aferir o rendimento dos alunos não se preocupando em investigar as instituições de ensino.

Falci (2005) explica que esta visão restrita da avaliação educacional é decorrente do modelo fordista-taylorita, no qual exigia apenas que os trabalhadores tivessem uma educação básica, pois os trabalhos realizados eram manuais.

Para Libâneo (2003, p.99), “até a alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos”. No entanto, o referido autor diz que, atualmente, isto mudou e, além das avaliações feitas aos alunos, as instituições de ensino também estão sendo avaliadas.

Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de

escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade (LIBÂNEO, 2003, p. 99-100).

Rosário; Araújo (2011, p.90) explicam as questões pelas quais o Estado passou a avaliar os serviços públicos:

O Estado centraliza para si a função de avaliar a Educação, pois o mercado, por si só, não dá conta de regular esse 'serviço'. O Estado necessita avaliar para selecionar, classificar, controlar e fiscalizar. Se a finalidade é medir a eficácia, a relação entre custos e resultados, a avaliação precisa ser tratada como assunto de primeiro escalão.

Ainda no dizer de Libâneo (2003), a avaliação do sistema escolar e das escolas se desdobra em duas modalidades: a avaliação institucional e a avaliação acadêmica ou científica.

A avaliação institucional é uma função primordial do sistema e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação, também, chamada de administrativa, visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. *A avaliação acadêmica ou científica* visa à produção de informação sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais, do sistema escolar e das escolas, tendo em vista formular indicadores de qualidade dos resultados de ensino. (LIBÂNEO, 2003, p. 201).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) temo objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público, em geral.

A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), parte integrante da estrutura organizacional do INEP, é responsável pelas avaliações do Programa

Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB).

O Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional, foi aplicado pela primeira vez, em 1990 e, reformulado em 1995, é composto por duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar -ANRESC (Prova Brasil).

A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB - permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). (PDE/SAEB, p.9)

As avaliações são aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e, 3º ano do ensino médio, a cada dois anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que possuem mais de 20 alunos matriculados nas turmas avaliadas.

O objetivo do SAEB é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público e, buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

O SAEB e a Prova Brasil participam da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado em 2007, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 (seis), em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2009, p. 31)

Ainda de acordo com o mesmo autor, o IDEB:

[...] se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implantação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do Plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2009, p. 35)

Libâneo (2005, p.206) critica o modelo das avaliações externas, pois considera que outros fatores deveriam ser avaliados:

Criticar as avaliações nacionais, todavia, não significa ser contrário à avaliação em si; revela, antes, que se considera insuficiente apenas a avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc.

As críticas, com relação as avaliações em larga escala dos sistemas de ensino no Brasil, também são feitas por outros pesquisadores que acreditam que tais avaliações são apenas mecanismos de controle do Estado sobre as políticas educacionais.

Segundo Locatelli (2002), as avaliações, em larga escala, teriam a finalidade de aumentar o controle do Estado sobre as escolas e contribuir para que houvesse uma competitividade entre as escolas e os estados e que nos currículos seriam reduzidas apenas as matrizes de avaliação. Além do mais, contribuiriam para criar um currículo nacional. A ideia de um currículo único é criticada por Sobrinho (2002, p.107)

[...]. Isso produz uma grande desprofissionalização do professor, que perde sua condição autônoma de trabalhar junto com seus alunos um determinado currículo, com uma concepção de formação, e deixa de promover a sua qualificação pessoal.

O argumento de que as avaliações externas diminuem a autonomia do professor na sua prática docente é defendido por Freitas (2002, p. 145):

quando um professor declara: 'Eu digo para os meus alunos que não sou eu quem vai avaliá-los este ano, que não sou eu que decido se eles vão passar de ano ou não, mas sim uma prova externa'- não há melhor exemplo deste processo de expropriação e fragmentação do trabalho do professor, do pouco domínio que ele tem sobre o processo de seu trabalho.

Por outro lado, existem os pesquisadores que defendem as avaliações externas, uma vez que revelando a situação atual da educação brasileira será possível intervir. No dizer de Locatelli (2002, p.6)

Quando se definem os padrões de proficiência desejáveis, ao término de cada etapa da escolarização, levando-se em consideração a diversidade cultural e os fatores socioeconômicos intervenientes na trajetória dos alunos, aponta-se para as escolas, para os professores e para a sociedade, em geral, aquilo que a escola deve ensinar e aquilo que os alunos devem aprender.

Fogaça (2002, p.13) é favorável à avaliação externa, pois ela verifica "o quê, quais conteúdos a unidade escolar e o sistema educacional foram capazes de ensinar ao conjunto de seus alunos". A autora defende ainda que as avaliações revelam "em que medida os propósitos democratizantes que parecem orientar as ações educativas estão sendo de fato perseguidos/alcançados".

CAPÍTULO 2 – POLITICAS PÚBLICAS MINEIRAS

O resultado do SAEB/2001 mostrou que o estado de Minas Gerais, até então, o melhor estado da federação na qualidade da educação, perdeu sua posição histórica de 1º lugar para os estados do Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Paraná, ficando na 4ª posição.

Na visão de Falci (2005, p.40), perante este resultado, Minas Gerais definiu duas diretrizes para pautarem a política educacional mineira:

- a) a urgente reforma do aparato institucional do Estado com a introdução de um verdadeiro 'choque de gestão nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais.
- b) O compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social.

Diante desta situação inédita, o governo mineiro reviu suas políticas de educação e implantou o ensino fundamental de nove anos, na tentativa de reverter esta situação.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos, organizado em ciclos, nos anos iniciais, com ênfase na alfabetização e no letramento, na rede estadual e na maioria dos municípios do Estado de Minas Gerais, constitui-se em poderosa ferramenta para elevação da qualidade da educação pública, pois significa a universalização da pré-escola no âmbito de ensino fundamental. Com mais tempo para ensinar e mais tempo para aprender, a escola terá condições de planejar seu trabalho e propiciar experiências pedagógicas e culturais a todas as crianças de modo a garantir a aprendizagem significativa. (CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: CADERNO 1, MINAS GERIAS, 2003, p.3)

Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a adotar uma política pública para o ingresso das crianças com idade de 6 anos, no ensino fundamental.

Em 07 de agosto de 2003, o Decreto 43.506 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

É importante destacar que a organização do sistema educacional em ciclos é garantida na LDB/1996, no Artigo 23. Tal artigo garante que os estados e municípios organizem seus sistemas de ensino

em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

2.1 Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais

Para que Minas Gerais pudesse resolver seu problema com relação à falta de qualidade do ensino, como mencionado anteriormente, o governo implementou em 2004, no ensino fundamental, o sistema de ciclos.

A rede de ensino do Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental de nove anos. Dividiu esse ensino em dois grandes ciclos de aprendizado. Há o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento às crianças de seis, sete e oito anos. E há o Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende às crianças de nove e dez anos e tem duração de dois anos. (CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO, CADERNO 1, 2003, p.7)

Para organizar e orientar o Ciclo Inicial de Alfabetização, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais solicitou ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ações que contribuíssem com a melhoria na qualidade de educação, sobretudo, na alfabetização e na leitura. A coleção é constituída de quatro cadernos.

Cada um desses cadernos integra a coleção denominada Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização. Seu tema central é a organização do trabalho, na escola e na sala de aula, para a alfabetização inicial das crianças. Por essa razão, concentra sua atenção no primeiro ciclo da Educação Fundamental. Seu objetivo central é discutir, com os educadores, instrumentos pedagógicos a serem compartilhados entre as escolas para a elaboração, a execução e a avaliação de seus projetos para o ensino inicial da

língua escrita e da alfabetização. (CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO, CADERNO 1, 2003, p.7)

A coleção preliminar do CEALE foi apresentada durante um evento denominado: “Ensino Fundamental de Nove anos: Congresso Estadual de Alfabetização”, no qual participaram 1800 educadores mineiros, nos dias 02 a 05 de dezembro de 2003, em Belo Horizonte/MG.

De acordo com as Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, os cadernos estão organizados da seguinte forma:

- a) Caderno 1: Ciclo Inicial de Alfabetização – este caderno apresenta e problematiza os fatores que justifiquem a reorganização do Ensino Fundamental no Estado e a ênfase que nesse processo se dá à alfabetização. No Caderno, você examinará e discutirá respostas às questões sobre o porquê e o para quê da proposta de ciclos de alfabetização.
- b) Caderno 2: Alfabetizando – nos diferentes momentos do início de Alfabetização, o que ensinar? Que habilidades ou capacidades devem ser desenvolvidas? Nesse Caderno, você analisará e debaterá essas habilidades e capacidades e sua distribuição ao longo dos três ciclos.
- c) Caderno 3: Preparando a escola e a sala de aula – a organização da escola para o difícil trabalho de alfabetização é o tema desse Caderno. Nele, são apresentados critérios e instrumentos relativos à seleção de professores alfabetizadores, ao planejamento da sala de aula, de sua rotina e das atividades a serem realizadas e à seleção dos métodos e livros de alfabetização.
- d) Caderno 4: Acompanhando a alfabetização – Como diagnosticar o conhecimento dos alunos? Como avaliá-los? Como avaliar a escola? Que respostas dar aos problemas de ensino e de aprendizagem detectadas pelo diagnóstico e pela avaliação? O Caderno apresenta instrumentos para auxiliar a responder essas perguntas.

No ano de 2005, foi acrescentado o Caderno 5: “Avaliação Diagnóstica: Alfabetização no Ciclo Inicial”. Este caderno trás uma proposta de avaliação diagnóstica. Ele tem 27 questões. Estas questões foram elaboradas de acordo com a matriz de referência. Tais matrizes especificam as capacidades que os alunos deverão alcançar para não ficarem retidos no final do ciclo de alfabetização.

O caderno 6: “Planejamento da Avaliação”, elaborado em 2006, focalizará o planejamento do trabalho na alfabetização e no letramento, no contexto do Ciclo Inicial de Alfabetização.

2.2 Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo

No ano de 2006, o governo mineiro elaborou a proposta “Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no tempo certo”. A meta desta proposta, de acordo com as orientações do Programa de Intervenção Pedagógica e Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC, 2006, p.12), era “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Foram elaborados materiais que serviriam de suporte pedagógico aos diretores, especialistas de educação e professores. Entre estes materiais merecem destaque os “Cadernos de Boas Práticas” e os “Guias”, os guias do alfabetizador, do especialista em educação e do diretor. Os guias do alfabetizador são para os professores do ciclo inicial de alfabetização. Eles são quatro. Um para cada bimestre.

O PIP/ATC conta ainda com uma equipe de professores que trabalha dentro das superintendências de ensino, articulando as políticas mineiras com as escolas. Estes professores dão capacitação aos demais professores. As capacitações são referentes a matrizes curriculares, matrizes de referência, legislação educacional mineira, análise dos resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e oficinas pedagógicas de alfabetização e matemática.

Em fevereiro de 2012, o governo mineiro, lançou a segunda fase do PIP/ATC, “cujo objetivo é levar para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a experiência bem sucedida do Programa nos anos iniciais (1º ao 5º ano)” (PIP/ATC, 2012, p.4). A equipe do PIP/ATC que trabalha nos anos finais é composta por inspetores escolares e professores formados em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências da Natureza, História, Educação Física e Língua Estrangeira.

De acordo com a proposta do PIP/ATC (2012, p.5), os resultados apresentados por estes programas foram satisfatórios, como segue:

Os primeiros resultados do PROALFA, em 2006, indicaram que 48,6% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) da rede estadual de ensino se encontravam no nível recomendável de leitura. (...)

Seis anos após a primeira aplicação do PROALFA, o resultado foi completamente diferente: 88,9% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização encontravam-se no nível recomendável de leitura. Entre 2006 e 2011, portanto, Minas Gerais registrou avanço de 83% no quantitativo de alunos no nível recomendável de alfabetização e letramento.

O “Encontro de Avaliação Educacional: trabalhando os resultados do SIMAVE”, realizado em Belo Horizonte, em maio de 2012, apresentou um balanço sobre o resultado dos alunos mineiros nas avaliações do SIMAVE.

Os resultados apresentados pelo Programa de Avaliação da Alfabetização mostraram que em 2006, os alunos que se encontravam no nível baixo eram de 31%. Em 2012, houve uma redução significativa deste percentual, apenas 4,2%.

O PIP/ATC é um programa para ser executado nas escolas estaduais mineiras, mas no ano de 2013, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais/SEEMG ampliou este programa a todos os municípios mineiros.

Agora, o Governo do Estado estende aos municípios mineiros a oportunidade de acesso à metodologia do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). O objetivo é o estabelecimento de parceria com os 853 municípios, para que todas as administrações municipais, por meio de suas respectivas Secretarias de Educação, tenham acesso aos instrumentos que asseguraram os excelentes resultados da rede estadual de ensino na alfabetização e letramento. A Secretaria de Estado de Educação realizará, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação (SME), um trabalho permanente, contribuindo para a estruturação das equipes do PIP nos municípios, oferecendo suporte, apoio pedagógico, capacitação e material de apoio. O objetivo do governo estadual é, portanto, reforçar a cooperação com as Secretarias Municipais de Educação, para que elas incorporem, oficialmente, a metodologia do PIP e o implementem em suas redes de ensino. (PIP/ATC MUNICIPAL, 2013, p.4)

O PIP/ATC sugere que as escolas elaborem outro PIP, chamado de Plano de Intervenção Pedagógica. Neste, a escola deverá elaborar as estratégias que deverá fazer para melhorar a qualidade da educação e a nota da escola nos resultados das avaliações do SIMAVE.

A elaboração do PIP, feito pelas escolas, é baseado nas seguintes perguntas:

Quadro 1 – Modelo para elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica

Como está nossa escola? <i>Situação atual</i>	O que fizemos? <i>Ações realizadas</i>	O que falta fazer? <i>Estratégias</i>	Quem será responsável? <i>Divisão de responsabilidades</i>
---	--	---	--

Fonte:PIP/ATC

Além destas perguntas há uma parte dedicada ao cronograma, ou seja, o tempo em que a escola desenvolverá tal estratégia.

2.3 Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)

O PROALFA, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização dos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental da rede pública, na disciplina de Língua Portuguesa. Esse programa fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento de ensino e suas intervenções pedagógicas. Estas avaliações são realizadas anualmente.

De acordo com o Sistema de Avaliação Mineira (SIMAVE) estas avaliações possibilitam à SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos.

As avaliações não são classificatórias. Apenas pretendem contribuir para que as escolas reorganizem suas práticas pedagógicas para que um número maior de alunos ache ao nível recomendável.

As questões das avaliações do SIMAVE/PROALFA são elaboradas de acordo com as matrizes curriculares e de referência do ciclo inicial de alfabetização.

A matriz curricular é dividida em eixos, capacidades e conteúdos. A matriz traz as letras **I** (introduzir), **T** (trabalhar) e **C** (consolidar). Assim, o professor saberá qual dos conteúdos terá que apenas introduzir, qual terá que trabalhar e qual o conteúdo que deverá ser consolidado. A matriz ainda especifica em que ano deve-se apenas trabalhar o conteúdo, onde deverá trabalhar e, em que ano, é obrigação do professor consolidar o conteúdo trabalhado. Assim, o estado de Minas Gerais unifica os conteúdos que serão trabalhados em todas as escolas do município e do estado.

A nota dos alunos do 3º ano do ensino fundamental é medida por meio da escala de proficiência que vai de 200 a 700.

Os alunos, com 450 pontos na escala de proficiência, estão no nível baixo; àqueles que se encontram, entre 450 e 500 pontos, estão no nível intermediário e, os acima de 500 pontos, no nível recomendável.

No ano subsequente às avaliações do SIMAVE, as escolas recebem o “Boletim Pedagógico da Escola”. Neste boletim consta qual a posição da escola na escala de proficiência e o percentual dos alunos que se encontram nos níveis baixo, intermediário e recomendável.

O Boletim Pedagógico da Escola ainda traz a escala de proficiência do estado e do município, o qual aquela escola pertence. Com isso, seus profissionais de educação poderão comparar o resultado e fazerem as intervenções necessárias para que a escola alcance o nível recomendável.

Esta intervenção será feita a partir do PIP. É por meio dele que a SEE/MG sugere que as escolas preparem ações para que possam melhorar a qualidade do ensino.

O Boletim do PROALFA ainda trás o resultado dos alunos individualmente. Os alunos são identificados nominalmente, contando o nível em que se encontram e a pontuação que tiveram. O resultado dos alunos não é divulgado ao público. Apenas a direção tem acesso por intermédio de uma senha.

É a partir dos resultados das avaliações externas que a SEE/MG intervém no sistema de ensino mineiro. Esta intervenção estadual é realizada pelas escolas e acompanhada pelas superintendências de ensino, por intermédio dos inspetores escolares.

CAPÍTULO 3 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

O método ou a metodologia, segundo vários autores como Richardson (1999); Marconi; Lakatos (2007); Minayo (1994) são caminhos que se deve seguir para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa social. Na concepção de Chizzotti (2008, p 25):

o método desenvolveu, durante um século, um conjunto de técnicas e instrumentos que foram adotados em ciências humanas e sociais, constituindo-se em um método-padrão de pesquisas científicas, até a segunda metade do século XX. A partir dessa época ampliaram-se o campo, as técnicas e os instrumentos de pesquisa em ciências humanas e sociais.

Ainda, de acordo com o referido autor (2008, p.29):

o método preconiza que a ciência é uma e que os fatos não diferem dos fatos das ciências da natureza. Preconiza ainda que o mesmo modelo de pesquisa das ciências naturais deve servir para legitimar as afirmações científicas das ciências do homem.

A partir desses conceitos, o caminho metodológico a ser seguido pelo estudo é apresentado. Descreve-se a seguir, a caracterização do estudo e os procedimentos para a coleta de dados.

3.1 Tipo e descrição geral da pesquisa

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais. De acordo com o autor, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Para Chizzotti (2008, p.102):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la, analiticamente,

objetivando tomar decisões a seu respeito e propor uma ação transformadora.

Este estudo se classifica ainda, segundo a natureza dos dados, como quantitativo e qualitativo. A pesquisa quantitativa, segundo Richardson (1999, p. 70):

(...) caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples com percentual, média, desvio – padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

De acordo com Chizzotti (2008, p.52), as pesquisas são:

- Quantitativas: preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise de frequência de incidência e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz;
- Qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta.

A pesquisa qualitativa é avaliada por Minayo (1994) como uma pesquisa que se preocupa com a compreensão e com a interpretação do fenômeno. Essa mesma autora ressalta que a pesquisa qualitativa:

(...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Na pesquisa quantitativa, neste estudo, utilizou-se o questionário e a entrevista dirigida. Para Richardson (2007, p. 189), os questionários:

(...) cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionários permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política, etc.

Já a entrevista dirigida, segundo Chizzoti (2008, p.57):

(...) é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho.

Por tal razão, os dados da presente pesquisa foram obtidos por meio de questionários e entrevistas respondidos por 05 (cinco) professores do Ciclo Inicial de Alfabetização e 02 (dois) coordenadores pedagógicos.

Os professores serão chamados de A, B, C, D, E. Destes, apenas um é do sexo masculino. A idade varia entre 29 e 40 anos de idade. Uma professora é formada no antigo curso Normal Superior e os demais no curso de Pedagogia. Todos são pós-graduados, com especialização em *lato sensu*. Nenhum deles tem mais de 08 (oito) anos em alfabetização.

Os coordenadores pedagógicos serão identificados pelas letras X e Y. Ambos são do sexo feminino. São formadas em Pedagogia, pós-graduadas, com especialização em *lato sensu*, com idade entre 30 e 35 anos. Nenhuma tem mais de 04 (quatro) anos que exerce a função de coordenação pedagógica.

3.2 Campo de pesquisa

O campo em que ocorreu a pesquisa foi a E.M.T.C, uma escola pública de Garapuava, distrito do Município de Unaí, estado de Minas Gerais. A escola se situa à Avenida Unaí, nº. 150, integrando a Rede Municipal de Ensino. Sua criação firmou-se por meio da Portaria da Secretaria Estadual de Educação, nº. 034/83, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, na data de 27 de janeiro de 1983. Esta escola é uma das mais antigas do município. Funciona extraoficialmente, desde 1926, data em que o povoado foi elevado a Distrito da cidade de Unaí/MG.

A razão do nome da instituição se deve a uma homenagem ao seu fundador, o senhor João de Almeida Campos e a seu irmão Teodoro Campos. A E.M.T.C atende um total de 440 alunos, oferecendo Ensino Fundamental de 9 anos em regime de ciclos (séries iniciais) e (séries finais) e funciona em dois turnos: o matutino e o vespertino. O prédio da escola foi construído pelo Estado de Minas Gerais, numa parte da fazenda Tanque, pertencente ao senhor José Gonçalves, cuja documentação ainda se encontra na justiça para legalização.

Tem como diretora escolar, a senhora L.B.F. A escola localiza-se na Zona Rural e atende alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária, filhos de pequenos produtores rurais, trabalhadores assalariados do campo, funcionários da escola, comerciantes e outros. A referida escola se encontra em excelentes condições de conservação, visto que o prédio é novo e foi inaugurada no dia 30 de janeiro de 2010.

O novo prédio da escola é composto de 09 (nove) salas de aula, 01(uma) cantina, 01(uma) sala de professores com banheiro, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala de direção com banheiro, 01(um) banheiro masculino para alunos, 01(um) banheiro feminino para alunos, 02 (dois) banheiros adaptados para deficientes, 01 (um) almoxarifado, 01(um) refeitório, 01 (um) depósito de lanche, 01 (uma) área de serviço com banheiro, 01 (uma) sala para coordenação, 01(uma) sala para pedagogo, 01(um) laboratório de ciências, 01(um) laboratório de informática, 01(uma) biblioteca e 01(uma) lanchonete. Da verificação *in loco* pelo pesquisador, constatou-se que o espaço físico é adequado ao número de alunos da escola.

A equipe administrativa e pedagógica conta com profissionais efetivos e capacitados que contribuem para o bom andamento da escola e, conseqüentemente, para que a instituição de ensino alcance o ensino-aprendizagem de qualidade. O corpo docente é formado por profissionais habilitados, muitos dos quais pós-graduados, garantindo assim, a qualidade de ensino.

O quadro de funcionários da escola é composto por: 01(uma) diretora escolar; 01(uma) vice-diretora; 24 (vinte e quatro) professores, sendo que a maioria trabalha no turno matutino e vespertino, 01 (uma) supervisora pedagógica; 03 (três) coordenadores pedagógicos; 01 (uma) secretária; 06 (seis) auxiliares de serviços gerais que se dividem no período matutino e vespertino. A escola conta com materiais didáticos que auxiliam os professores no ensino-aprendizagem, como data

show, aparelho de som, televisão e jogos educativos, facilitando assim o processo de ensino. As serviçais têm um grande controle de limpeza, pois a escola é limpa e organizada.

A escola realiza alguns eventos para arrecadar fundos, para as eventualidades que surgem no dia a dia, como festa para as mães, festa das crianças, festa do folclore e festa da primavera. Nestas festividades, a comunidade local participa, dando sua contribuição para a escola. Ao final de cada evento, o dinheiro arrecadado passa por prestação de contas, juntamente com o Colegiado Escolar.

O ensino-aprendizagem da escola parte de uma proposta pedagógica sustentada em uma educação que visa a formar alunos cidadãos, facilitando assim seu ingresso na sociedade como ser humano crítico, criativo e transformador. Pretende-se com tal proposta, que ao sair da escola, o aluno esteja preparado para resolver os possíveis problemas que possam vir a surgir no decorrer de sua vida. O desenvolvimento escolar da escola é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 e, a missão da comunidade escolar consiste na busca de um ensino de qualidade, uma vez que percebe a importância da educação para o ser humano como agente transformador.

A pesquisa de campo foi realizada a partir da aplicação de questionários e entrevistas, cuja intenção foi a de conhecer o ambiente escolar e o funcionamento do Ciclo Inicial de Alfabetização na E.M.T.C.

O questionário aplicado aos professores e aos coordenadores continha 15 (quinze) questões. A entrevista dirigida aos professores e aos coordenadores tinha 10 (dez) perguntas.

3.3 Análise dos dados

Para Chizzotti (2008, p.84),

(...) os dados não são coisas fixas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma

complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

A organização, de forma clara e precisa, das informações obtidas a partir da coleta de dados, constitui a análise dos resultados. Conforme GIL (1999, p.168):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

As questões dos questionários foram elaboradas tendo como base o problema do estudo e também os objetivos geral e específicos. Procurou-se saber informações sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização e sobre o Programa de Avaliação da Alfabetização.

Conforme a metodologia adotada por este estudo, a coleta de dados se efetuou em duas fases. Na primeira foram aplicados os questionários aos coordenadores pedagógicos e aos professores do Ensino Fundamental da E.M.T.C; na segunda, uma entrevista diretiva e não-diretiva com os profissionais acima citados. No entanto, ao recolhimento de cada questionário, realizou-se pelo pesquisador deste estudo, a entrevista não-diretiva para que pudesse compreender melhor as respostas dadas pelos professores.

3.3.1 Análise de dados coletados por meio da entrevista e dos questionários

Com relação ao ciclo, todos foram categóricos em afirmar que não tiveram nenhuma formação quanto a sua implantação.

Tabela 1 – Formação quanto à implantação do ciclo

Participante	SIM	NÃO
Professor A		X
Professor B		X
Professor C		X
Professor D		X
Professor E		X

Fonte: Dados da pesquisa

Este dado revela algo que sempre é questionado e comentado pelos professores e pelos educadores de modo geral: “as políticas públicas, pelo menos a maioria delas, são implantadas de forma verticalizada”. A opinião daqueles que estão na base não é ouvida e, se ouvida, parece não ser aceita.

Tabela 2 – Contribuição do Ciclo para a melhora da educação

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A		X	
Professor B		X	
Professor C			X
Professor D		X	
Professor E		X	

Fonte: Dados da pesquisa

Para a maioria dos professores, o Ciclo Inicial de Alfabetização não conseguiu provocar as mudanças necessárias para que a educação melhorasse a qualidade do ensino público. Esta foi a mesma opinião que eles tiveram quando perguntados se o Ciclo tinha atingido seu objetivo, que era o de contribuir para que as crianças com mais tempo na escola, aprendessem mais. Quando perguntados se o Ciclo tinha atingido os objetivos, os mesmos 04 (quatro) professores responderam que não e, o professor C disse que, em parte. Os professores pesquisados disseram que não vêem pontos positivos no Ciclo.

Tabela 3 – Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização

Participante	Ótima	Boa	Ruim
Professor A			X
Professor B			X
Professor C			X
Professor D			X
Professor E			X

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os professores consideram ruim a implantação do Ciclo. Para todos eles, muitas crianças estão indo para o 3º ano do ensino fundamental sem conseguirem ler e escrever. Segundo os professores da pesquisa, o sistema educacional em ciclos faz com que a família não se preocupe com a aprendizagem dos filhos. Outro fator negativo, de acordo com estes profissionais os alunos vão para os anos seguintes sem aprender. Na visão destes professores, os alunos, sabendo que não serão retidos, se acomodam e não se preocupam em apreender as habilidades do ano em que se encontram.

Com relação ao material fornecido pelo estado, para que se trabalhe com o Ciclo Inicial de Alfabetização a maioria respondeu que o utiliza parcialmente.

Tabela 4 – Utilização do material oferecido pelo estado

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A			X
Professor B			X
Professor C			X
Professor D			X
Professor E			X

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores disseram que utilizam parcialmente o material. Os materiais oferecidos pelo estado são: os cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o Guia do Alfabetizador e as matrizes curriculares para o ensino fundamental. Destes materiais, o que não é utilizado são os cadernos do CEALE. Os utilizados parcialmente são o Guia do Alfabetizador e o mais utilizado são as matrizes curriculares.

Questionados porque não usam os cadernos do CEALE, a maioria disse que o material não oferece suporte metodológico e, que se preocupa de forma excessiva com a teoria.

Tabela 5 – Suporte oferecido pelos coordenadores pedagógicos

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A	X		
Professor B	X		
Professor C			X
Professor D	X		
Professor E			X

Fonte: Dados da pesquisa

No estado de Minas Gerais, as escolas não têm coordenadores pedagógicos, apenas supervisores e orientadores educacionais. No entanto, o município de Unaí/MG passou a contar com este profissional de educação, desde o ano de 2010.

Não existe para este cargo nenhum amparo legal, ou seja, ele não existe legalmente. Os coordenadores pedagógicos são escolhidos pela própria escola. Geralmente, a direção convida um professor que esteja desenvolvendo um bom trabalho para ocupar este cargo. Para Libâneo (2003, p.183), o coordenador pedagógico:

[...] responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação de qualidade do ensino.

Contanto, para que o trabalho do coordenador pedagógico tenha um norte, ele é orientado a seguir as atribuições que são apresentadas no “Caderno de Boas Práticas dos Especialistas”, material elaborado pelo estado mineiro que faz parte do PIP/ATC. Conforme este caderno, as funções dos especialistas são distribuídas em cinco eixos:

1. Conhecimentos, competências e habilidades.
2. Orientação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

3. Formação continuada e relacionamento com professores e diretor.
4. Engajamento dos pais e da comunidade.
5. Engajamento com a SRE e com as escolas da região.

Além deste documento, há o “Guia do Especialista em Educação Básica”, um material extenso, com cento e trinta e duas páginas, igualmente elaborado pelo PIP/ATC, que traz as atribuições deste profissional.

Para a maioria dos professores entrevistados, os coordenadores pedagógicos os oferecem suporte para que desenvolvam um trabalho e que possam atingir a proposta exigida pelo Ciclo Inicial de Alfabetização.

Em relação ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cujo objetivo é diagnosticar as crianças quanto à leitura e à escrita, os resultados apresentam as seguintes características:

Tabela 6 – Aceitação do PROALFA

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A	X		
Professor B	X		
Professor C	X		
Professor D	X		
Professor E	X		

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à política educacional do estado de avaliar os alunos, os professores são totalmente a favor. Na ótica dos professores, o ponto positivo consiste no fato de a avaliação ser um diagnóstico, ajudando-os a intervir, sobretudo, no 4º ano do ensino fundamental.

Foi perguntado aos professores se o PROALFA ajuda no processo ensino/aprendizagem. Todos responderam que sim.

Tabela 7 – Elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pela escola

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A	X		
Professor B	X		
Professor C	X		
Professor D	X		
Professor E	X		

Fonte: Dados da pesquisa

A escola elabora o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com o objetivo de recuperar aqueles alunos que estão com dificuldade de aprendizagem. No entanto, a pergunta 11 (onze) revelou que este plano, embora elaborado, nem sempre é executado. Todos os professores disseram que acham o PIP desnecessário.

O descrédito dos professores é em relação ao PIP elaborado pela escola e não em relação ao programa PIP/ATC municipal e estadual. Cada escola deve organizar seu PIP para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos sejam sanadas ou minimizadas. Os professores devem colocar no papel as ações que irão elaborar para que tais intervenções sejam elaboradas. Para os professores, este trabalho é desnecessário, pois as intervenções já são feitas dentro da sala de aula.

O Projeto de Intervenção Pedagógica, implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Unaí/MG, segue o mesmo molde da equipe do PIP estadual. Professores da rede municipal foram remanejados para dentro da Secretaria de Educação para ajudar, oferecendo material didático-pedagógico e capacitação para os demais e, fazendo visitas nas escolas. Uma das preocupações desta equipe é conscientizar os professores da importância de se trabalhar com as matrizes curriculares e referenciais.

No estado de Minas Gerais, a avaliação do PROALFA é elaborada de acordo com uma matriz chamada de “referência”. É fundamental que o professor conheça-a e que prepare suas aulas, tendo-a como guia.

Tabela 8 – Planejamento dos conteúdos de acordo com a matriz de referência

Participante	Sim	Não	Em parte
Professor A	X		
Professor B	X		
Professor C	X		
Professor D	X		
Professor E	X		

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado deste dado mostrou que os professores estão trabalhando de acordo com a matriz de referência. Os professores disseram que tiveram muito dificuldade em planejar de acordo com as matrizes curriculares. Eles disseram ainda que as avaliações também mudaram. Eles elaboram as avaliações da escola de acordo com as matrizes para evitar que haja uma dicotomia entre avaliação escolar e avaliação externa.

Foi perguntado aos professores da escola pesquisada, se eles não se sentiam “pressionados” pela escola para conseguirem sempre resultados satisfatórios no PROALFA.

Segundo eles, o medo é natural, pois é ruim perceber que a turma em que estavam não conseguiu o resultado recomendável.

Ao fazer esta pergunta, o pesquisado em foco estava se fundamentando na Resolução da SEE/MG nº 1.086, de 16 de abril de 2008, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental, nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Uma das queixas dos professores é que bons alunos na sala de aula não conseguem boas notas nas avaliações externas. Foi perguntado a eles se concordavam com isso e, em caso afirmativo, qual a opinião deles.

As respostas foram que se não se trabalhar com as matrizes curriculares e se não elaborarem as avaliações conforme as matrizes de referência, os alunos realmente estranharão as avaliações e, assim, poderiam errar questões fáceis.

Tabela 9 – Ano em que se começou a trabalhar com a matriz de referência do PROALFA

Participante	2006 a 2007	2008 a 2009	2010 a 2011	A partir de 2012
Professor A			X	
Professor B			X	
Professor C			X	
Professor D			X	
Professor E			X	

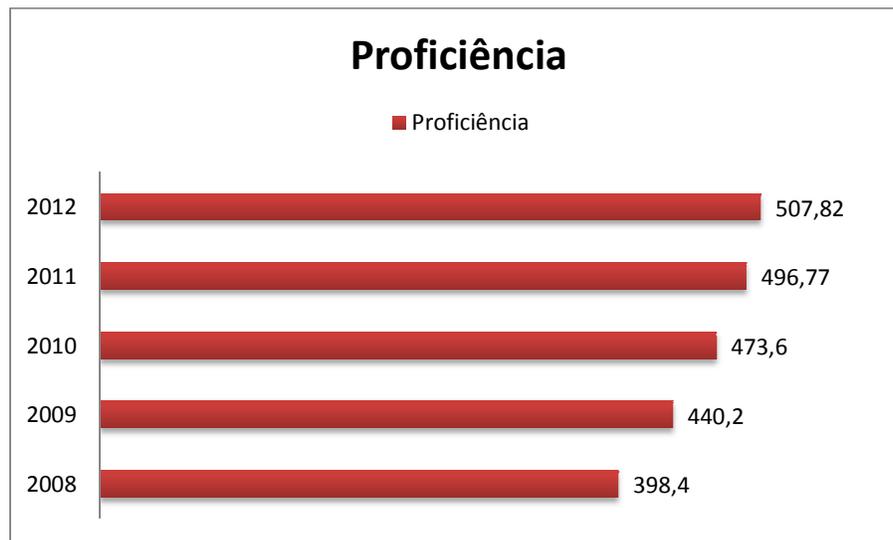
Fonte: Dados da pesquisa

Este dado da pesquisa é importantíssimo. Embora o sistema mineiro de Avaliação da Educação Básica tenha sido criado no ano de 2000, as matrizes curriculares apenas começaram a ser trabalhadas¹⁰ (dez) anos mais tarde.

As avaliações do PROALFA aplicadas aos estudantes mineiros, no ano de 2006, mostraram 52,4% das crianças avaliadas que estavam no nível baixo; em 2011, eram apenas 11,1%.

A E.M.T.C, a exemplo do estado de Minas Gerais, vem mostrando crescimento significativo nas avaliações do PROALFA. Em 2008, a escala de proficiência da escola era de 398,4; em 2009 foi de 440,2; em 2010, foi de 473,6; em 2011 de 496,77 e, em 2012 de 507,82. Isto mostra uma revolução no nível de aprendizagem dos alunos.

Gráfico 1 - Escala de Proficiência



Fonte: Boletim Pedagógico da escola 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012.

Perguntado aos professores o que, na opinião deles, estava contribuindo para que o resultado da escola fosse sempre crescente, se a implantação do ciclo havia contribuído para isso, foram unânimes em dizer que o ciclo não contribuiu para que o resultado da escola melhorasse.

Segundo eles, o papel dos coordenadores pedagógicos foi fundamental, pois estes profissionais exigiram que os planos de aula e as avaliações fossem elaborados de acordo com as matrizes curriculares.

Disseram que os coordenadores estudaram com eles a proposta do PIP/ATC e, que isto, os ajudou a elaborar as avaliações bimestrais, conforme as avaliações externas. Também pontuaram que o planejamento bimestral, elaborado seguindo as matrizes curriculares, contribuiu para que as habilidades e competências, que os alunos devem adquirir no final de cada ano, sejam introduzidas, trabalhadas e, em alguns casos consolidadas.

3.3.2 Análise de dados coletados por meio dos questionários e da entrevista feita aos coordenadores.

Neste item é pontuada a opinião de quem está na escola, mas fora da sala de aula, os coordenadores pedagógicos. As perguntas foram parecidas ou idênticas às elaboradas para os professores envolvidos na investigação. Assim, a pesquisa procurou saber se há uma discrepância entre a opinião dos professores e a opinião dos coordenadores pedagógicos.

Quando perguntados, por meio do questionário, se o ciclo contribuiu para a melhoria da educação e se ele atingiu os objetivos, as respostas dos dois coordenadores pedagógicos foram negativas e, avaliam o ciclo como ruim.

Tabela 10 – Contribuição/implantação/objetivo do Ciclo

Participante	Contribuição do Ciclo		Objetivo Atingido		Avaliação do Ciclo	
	Sim	Não	Sim	Não	Bom	Ruim
Coordenador X		X		X		X
Coordenador Y		X		X		X

Fonte: Dados da pesquisa

Para os coordenadores pedagógicos é difícil encontrar um ponto positivo para o ciclo, uma vez que a ideia de fazer com que a criança, entrando mais cedo na escola, pudesse aprender mais e, conseguir ler e escrever até os 08 (oito) anos de idade, não deu certo.

Para os coordenadores entrevistados não basta reter por reter. É necessário um trabalho diferenciado. No entanto, admitiram que não é fácil trabalhar numa turma de 30 alunos, de forma diferenciada.

Foi perguntado a eles sobre os pontos negativos do ciclo. Os coordenadores disseram que os professores o rejeitam. Para eles, uma das grandes dificuldades encontrada no exercício de suas funções é em relação ao ciclo. Eles disseram que os professores, ao terem numa sala de aula, alunos que não sabem ler e escrever, acabam sempre culpando o sistema do ciclo.

Quando perguntado aos coordenadores pedagógicos, se utilizam o material oferecido pelo estado para se trabalhar com o ciclo, a resposta é afirmativa. Além de utilizarem este material, eles o repassam aos professores.

Tabela 11 – Utilização do material pelos coordenadores e repasse aos professores

Participante	Utilização do material		Repasse aos professores	
	Sim	Não	Sim	Não
Coordenador X	X		X	
Coordenador Y	X		X	

Fonte: Dados da pesquisa

No entanto, a pesquisa revela que os professores utilizam apenas, parcialmente, o material recebido dos coordenadores. Como visto, anteriormente, há uma rejeição dos professores pelos cadernos do CEALE. Existe também, por parte dos professores, o desinteresse pelos alfabetizadores pelos cadernos denominados “Guia do Alfabetizador”. O material que os professores mais utiliza são os modelos de atividades que são elaboradas de acordo com as matrizes de referência, pois, segundo eles, estas atividades ajudam os alunos a familiarizarem-se com as avaliações do PROALFA.

Com relação ao PROALFA, os coordenadores pedagógicos são favoráveis a este programa.

Tabela 12- Aceitação do PROALFA

Participante	Sim	Não
Coordenador X	X	
Coordenador Y	X	

Fonte: Dados da pesquisa

Os coordenadores pedagógicos se mostraram favoráveis ao PROALFA. Este é um programa que não avalia o professor, mas a aprendizagem do aluno, além de dar aos professores do 4º ano do ensino fundamental, um diagnóstico completo dos seus alunos que estudaram no 3º ano.

A pesquisa releva que, tanto os coordenadores quanto os professores concordam no fato de o PROALFA ser é um auxílio pedagógico. Ambos avaliam que a proposta do Programa de Avaliação da Alfabetização é uma importante ferramenta da realidade escolar, propiciando aos professores um diagnóstico completo da turma revelando o percentual dos alunos que se encontram nos níveis baixo, intermediário e recomendável.

Tabela 13- Elaboração e Execução do Plano de Intervenção Pedagógico

Participante	Elaboração do PIP		Execução do PIP	
	Sim	Não	Sim	Não
Coordenador X	X			X
Coordenador Y	X			X

Fonte: Dados da pesquisa

A escola elabora o Plano de Intervenção Pedagógica. Neste dia, todos os profissionais da escola se reúnem e discutem propostas pedagógicas interventivas para ajudarem os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No entanto, a execução deste plano é responsabilidade dos professores e não dos coordenadores. Infelizmente, os dados demonstram que o plano interventivo está ficando no papel.

Tabela 14 – Capacitação quanto à elaboração do PIP

Participante	Sim	Não
Coordenador X		X
Coordenador Y		X

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, os dados da pesquisa mostram que a falta de capacitação está presente nas políticas públicas do estado de Minas Gerais. Segundo os coordenadores, eles têm que pesquisar em *sítes*, livros e revistas sobre o assunto para conseguirem montar o Plano de Intervenção.

Perguntado aos coordenadores se o PIP, que é elaborado pela escola, é importante, o coordenador X disse que é uma boa ação interventiva no papel, mas que na prática não funciona por várias razões, sendo a maior delas, o descrédito dos professores por esse plano.

Já, o coordenador Y disse que é desnecessário e que as intervenções pedagógicas deveriam ser executadas pelos professores, no decorrer do ano letivo.

A opinião do coordenador Y vem ao encontro da opinião dos professores, pois os profissionais que estão dentro da sala de aula reclamam que, há demasiadamente planos e ações que tornam o trabalho docente burocrático e, que os problemas de aprendizagem podem ser resolvidos, mediante intervenção feita pelo professor, dentro da própria sala de aula.

Tabela 15 – Conhecimento sobre a matriz do PROALFA e repasse aos professores

Participante	Conhecimento da Matriz		Repasse aos professores	
	Sim	Não	Sim	Não
Coordenador X	X		X	
Coordenador Y	X		X	

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os coordenadores têm conhecimento sobre a matriz de referência do PROALFA e, todas elas foram repassadas aos professores. O coordenador Y disse que há um professor do seu grupo que se recusa a trabalhar com essa matriz, pois dá trabalho. Segundo tal coordenador, o fato de a matriz do PROALFA não seguir as orientações do livro didático, acaba dificultando o trabalho daquele professor acostumado a esgotar livros.

O Coordenador X diz que eles (coordenadores) fizeram um grande esforço para terem acesso às matrizes. Esta constatação ficou evidente na análise do próximo dado.

Tabela 16 – Dificuldade dos professores de planejarem segundo a matriz do PROALFA

Participante	Sim	Não	Em parte
Coordenador X	X		
Coordenador Y	X		

Fonte: Dados da pesquisa

Planejar, segundo a matriz do PROALFA, sem dúvida, foi a maior dificuldade encontrada pelos professores, segundo os coordenadores. Disseram que planejar conforme a matriz curricular não foi tarefa fácil. O planejamento e o plano de aula se tornam extensos, cansativos e demorados.

Para que os professores consigam elaborar este plano de aula, precisam estar constantemente em contato com as matrizes curriculares, caso contrário, dificilmente, o conseguirão fazê-lo. Esta forma de plano de aula é apontado pelos coordenadores como um dos pontos positivos que ajudou a escola a crescer nas avaliações externas.

Dito aos coordenadores que os números revelados pelas avaliações do PROALFA mostram que a escola está em contínua ascensão, pois saiu da casa de 398,4 em 2008, para 507,82 em 2012, na escala de proficiência.

Foi perguntado aos coordenadores pedagógicos a que eles atribuem este crescimento tão significativo. Na opinião do coordenador Y foi *“a mudança na elaboração das avaliações feita pelos professores fazendo com que elas se aproximassem das avaliações externas e o planejamento de acordo com a matriz curricular e de referência”*

Segundo os coordenadores, foi feito um trabalho intenso sobre as matrizes de referência e curricular o que contribuiu para um resultado satisfatório nas avaliações externas aplicadas pelo governo mineiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, conforme salientado na introdução, tem como objetivo analisar as percepções de professores e coordenadores sobre a política de Ciclos de Aprendizagem, com destaque para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Após estudo das referências que abordam as políticas educacionais mineiras quanto à implantação dos ciclos, no seu sistema de ensino, percebeu-se que tais políticas foram responsáveis para que o estado voltasse a ser destaque nacional pela qualidade da educação.

No entanto, o resultado obtido, a partir da análise dos questionários e da entrevista com os professores e coordenadores pedagógicos, vem de encontro à opinião daqueles que estão na sala de aula. Ao contrário do que defende o governo mineiro, os professores e os coordenadores atribuem ao sistema de ciclos, o fracasso da educação.

Os resultados demonstraram total descontentamento daqueles que estão nas salas de aula e, daqueles que estão na coordenação das escolas, com o Ciclo Inicial de Alfabetização.

As razões para isso, segundo os pesquisados, são muitas: uma política educacional verticalizada, na qual os anseios daqueles que estão na sala de aula não são ouvidos; falta de formação sobre os Ciclos de Alfabetização para que haja melhor compreensão sobre a proposta; oferta de material metodológico excessivamente teórico; aprovação automática dos alunos sem que estes tenham adquirido as habilidades e competências necessárias para que possam progredir nos estudos.

Por outro lado, algumas ações que fazem parte do Ciclo Inicial de Alfabetização são aceitas pelos professores. O Programa de Avaliação da Alfabetização, no qual se avalia os alunos no final do 3º ano do Ensino Fundamental e a implantação da equipe do PIP/ATC foram aprovados pelos entrevistados. Para eles, estas ações os auxiliam em suas práticas pedagógicas.

Merece destaque a importância que os professores dão aos coordenadores pedagógicos para a melhoria da qualidade da educação da escola, onde ocorreu a pesquisa. Para os docentes, a partir do momento em que os coordenadores

começaram a incentivá-los a planejar e a avaliar, conforme as matrizes curriculares, a qualidade do trabalho docente ficou evidente.

Percebendo a dicotomia entre os entrevistados que ora criticam o ciclo, mas ao mesmo tempo apoiam as ações que são pertinentes a eles, deve-se ao fato deles, equivocadamente, perceberem o ciclo apenas como política de progressão de alunos.

Provavelmente, esta “confusão” é decorrente de implantações de políticas que são lançadas, sem que os profissionais de educação participem de forma ativa na sua concepção e implantação para que possam analisá-las e conhecê-las adequadamente.

As superintendências regionais de ensino precisam implantar urgentemente uma política de formação continuada aos professores e coordenadores, para que haja esclarecimento sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização e, assim, possa haver maior aceitação desta política educacional pelos profissionais da educação.

Mesmo, diante das críticas por causa dos ciclos de aprendizagem, o governo tem razão em creditar a ele o avanço obtido nas avaliações externas e na qualidade da educação. Da mesma forma, os professores e os coordenadores também têm razão em perceber que ciclo isolado de outros programas educacionais não trás as mudanças necessárias, para que haja uma melhora efetiva na qualidade da educação.

Os resultados positivos aconteceram porque outros programas de educação foram implantados no estado de Minas Gerais, entre eles o PIP/ATC e o SIMAVE. Sem estes dois programas e a mudança da prática docente, por meio do planejamento e das avaliações, conforme as matrizes curriculares, o ciclo não teria conseguido, por si só, contribuir com a melhoria na qualidade da educação da escola pesquisada.

Desse modo, todo o estudo aqui analisado demonstra as percepções dos professores e dos coordenadores sobre os ciclos de aprendizagem, que são negativas. Demonstraram em suas respostas que o Ciclo Inicial de Alfabetização só atingiu o seu objetivo, devido a outros programas de educação terem sido implantados no estado mineiro, com o intuito de intervir em questões mais específicas no que se refere à intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AVELINO, J. M. **Algumas reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília/DF: MEC, 1996.

CAVALCANTI, Bionor Scelza; RUEDIGER, Marco Aurélio; SOBREIRA, Rogério (Orgs). **Desenvolvimento e construção nacional: políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Escola Superior de Guerra. **Pensamento estratégico: assuntos específicos**. Rio de Janeiro: ESC, 2003.

FALCI, Vanira Passarella. **O Simave na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª superintendência de ensino – Juiz de Fora**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

FOGAÇA, Azuete. **Avaliação educacional: algumas considerações sobre a avaliação por competências e a avaliação em larga escala**. Rio de Janeiro: UFJF/ Faculdade de Educação/ CAED, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis/SC: Insular, 2002. p.143-145.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclo no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan, Fev, Mar, Abr, 2004.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlo. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação em larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Carlos Chagas, n. 25, jan – jun, 2002, p.6.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

_____. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade** (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa, PR). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: UNICAMP, 1995

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação Estadual. Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003. INSTITUI O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DE DURAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.

_____. Retomando o Desafio Toda Escola pode fazer a diferença. Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo. Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2008.

_____. Encontro de Avaliação Educacional: Trabalhando os resultados do SIMAVE. Belo Horizonte, 22 a 25 de maio de 2012.

_____. Programa de intervenção Pedagógica/Alfabetização no tempo certo Municipal.

MORTATTI, Maria R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEY, Antônio. **Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PRÊMIO INSTITUTO UNIBANCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Alfabetização solidária e Instituto Unibanco**. São Paulo: Unimarco, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis/RJ.: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 37. ed. Campinas/SP.: Autores Associados, 2005.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In **Cadernos de Pesquisa**. 2. Ed, São Paulo, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis/SC: Insular, 2002.

TEBEROSKY, Ana et al. **Além da alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VIEIRA, Edna. **Música**: sua influência na leitura e no processo de alfabetização. 55. reunião anual da SBPC, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

01) Qual a sua idade?

- de 18 a 25
- de 25 a 30
- de 30 a 35
- de 35 a 40
- mais de 40

02) Qual é o seu grau de instrução? (Anotar o último curso concluído)

- Ensino Médio
- Curso Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

03) Quantos anos você tem de experiência como professor alfabetizador?

- 0 a 4 anos
- 4 a 8 anos
- 8 a 12 anos
- 12 a 16 anos
- Outros. Especificar. _____

04) No ano de 2004, Minas Gerais implantou o ensino fundamental de 9 anos dividindo os anos iniciais em dois. Você teve formação quanto à implantação do ciclo?

sim

não

05) Em sua opinião, o ciclo contribui para a melhora da educação?

sim

não

em parte

06) A proposta do ciclo, em Minas Gerais, era melhorar a qualidade da educação. Este objetivo foi atingido?

sim

não

em parte.

07) No ano de 2014, a implantação do ciclo, em Minas Gerais, completará dez anos. Você avalia esta implantação como:

ótima

boa

ruim

08) Você utiliza o material oferecido pelo estado para se trabalhar a proposta do ciclo?

sim

não

em parte

09) Você é a favor do PROALFA?

- sim
- não
- em parte

10) O que é avaliado pelo PROALFA está de acordo com o que é trabalhado na sala de aula?

- sim
- não
- em parte

11) O resultado revelado pelo PROALFA corresponde ao diagnóstico feito pelo professor?

- sim
- não
- em parte.

12) A secretaria de estado de educação de Minas Gerais sugere que todas as escolas façam um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com o objetivo de buscar intervenções para sanar os alunos com dificuldade na aprendizagem. Este plano é elaborado pela escola?

- sim
- não
- às vezes.

13) Caso seja feito. Ele é executado?

- sim
- não
- às vezes.

14) O coordenador pedagógico oferece suporte e condições necessárias para desenvolver um trabalho que atinja os objetivos propostos pela implantação do ciclo?

- sim
- não
- às vezes.

15) A avaliação do PROALFA é elaborada de acordo com uma matriz chamada de Referencial. Você conhece esta matriz?

- sim.
- não
- em parte.

16) Você trabalha seus conteúdos de acordo com esta matriz?

- sim
- não
- em parte

17) A partir de que ano você começou a trabalhar com esta matriz?

- de 2006 a 2007
- de 2008 a 2009
- de 2010 a 2011
- a partir de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES

01) Qual a sua idade?

- de 18 a 25
- de 25 a 30
- de 30 a 35
- de 35 a 40
- mais de 40

02) Qual é o seu grau de instrução? (Anotar o último curso concluído)

- Ensino Médio
- Curso Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

03) Quantos anos você tem de experiência como coordenador pedagógico?

- 0 a 4 anos
- 4 a 8 anos
- 8 a 12 anos
- 12 a 16 anos
- Outros. Especificar. _____

04) No ano de 2004, Minas Gerais implantou o ensino fundamental de 9 anos dividindo os anos iniciais em dois. Você teve formação quanto à implantação do ciclo?

sim

não

05) Em sua opinião, o ciclo contribui para a melhora da educação?

sim

não

em parte

06) A proposta do ciclo, em Minas Gerais, era melhorar a qualidade da educação. Este objetivo foi atingido?

sim

não

em parte.

07) No ano de 2014, a implantação do ciclo, em Minas Gerais, completará dez anos. Você avalia esta implantação como:

ótima

boa

ruim

08) Você utiliza o material oferecido pelo estado para se trabalhar a proposta do ciclo?

sim

não

em parte

09) Você repassou este material aos professores?

sim

não

em parte

10) Caso a resposta seja afirmativa, os professores trabalharam com este material?

sim

- não
 - em parte
-

11) Você é a favor do PROALFA?

- sim
 - não
 - em parte
-

12) A secretaria de estado de educação de Minas Gerais sugere que todas as escolas façam um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com o objetivo de buscar intervenções para sanar os alunos com dificuldade na aprendizagem. Este plano é elaborado pela escola?

- sim
 - não
 - às vezes.
-

13) Caso seja feito. Ele é executado?

- sim
 - não
 - às vezes.
-

14) Você teve capacitação explicando como elaborar este material?

- sim
 - não
-

15) A avaliação do PROALFA é elaborada de acordo com uma matriz chamada de Referencial. Você conhece esta matriz?

- sim.
 - não
 - em parte.
-

16) Em caso afirmativo você repassou esta matriz aos professores?

- sim
- não
- em parte

17) Os professores tiveram dificuldade em planejar suas aulas de acordo com as matrizes curriculares?

- sim
- não
- em parte



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

Entrevista com os professores

1. Quais são os pontos positivos do ciclo?
2. Quais são os pontos negativos do ciclo?
3. Você tem dificuldade, em trabalhar com o sistema de ciclos?
4. Seu plano de aula é elaborado de acordo com a matriz curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização?
5. As avaliações externas, no caso o PROALFA, acabou de certa forma te “pressionando” que atingisse os objetivos do ciclo?
6. Você adaptou suas avaliações ao modelo das avaliações externas?
7. Alguns se queixam que ótimos alunos acabam não conseguindo boas notas nas avaliações externas. Você concorda com esta afirmativa? Por quê?
8. O PROALFA ajuda no processo de ensino/aprendizagem?
9. O PIP contribui para diminuir as dificuldades de aprendizagem?
10. Em sua opinião, por que a escola Municipal Teodoro Campos tem apresenta crescimento no resultado do PROALFA?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

Entrevista com os coordenadores

1. Quais são os pontos positivos do ciclo?
2. Quais são os pontos negativos do ciclo?
3. Os professores tiveram dificuldade, no início, com a implantação do ciclo?
4. Os planos de aula dos professores são elaborados de acordo com a matriz curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização?
5. As avaliações externas, no caso o PROALFA, acabam “pressionando” os professores para que atinjam os objetivos do ciclo?
6. As avaliações elaboradas pelos professores se adaptaram ao modelo das avaliações externas?
7. Os professores se queixam que ótimos alunos acabam não conseguindo boas notas nas avaliações externas. Qual a sua opinião sobre esta afirmativa?
8. O PROALFA ajuda no processo de ensino/aprendizagem?
9. O PIP contribui para diminuir as dificuldades de aprendizagem?
10. Em sua opinião, por que a escola Municipal Teodoro Campos tem apresenta crescimento no resultado do PROALFA?

