

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

CÁTIA DA CUNHA CARNEVALLI DE CASTRO

**BLOCO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E
ENTRAVES DESTA POLÍTICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA

2014

CÁTIA DA CUNHA CARNEVALLI DE CASTRO

**BLOCO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E
ENTRAVES DESTA POLÍTICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE JUIZ DE FORA**

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

***Orientador(a): Núbia Aparecida
Schaper Santos***

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CÁTIA DA CUNHA CARNEVALLI DE CASTRO

**BLOCO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E
ENTRAVES DESTA POLÍTICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE JUIZ DE FORA**

Texto de defesa apresentado à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação I do Mestrado Profissional, aprovada em 15/08/2014.

Núbia Aparecida Schaper Santos (orientadora)

Mylene Cristina Santiago

Terezinha Barroso

Juiz de Fora, 15 de agosto de 2014.

Dedico à Deus, meus pais, meu marido, minha filha e meus irmãos, que souberam compreender minhas ausências, me incentivando sempre a continuar firme na realização de mais um sonho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu coragem para superar todos os obstáculos e finalizar este trabalho. Sem ele eu não teria conseguido.

À Armindo e Ana, meus pais, grandes incentivadores para seguir na carreira acadêmica, sendo exemplos de perseverança e força, não deixando que eu desanimasse diante das intempéries da vida.

Ao meu marido Ronney, pela paciência e apoio que sempre manifestou, e por ter sido um grande companheiro de todas as horas.

À minha filha Isabella, que nasceu junto com o Mestrado, me ensinando a tolerância, a paciência e a saber dividir o meu tempo entre as disciplinas do curso e a família.

À Adriana, minha irmã querida, pela dedicação, pela presença e prontidão nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão Rafael, cunhada Cristiane e sobrinho Tales, por fazerem parte da minha vida e terem compartilhado desse processo.

À minha sogra Maura e a Tia Vera (minha segunda sogra), pela amizade e pela força que me transmitiram em todos os momentos.

Minha orientadora Núbia, pela presença e atenção, dedicando seu tempo para me ajudar na construção deste trabalho.

Às queridas tutoras, Sheila e Mariana, pelo carinho e por não medirem esforços ao me conduzirem na confecção desta dissertação.

À Maria do Carmo, minha companheira de trabalho, pelo incentivo e as palavras de coragem transmitidas.

À Rosely, colega de luta (tanto na escola, quanto no curso), pelo apoio nos momentos de angústia e as palavras de alento que nunca faltaram.

Às diretoras, coordenadoras, professoras e técnicas pedagógicas da SME pela disponibilidade em participar das entrevistas, contribuindo imensamente para este trabalho.

À SME por estabelecer convênio com a UFJF e com o CAEd para que os gestores da rede municipal pudessem participar desse Programa de Pós-Graduação, que proporcionou uma qualificação profissional de excelência.

À todos que não foram citados, mas que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

O trabalho proposto analisa os entraves e as possibilidades da implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Trata-se de uma política pública imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010 e implantada no município no ano de 2011. A adoção desta política é uma estratégia que visa à alfabetização de todos os alunos e alunas na faixa etária correta, contribuindo para a redução da distorção idade-série que tanto aflige aos gestores e professores nas escolas. A pesquisa está inscrita na abordagem qualitativa e a metodologia adotada é o estudo de caso. Realizamos levantamento bibliográfico e documental. Além disso, foram entrevistados 14 profissionais de duas escolas da rede pública de Juiz de Fora, a saber: professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras e técnicas da Secretaria de Educação. Esta ação foi fundamental para aprofundar questões referentes à implementação do Bloco Pedagógico e a análise dos dados contribuiu para fundamentar a escrita desta dissertação. Com base nas entrevistas realizadas, alguns pontos negativos a respeito da política foram suscitados, como: falta de interesse e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, problemas de aprendizagem, falta de tempo para planejamento entre outros. Esses elementos embasaram a criação de um Plano de Ação Educacional, com objetivo de contribuir para a melhoria dos pontos mencionados. A pesquisa mostra-se relevante, por poder contribuir para que os alunos obtenham mais sucesso na fase de alfabetização, desenvolvendo assim, habilidades e competências indispensáveis para as aprendizagens futuras, podendo também, seus resultados, serem utilizados por outras escolas da rede municipal que possuam as mesmas características que as envolvidas no referido estudo.

Palavras chaves: bloco pedagógico, alfabetização, ensino fundamental

ABSTRACT

The present dissertation analyzes the hurdles and the possibilities of implementing the Alphabetization Pedagogical Block in two municipal schools in Juiz de Fora. It is a public policy imposed by the National Curricular Guidelines in 2010 and implemented in the municipality in 2011. Adopting such policy is a strategy that aims to alphabetize every student in the right age, contributing to decreasing the age-grade distortion that afflicts school managers and teachers. The research is qualitative and the methodology adopted is the case study. Bibliographic and documental surveys were conducted. Moreover, 14 school professionals of the municipal public network of Juiz de Fora were interviewed, among teachers, pedagogical coordinators, managers and technicians from the Secretariat of Education. Such course of action was of fundamental importance to deepen the issues regarding the implementation of the Pedagogical Block and the data analysis provided basis to the writing of this dissertation. Based on the conducted interviews, a few negative points regarding the policy have arisen, such as: lack of interest and supervision from the parents in their children's school life, learning issues, lack of planning time, among others. These elements provided foundation to creating an Education Action Plan, aiming to contributing to improving the mentioned points. The research is relevant by contributing to the success of the students in the stage of alphabetization, thus developing skills and competencies, such as reading, writing and calculating, among others, essential to future learning, and its results may also be utilized by other schools of the municipal network which have the same characteristics as the ones involved in this study.

Keywords: pedagogical block; alphabetization; elementary education

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BP	Bloco Pedagógico de Alfabetização
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMAPE	Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico
CoP	Comunidades de Prática
CP1	Coordenador Pedagógico 1
CP2	Coordenador Pedagógico 2
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GP1	Gestor Pedagógico 1
GP2	Gestor Pedagógico 2
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
P5	Professora 5
P6	Professora 6

P7	Professora 7
P8	Professora 8
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Pró-Jovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SISLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
TP1	Técnica Pedagógica 1
TP2	Técnica Pedagógica 2
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico da organização em ciclo no Brasil	48
Quadro 2 - Modalidades de ciclo desenvolvidas no país a partir da década de 1990.	50
Quadro 3 - Siglas utilizadas para as entrevistadas	55
Quadro 4 - Formação dos profissionais entrevistados	57
Quadro 5 - Tempo que as diretoras atuam no magistério, na gestão e na escola pesquisada.....	60
Quadro 6 - Tempo que as coordenadoras atuam na sua função e na escola pesquisada.	61
Quadro 7 - Pontos positivos e negativos sobre o BP	71
Quadro 8 - Os pontos negativos e as ações para superá-los.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de distorção idade-ano – Região Sudeste / Município de Juiz de Fora – 2007	24
Tabela 2 - Taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais.....	26
Tabela 3 - Taxa de reprovação anos iniciais do Ensino Fundamental – Rede Municipal de Juiz de Fora e Escolas A e B	35
Tabela 4 - Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013.....	40
Tabela 5 - Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013	43
Tabela 6 - Tempo que os professores atuam no magistério	58
Tabela 7 - Tempo que os professores trabalham com os anos iniciais que pertencem ao BP*	59
Tabela 8 - Tempo que as Técnicas da Secretaria de Educação têm no magistério, na regência de salas de aula dos anos iniciais e na sua função atual.	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO EM DUAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	18
1.1 O problema da repetência e da distorção idade-série.....	22
1.2 Formação continuada de professores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	27
1.3 O Bloco Pedagógico de Alfabetização em Juiz de Fora.....	31
1.4 Escolas investigadas.....	37
1.4.1 Escola A.....	38
1.4.2 Escola B	41
2 OS DESAFIOS DO BLOCO PEDAGÓGICO NAS VOZES DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS	44
2.1 Repetência e distorção idade-ano: questões a serem pensadas	44
2.2 Ciclo Básico de Alfabetização semelhanças com o Bloco Pedagógico	46
2.3 Bloco Pedagógico: aprovação automática X progressão continuada	53
2.4 A visão dos profissionais de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora sobre o BP	54
3 INTERVENÇÕES POSSÍVEIS DIANTE DA REALIDADE APRESENTADA	73
3.1 Pontos negativos revelados pelos profissionais nas escolas	74
3.1.1 Problemas relacionados ao ensino e aprendizagem do educando ..	77
3.1.2 Problemas relacionados a Formação e planejamento docente.....	79
3.1.3 Problemas com a relação família escola.....	85
3.1.4 Problemas com a cultura escolar	87
3. 1. 5 Considerações parciais	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE I – Roteiro da Entrevista das Diretoras	97

APÊNDICE II – Roteiro da Entrevista das Coordenadoras Pedagógicas ..	99
APÊNDICE III – Roteiro da Entrevista das Professoras	101
APÊNDICE IV – Roteiro da Entrevista das Técnicas Pedagógicas da SME	
.....	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização¹ em duas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora. Trata-se de colocar em relevo impasses, dificuldades e possibilidades desta proposta na perspectiva de diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. As inquietações que fomentaram a concretização do estudo estão alinhadas às ações políticas no cenário nacional, que vêm preocupando-se, nas últimas décadas, com a qualidade da alfabetização, entendida aqui como processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita complexo e multifacetado, oferecida às crianças, jovens e adultos no Brasil.

Da mesma maneira, o Ensino Fundamental, etapa muito importante para o desenvolvimento integral do educando, há muito tem entrado no debate escolar, acadêmico e político, o que tem resultado na busca de estratégias que visem a melhoria na qualidade do ensino ministrado. Dessas discussões, nos últimos anos, tem surgido leis, resoluções e novas Diretrizes Curriculares, a fim de que, inovações se instalem neste segmento da Educação Básica.

Após longos anos de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período principal da alfabetização, as políticas públicas, principalmente aquelas que datam da década de 1980 e que coincidem com o período de redemocratização do país e também questionamento sobre métodos pedagógicos de ensino na etapa de escolarização onde se encontrava a maioria da população brasileira pobre, que fracassava na escola pública, formulou-se alternativas para melhorar os índices de retenção, como também da distorção idade/série, entre elas, a criação do Bloco Pedagógico (BP) instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010.

O BP consiste em agrupar os três primeiros anos do Ensino Fundamental (EF) em um único bloco, em que a reprovação do aluno só poderá ocorrer ao final do mesmo. Durante os anos do Bloco o aluno não pode ser reprovado, seja por baixo desempenho ou por número excessivo de faltas.

¹ O Bloco Pedagógico - (BP) será apresentado em detalhes no capítulo 1.

Com isso, a criança passa a ter três anos para se alfabetizar, ao invés de apenas um ano, como funcionava antes das DCNEF.

O bloco já é realidade no município de Juiz de Fora desde o ano de 2011. Ainda que seja uma iniciativa recente no município e os impactos sejam insipientes, consideramos que analisar uma proposta em seu processo de implementação pode trazer pistas e contribuições para possíveis problemas apresentados. Deste modo, o objetivo central deste trabalho é analisar os entraves e as possibilidades desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora.

Dentro do contexto apresentado busca-se respostas para as questões que se impõem: Como o BP tem sido implementado no cotidiano de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora? Quais são os entraves e as possibilidades identificados pelos diversos atores (professores, coordenadores e gestores) que atuam no Bloco?

As escolas e suas propostas de trabalho serão o cenário para a construção de uma proposta de intervenção com base na realidade descrita e analisada. Isso porque a minha trajetória de formação e a experiência acumulada em escolas públicas da rede municipal auxiliam a pensar o tema e me aproximar dos desafios a serem enfrentados pela implementação e consolidação do BP em Juiz de Fora. Este tema me despertou interesse dada a experiência vivenciada na escola em que atuo como vice-diretora, e professora dos anos iniciais. Esta última, é a principal impulsionadora para o desenvolvimento desta pesquisa porque acompanho as mudanças no cotidiano da organização do trabalho a partir da proposta e a insegurança de boa parte dos professores e professoras ao implementá-la.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, realizamos o levantamento bibliográfico e documental, primeiros passos para a construção deste trabalho, servindo de base e direcionamento durante todos os momentos de confecção desta dissertação. Como a implantação do BP é muito recente, poucos autores teceram artigos analisando-o, mas muitos autores corroboram com temas relacionados com o assunto, como a reprovação, aprovação automática, progressão continuada, distorção idade-ano entre outros, temas corretos ao desenvolvimento da dissertação. Assim, dialogamos com

Mainardes (2007, 2009), Viviane Senna (2007), Adelina Silva (2014), Ralph Izumi (2013), Elisabete Moura (2013), João Batista Oliveira (2013) e Luís Miguel Pereira (2007) entre outros. Abordamos também, a formação continuada de professores oferecido pelo Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que visam contribuir para o aperfeiçoamento docente.

Em seguida, no capítulo 2, concretizamos a análise documental e o levantamento de dados através de entrevistas. Os entrevistados foram escolhidos levando em consideração aqueles que se encontravam diretamente envolvidos com o BP, ou seja, quatorze profissionais. Da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi selecionada duas técnicas que participaram da implantação do BP nas escolas e permanece apoiando as instituições nessa trajetória. De cada escola envolvida na pesquisa, foram entrevistadas: a gestora, que deve se envolver nos aspectos pedagógicos, estimulando seu grupo de trabalho em prol da qualidade do ensino; a coordenadora que tem a função de acompanhar o desenvolvimento de cada classe incentivando as boas práticas; e uma professora que trabalha com cada etapa que compõem o BP (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). As entrevistas forneceram informações pertinentes para analisar o caso apresentado.

O terceiro capítulo foi construído a partir da análise dos dados das duas escolas e interlocução com o embasamento teórico escolhido e trata-se do desenho de um Plano de Ação Educacional, com ações delineadas e alicerçadas no contexto das referidas escolas.

Analisar como tem sido implementado o BP, levantando os entraves e as possibilidades desde a sua criação, em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, significa a possibilidade de poder contribuir de forma mais efetiva, para uma alfabetização de qualidade, desenvolvendo assim, habilidades e competências indispensáveis para as aprendizagens futuras. Espera-se que o desenvolvimento deste trabalho traga contribuições pedagógicas para as escolas investigadas, como também, para a escola em que atuo como vice-diretora e para os demais gestores que se interessarem pela proposta.

1 IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO EM DUAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Os altos índices de repetência, e consequentemente as elevadas taxas de distorção idade/anono ensino brasileiro impulsionaram um repensar sobre a prática pedagógica vigente, principalmente a partir da década de 1990. O Ensino Fundamental tem sido alvo de intensa reflexão e debates constantes, fazendo surgir modos diferentes na forma de avaliar, na formação docente inicial ou continuada e no currículo para dar conta dos desafios que a educação na atualidade impõe.

A promulgação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que institui o Ensino Fundamental de nove anos inova ao incluir a obrigatoriedade de mais um ano na escolaridade de crianças e adolescentes, oportunizando aos indivíduos a possibilidade de aquisição de mais conhecimentos e habilidades para atender as demandas atuais. É possível afirmar que a obrigatoriedade tem sido importante para repensar a dinâmica do Ensino Fundamental nas escolas públicas do país.

Assim, em 2009, o então ministro da Educação solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que analisasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que fora publicada em 1998, com o objetivo de atualizar e revisar tal documento. Um documento de referência foi preparado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) para estudos e debates.

A Câmara de Educação Básica (CEB), de posse deste documento, constituiu uma comissão formada pelos conselheiros Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e César Callegari, sendo este último o relator. Dada a importância de tal tarefa, foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas possibilitando a participação de todos os segmentos e instituições educacionais do país, como professores, pesquisadores, coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, dirigentes municipais e estaduais de ensino, representantes de escolas privadas entre outros. Houve muitos debates e críticas em torno da proposta inicial (BRASIL, 2010b, p.2).

A então Secretária de Educação Básica do MEC, participou diretamente das discussões e das inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC como o Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, a Coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, bem como de outros integrantes de suas equipes.

Diante de tantas contribuições não pode-se falar que o documento final foi obra de um autor apenas, mas de uma coletividade. Assim, em 2010 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), de 7 de abril e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 (BRASIL, 2010b), de 7 de julho.

Uma das inovações das DCNEF está no seu artigo 30, inciso III, parágrafo 1º, que considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial onde não deva haver retenções dos alunos, independentemente se a escola ou o sistema de ensino fizerem a opção pelo regime seriado. Ainda neste parágrafo, destaca-se o objetivo do bloco que deverá ser “[...] voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. ” (BRASIL, 2010a, p. 9)

O caso do município de Juiz de Fora, que conta com uma população de cerca de 500 mil habitantes, não foi diferente. Sua organização territorial apresenta uma área urbana de 446,551km² e uma área rural de 983,324 km², totalizando em 1.429,875 km², incluindo cerca de 80 bairros e três distritos, que são: Sarandira, Torreões e Rosário de Minas².

A rede municipal de Juiz de Fora possui cento e cinco escolas distribuídas pelo território, inclusive na zona rural. Destas, cerca de 76 escolas oferecem o EF. Apesar de todas as polêmicas que envolveram a implantação

² As informações foram retiradas do site do município de Juiz de Fora, http://pjf.mg.gov.br/cidade/caracteristicas_gerais.php.

desta política, a secretaria de educação trabalhou para que o BP fosse implementado em todas as escolas da rede no ano de 2011.

O município, visando cumprir as recomendações das novas diretrizes passou a adotar o Bloco Pedagógico de Alfabetização a partir do ano de 2011. Para isso, organizou reuniões com coordenadores e diretores escolares municipais, deixando-os a par das inovações e publicou as Orientações 02/2011(JUIZ, 2011a) e 03/2011(JUIZ, 2011b), que foram repassadas para todas as escolas da rede. Esses documentos tiveram por objetivo detalhar melhor o funcionamento do BP, buscando esclarecer possíveis dúvidas da comunidade escolar, principalmente com relação a forma de proceder com a avaliação no quarto ano. O modo como o BP foi implementado no município será detalhado em momento posterior do trabalho.

Com as Orientações divulgadas pela Secretaria de Educação aos gestores e coordenadores da rede municipal de ensino, as escolas começaram a se organizar para atender a nova orientação. Reuniões pedagógicas envolvendo os docentes, direção e coordenação foram agendadas nas instituições visando discutir os procedimentos a serem adotados nas escolas e iniciando a implementação oficial do Bloco Pedagógico de Alfabetização.

Como em toda a implementação de uma nova política, há sempre divergências e conflitos de opiniões, entre os atores envolvidos, sobre as reais possibilidades de avanços ou retrocessos de tais estratégias adotadas. Isso não foi diferente com o BP, que envolvido por muitos questionamentos de professores, coordenadores, gestores e pais, teve como hipótese preocupante a de que haveria um acúmulo de dificuldades dos alunos durante os anos do bloco, que refletiriam de forma negativa no 4º ano do Ensino Fundamental. A possibilidade de que haja de fato um aumento de dificuldades dos alunos ao entrarem no 4º ano, devido a problemas ocorridos durante o BP é uma das questões a serem observadas nas escolas alvo desta pesquisa.

As reprovações nos anos iniciais foram abolidas, mesmo nos casos em que o aluno apresentasse uma frequência inferior a 75% ao final do ano letivo, como previa a LDB Nº 9394/96 em seu artigo 24, inciso VI:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; (BRASIL, 1996, Art. 24, VI)

Segundo a Resolução SEE-MG Nº 1297 de 26 de outubro de 2012 (MINAS, 2012, p. 3-4), que dispõe da organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, traz a reclassificação como forma de promoção do aluno de baixa frequência, mas com rendimento considerado satisfatório,

Artigo 18 A reclassificação é o posicionamento do aluno diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho, podendo ocorrer nas seguintes situações:

[...]

IV – frequência: ao aluno com frequência inferior a 75% da carga horária mínima exigida e que apresentar desempenho satisfatório (MINAS, 2012, p. 3-4).

Em uma das duas escolas pesquisadas, a diretora relatou que dois alunos do 3º ano foram reprovados por frequência em 2012. Entretanto, a Secretaria de Educação enviou uma correspondência explicando que os dois alunos por estarem no BP, mesmo com baixa frequência, não poderiam ser reprovados. Portanto, deveria ser feita uma prova de reclassificação e os alunos encaminhados para o 4º ano em 2013. A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, convidou os responsáveis por estas crianças a comparecerem em uma reunião nas dependências da mesma, para explicarem os motivos do excesso de faltas, advertindo-os e orientando-os a não deixarem que o mesmo ocorresse no ano letivo seguinte. A convocação ocorreu através de uma carta, onde explicava-se sobre as punições a serem aplicadas aos responsáveis quando os alunos deixassem de frequentar a escola.

O BP na rede municipal de Juiz de Fora tem dado os primeiros passos rumo a sua efetiva consolidação. Os alunos que iniciaram o Ensino Fundamental em 2011, concluíram o bloco no final do ano de 2013. Assim, tem-se o primeiro grupo de estudantes que frequentou todos os anos iniciais

dentro dessa nova proposta. São os primeiros a trilhar o caminho desenhado pela ideia do bloco e a demonstrarem realmente o que funcionou ou o que não deu certo dentro dessa organização do tempo escolar.

No próximo subitem será abordada a questão da repetência e da distorção idade/ano que afetam a educação brasileira, e que acabaram incentivando a criação do BP como estratégia de correção do fluxo escolar e melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais.

1.1 O problema da repetência e da distorção idade-série

O esforço pela democratização do EF venceu o entrave da falta de vagas, o que era, de fato, um dos grandes problemas a ser enfrentado no cenário da educação brasileira. No entanto, outras situações aguardam soluções urgentes e eficazes. A defasagem idade/ano, a evasão escolar e a falta de qualidade são alguns dos problemas que afligem a maioria das escolas no país.

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), institui a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, a criança deve ingressar aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental e concluir a etapa aos quatorze. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. Entretanto, essa organização educacional não é fiel à realidade, pois muitas escolas públicas sofrem com o desafio da correção do fluxo escolar, principalmente no Ensino Fundamental, são cerca de 32% de estudantes que apresentam problemas de distorção idade/ano (INSTITUTO..., 2007, p.27).

Tendo em vista essa problemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece que os três primeiros anos de escolaridade devem formar um bloco onde não haverá retenção do aluno, dando oportunidades para que consolidem habilidades indispensáveis ao prosseguimento dos estudos. Com essa estratégia, o fluxo escolar dos anos

iniciais será contínuo, ou seja, não haverá retenções durante os três anos iniciais do EF, e a distorção idade-ano, que tanto aflige os educadores e gestores, também deixará de existir neste período de vigência do BP.

O bloco busca, a longo prazo, melhorar os índices de promoção de modo que a realidade das multirrepetências e das altas taxas de distorção idade-ano sejam amenizadas. Segundo Oliveira (2012, p.1) “dos 35,7 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, no início do ano 2000, quase 20 milhões estavam com dois ou mais anos de atraso escolar, e, dentre esses, 9 milhões já tinham mais de 15 anos de idade”. Esses números revelam a falha no sistema de ensino brasileiro, que resulta na repetência e abandono escolar, demandando do governo um gasto enorme com essa situação. De acordo com dados publicados no artigo “Mudar rumos, ampliar oportunidades” da revista Educação em Cena,

No Brasil, existem cerca de 30 milhões de estudantes nas redes públicas no ensino fundamental e 32,7% deles apresentam problemas de distorção idade/ano, ou seja, algo em torno de 10 milhões de alunos. As regiões Norte, com 45,3%, Nordeste, com 47,3%, e Centro-Oeste, com 31,1%, têm mais problemas de distorção idade/ano do que as regiões Sul e Sudeste, com 19,2% e 20,2%, respectivamente. (INSTITUTO..., 2007, p.27)

No ano de 2007, período que foi publicado o artigo citado, o município de Juiz de Fora, apresentava uma taxa de distorção idade/ano para o Ensino Fundamental de 24,9%, observe a tabela a seguir (INEP..., 2007).

Tabela 1 - Taxa de distorção idade-ano – Região Sudeste / Município de Juiz de Fora – 2007

Localização	Rede	Média de Alunos por Turma / Etapas de Ensino														
		Educação Infantil			Ensino Fundamental 8 e 9 anos											
					Séries											
		Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	1ª série/ 2º ano	2ª série/ 3º ano	3ª série/ 4º ano	4ª série/ 5º ano	5ª série/ 6º ano	6ª série/ 7º ano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
Total	Total	15,7	13	17,3	25,4	23,1	28,9	20,6	21,9	23,1	24,3	25,5	29,1	28,9	28,5	29,2
Total	Federal	20,5	--	20,5	28,4	30,1	27,7	--	28,7	30	29,7	32	27,1	28,7	27,6	27,4
Total	Estadual	22,5	--	22,5	28,1	25	31	20,5	23,6	25,3	26	27,8	30,5	31,1	30,5	32
Total	Municipal	19	14,7	21,4	24,9	24	27,3	21,9	23,3	23,9	25,4	26,2	28,4	27,6	26,4	25,6
Total	Privada	12,3	11,5	12,8	21,6	17,8	28,1	14,4	16,9	17,6	19	19,7	27,9	27,3	28,6	28,8
Total	Publico	19,3	14,7	21,6	26,2	24,4	29,1	21,5	23,5	24,5	25,6	26,9	29,3	29,2	28,5	29,3
Urbana	Total	15,8	13	17,5	25,7	23,4	29,1	20,9	22,1	23,4	24,6	25,8	29,1	29,1	28,7	29,3
Urbana	Federal	20,5	--	20,5	28,4	30,1	27,7	--	28,7	30	29,7	32	27,1	28,7	27,6	27,4
Urbana	Estadual	22,5	--	22,5	28,2	25,2	31	20,7	23,7	25,5	26,2	27,9	30,5	31,1	30,5	32
Urbana	Municipal	19,2	14,8	21,9	25,4	24,6	27,4	22,3	23,8	24,6	25,9	26,8	28,4	27,9	26,7	25,8
Urbana	Privada	12,3	11,5	12,8	21,6	17,8	28,1	14,4	16,9	17,6	19	19,7	27,9	27,3	28,6	28,8
Urbana	Publico	19,5	14,8	21,9	26,6	24,9	29,2	21,9	23,8	25	26	27,4	29,3	29,4	28,7	29,4
Rural	Total	10,5	10	10,6	17,1	15,2	24	14	16,3	13,6	16,4	15,8	28	22	20,8	23,6
Rural	Estadual	--	--	--	9,4	9,4	--	6	16	7	8	10	--	--	--	--
Rural	Municipal	10,5	10	10,6	17,6	15,7	24	14,8	16,4	14,2	17,2	16,4	28	22	20,8	23,6
Rural	Publico	10,5	10	10,6	17,1	15,2	24	14	16,3	13,6	16,4	15,8	28	22	20,8	23,6

Nota: 1) Indicador calculado para as turmas Unificadas, Multietapa, Multi ou Correção de Fluxo.

Fonte: Mec/Inep/Deed/Csi.

A taxa municipal é muito expressiva, 24,9%, porém, não chega a alcançar os índices alarmantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que somados, a média ultrapassam 40% em defasagem. Quase metade dos alunos nessas regiões não frequentam o ano de escolaridade compatível com sua idade cronológica.

Observando esses dados, nota-se o quanto é urgente estabelecer estratégias para reduzir esses percentuais e combater a cultura das multirrepetências em nosso município, Estado e país.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no seu Artigo 3º trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e entre eles, seu inciso IV prevê “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, Inciso IV). E no Artigo 5º, que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Entretanto, ao permitir que os índices de defasagem idade/ano aumentem cada vez mais, indiretamente gera-se uma forma perversa de discriminação, visto que, os alunos que não conseguem acompanhar os pares no mesmo ritmo acabam sendo diferenciados do restante da classe, na maioria das vezes, tanto pelos docentes quanto pelos próprios colegas. Assim, permanecem frequentando um ano de escolaridade incompatível com sua idade e com o seu nível de maturidade, gerando muitas vezes a baixa estima que reflete de forma negativa no processo ensino aprendizagem.

A distorção idade-ano é um problema grave, que deve ser combatido logo que detectado, com a finalidade de não comprometer a vida escolar do aluno. Cabe ressaltar que a correção do fluxo escolar deve ser prioridade dentro das instituições educacionais, como também, das políticas governamentais com medidas preventivas, pois este é um dos inúmeros fatores que podem contribuir para uma educação de qualidade.

O Estado e/ou município deve assegurar aos alunos o direito de cursar o ano de escolaridade compatível com sua idade cronológica, criando

alternativas que trabalhem em prol deste objetivo. Caso contrário, deve-se implementar políticas corretivas que encerrem com a repetência em “massa” e busquem estratégias adequadas para elevar o nível de aprendizagem desses estudantes. O que não pode continuar acontecendo é o aumento do índice de distorção idade-ano, que acaba prejudicando as crianças e adolescentes na sua trajetória escolar, levando muitos a abandonar os estudos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante observarmos nos dados da tabela a seguir, o percentual de reprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma década no Brasil (2000 a 2010), na Região Sudeste, no estado de Minas Gerais. Comprova-se que os índices são altos e que necessitam de medidas urgentes, pois essa realidade não é muito diferente no âmbito municipal pesquisado.

Tabela 2 - Taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais

Taxa de Reprovação – Ensino Fundamental – Anos iniciais- Brasil, Região Sudeste e Minas Gerais

	Brasil	Região Sudeste	Minas Gerais
2000	8,3%	7,1%	6,0%
2001	8,9%	7,8%	6,0%
2002	9,1%	7,3%	4,9%
2003	9,6%	7,5%	5,4%
2004	10,7%	8,3%	7,3%
2005	10,4%	8,6%	9,7%
2006	12,7%	7,5%	8,2%
2007	11%	6,8%	7,4%
2008	10,1%	6,5%	7,0%
2009	9,2%	6,1%	5,8%
2010	8,3%	5,5%	4,4%

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nos dados do documento “Todos pela Educação”, de 2000 a 2010 (TODOS..., 2000-2010).

Conforme os dados da Tabela 2, nota-se que a taxa de reprovação no Brasil durante a década apresentada (2000-2010), variou de 8,3% a 12,7%, sendo que o índice mais alto chegou a ser praticamente o triplo do menor índice de Minas Gerais. Para a Região Sudeste a variação foi de 5,5% (2010) a 8,6% (2005), ficando bem abaixo dos dados nacionais.

Com relação ao estado de Minas Gerais, tem-se como menor valor o percentual de 4,4% (2010) e o maior 9,7% (2005). Fica evidente que, apesar

das variações sofridas no decorrer da década, o ano de 2010 apresentou os menores índices para as três instâncias selecionadas neste trabalho, e que o estado de Minas Gerais se destacou, com a taxa de reprovação menor do que a Região Sudeste e o Brasil. Entretanto, a taxa de 4,4% ainda necessita de redução, demonstrando que o direito ao ensino de qualidade na idade correta não é um sonho, mas uma realidade cada vez mais próxima dos gestores.

Perceber que no ano de 2010 houve índices menores de reprovações do que os apresentados em todo o período citado, infere dizer que, a problemática citada foi alvo de preocupação e de esforços das pessoas envolvidas no processo educativo.

No artigo “Mudar rumos, ampliar oportunidades” da revista Educação em Cena, a questão da reprovação foi muito bem colocada em pauta,

Reprovar não é a solução, mas promover sem aprendizado, também não. A solução seria adotar políticas públicas educacionais que garantissem a aprendizagem e o sucesso do aluno, ano a ano, durante toda a sua vida escolar, sejam quais forem os sistemas vigentes (INSTITUTO..., 2007, p.27).

Diante do exposto, é interessante também mencionar como o Ministério da Educação, a partir da instituição de uma política pública voltada especificamente para a formação continuada no âmbito do processo de alfabetização, busca minimizar as dificuldades encontradas pelos professores e professoras na implementação do BP. Assim o subitem a seguir, discorre sobre o referido assunto.

1.2 Formação continuada de professores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A preocupação com a situação da alfabetização no país fez com que governos e secretarias de educação repensassem estratégias para correção do fluxo escolar e conseqüentemente, para o desenvolvimento de cidadãos que tenham condições de se posicionarem de forma crítica e participativa frente a sociedade. Assim, como um acordo entre governos federal, estadual, distrital e

municipal, institui-se no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012) é um compromisso firmado entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do BP. Segundo Izumi (2012) já aderiram ao Pacto 5.421 municípios e todos os estados brasileiros, atendendo a uma totalidade de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas.

Espera-se que ao final do BP a criança apresente compreensão do funcionamento do sistema de escrita, fluência na leitura e o domínio da compreensão e produção de textos escritos.

Segundo dados do site do PNAIC (MEC, 2012), ao longo do trabalho pedagógico é importante se ater a quatro princípios centrais do pacto, a saber: a escrita alfabética é complexa e demanda um ensino sistemático e problematizador; a leitura e a produção de textos devem acompanhar todo o processo de escolarização; temas diversos devem ser trabalhados com as crianças de forma que elas possam agir na sociedade; o cuidado e a ludicidade são condições básicas no processo ensino-aprendizagem.

Todas as ações planejadas pelo PNAIC têm por objetivos, segundo o Art. 5º da Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 23, Art. 5, I a V)

Várias ações foram pensadas dentro do contexto desse pacto, como: cursos de formação continuada para professores alfabetizadores que pertencem às redes de ensino conveniadas; materiais didáticos incluindo livros didáticos, de literatura, jogos pedagógicos entre outros; avaliação fazendo uso da Provinha Brasil no 2º ano do Ensino Fundamental no início e final do ano letivo e uma avaliação externa universal ao final do 3º ano; gestão, controle e mobilização social das ações do Pacto através do Comitê Gestor Nacional, da Coordenação Institucional, da Coordenação Estadual e da Coordenação Municipal.

O curso de formação continuada para professores alfabetizadores, terá duração de 2 anos, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, propondo estudos e atividades práticas. Os Orientadores de Estudo é que conduzirão os encontros. Estes devem ser professores da rede de ensino e terão que passar por um curso de formação específico em universidade pública, com duração de 200 horas por ano.

No ano de 2013, o curso de formação se concentrou nos conteúdos referentes à Linguagem e no ano de 2014 é a matemática que foi contemplada.

O curso de formação continuada para professores alfabetizadores busca apoiar todos os docentes que atuam no BP a planejarem suas aulas e utilizarem materiais condizentes com as referências curriculares e pedagógicas oferecidos pelo MEC em função da criação desse Pacto. Os professores só poderiam participar do curso de formação se apresentassem documentos comprovando que lecionam “em turmas de 1º, 2º, 3º ano ou em turmas multisseriadas formadas por alunos desses anos” e constassem no “Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012, p. 15). De acordo com Izumi (2013), baseado em dados do MEC, até agosto deste ano, 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação que serão realizados pelo PNAIC.

Como forma de apoiar e incentivar a participação dos professores orientadores de estudo e professores alfabetizadores nas atividades de formação do Pacto, foram concedidas bolsas que segundo a Portaria 90 em seu Artigo 1º, de 6 de fevereiro de 2013, seriam:

I – R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador;

II – R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;

III – R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;

IV – R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V – R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;

VI – R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e

VII – R\$ 2.000 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. (BRASIL, 2013, p. 1, Art. 1, I a VII)

Os materiais utilizados durante o curso foram disponibilizados impressos e entregue aos participantes, e também, de forma digital através do site. O curso tem uma duração de cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extra-classe.

Segundo o site do MEC a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), uma das ações propostas pelo Pacto, visa avaliar a qualidade do aprendizado dos alunos que terminam o BP, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas. A proposta nasceu em junho de 2013, sendo sua primeira aplicação realizada no mês de novembro do referido ano. Ela será anual e censitária, com o objetivo de produzir índices sobre o conhecimento dos alunos e contribuir para verificar se as metas do PNAIC estão sendo cumpridas.

A ANA faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. A primeira é feita de modo amostral por estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada. A segunda é censitária nos 5º e 9º anos do fundamental da rede pública (MEC).

De acordo com os dados do site do MEC, a primeira edição da ANA ocorreu na segunda quinzena do mês de novembro de 2013 e participaram apenas os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas que aderiram ao PNAIC. Foram avaliadas habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, e os relatórios de desempenho chegarão às escolas em abril de 2014. Em 2014, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental também serão avaliados para que intervenções significativas possam ser feitas antes do fim do BP.

Outra avaliação ligada à alfabetização é a Provinha Brasil, será realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, no início e no final do ano letivo, sendo amostral (MEC).

A seguir, apresento um breve relato sobre a implantação do BP em Juiz de Fora, detalho mais as Orientações da Secretaria de Educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os índices de reprovação desta etapa da rede municipal e das duas escolas pesquisadas antes e durante a implantação do BP.

1.3 O Bloco Pedagógico de Alfabetização em Juiz de Fora

O Ensino Fundamental tem sido o foco central na luta pelo direito a educação, mas uma educação, que prime pela qualidade. Por consequência, nos últimos anos sua organização tem sido pensada, discutida e algumas inovações tem ocorrido. Como a extensão de mais um ano de escolaridade, passando a ser nove anos ao invés de oito, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, de acordo com Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006). Essa mudança ocorrida em 2006 impulsionou grandes debates dentro do CNE e na CEB, e o fruto desses debates e de muitos outros, é a Resolução 07 em 2010, que traz as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e estabelece o Bloco Pedagógico para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme já foi dito anteriormente nesse trabalho.

A partir disso, a equipe de técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora se reuniu para estudar as Diretrizes Curriculares

e discutir a nova forma de organização dos anos iniciais do EF. Após muitas discussões, a equipe construiu a Orientação Nº 02/2011(JUIZ, 2011a), no mês de abril de 2011, intitulado de “Orientações para avaliação e acompanhamento do bloco da alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental”, que foi apresentada na reunião mensal de gestores e na de coordenadores pedagógicos. As informações foram cedidas em situação de entrevista com uma técnica pedagógica da Secretaria de Educação (SE) “CP1”, que ficou sabendo sobre o Bloco no final do ano de 2010 dentro do seu setor de trabalho.

Os gestores e coordenadores de posse das orientações da SE chegaram nos estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade e fizeram a divulgação do material disponibilizado, orientando seus docentes quanto a nova realidade que se instalava nos anos iniciais.

De acordo com a técnica da SE houve muita resistência dos professores com relação a implementação do BP, pois associaram essa política ao ciclo e a ideia de promoção automática. Entretanto, ela salienta que atualmente cerca de 90% já aceitaram e trabalharam dentro das diretrizes do Bloco, inclusive, tem algumas escolas que resolveram por conta própria, estender a “não reprovação” até o quinto ano. Nessas escolas, o BP equivale a cinco anos de atividades que visam o pleno desenvolvimento dos educandos.

Na Orientação Nº 02/2011(JUIZ, 2011a), fica claro que a rede municipal acataria a Resolução 07, não havendo “[...] retenção de alunos ao final do 2º ano.” (JUIZ, 2011a, p. 1). E ainda inova, afirmando que os “[...] alunos que, ao final do 3º ano, não conseguirem atingir os objetivos previstos para o Bloco da Alfabetização deverão ser encaminhados para o 4º ano com uma proposta de intervenção diferenciada.” (JUIZ, 2011a, p. 1). Assim, o município se mostra diferente das diretrizes porque só reprova no quarto ano, enquanto a lei prevê a retenção ao final do terceiro ano. Oportunizando desta forma, mais um ano para a alfabetização satisfatória do educando.

O objetivo do tratamento diferenciado para esses alunos no início do 4º ano é buscar superar as suas dificuldades. E para isso, a escola deve utilizar todos os recursos disponíveis como “[...] enturmação, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Informática, projetos de extensão do tempo do aluno na escola, dentre outros.” (JUIZ, 2011a, p. 1). Mas se o aluno, ao final do 4º ano

ainda apresentar dificuldades, poderá ser retido por apenas mais um ano nesta etapa de escolaridade.

Segundo a Orientação Nº 02 (2011a, p.1) o processo avaliativo do bloco deve servir para diagnosticar as dificuldades encontradas e superá-las, acompanhando constantemente o educando. Sendo necessário, a avaliação pode contribuir para a construção de estratégias como organização de agrupamentos dinâmicos, temporários e rotativos para sanar as possíveis necessidades do grupo. O registro destas avaliações devem seguir os princípios estabelecidos no Artigo 32 da Resolução 07, a saber,

- I. assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica [...];
- II. utilizar vários instrumentos e procedimentos [...];
- III. fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos [...];
- IV. assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- V. prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação [...];
- VI. assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente [...];
- VII. possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. (BRASIL, 2010, p.9-10 Art. 32, Incisos I-VII)

Os registros do processo de aprendizagem do Bloco de Alfabetização e do 4º ano devem priorizar o qualitativo, como fichas descritivas, relatórios, portfólios entre outros. Entretanto, a síntese desses dados deve compor um “relatório sintético” que será registrado no Sislame (Sistema para Administração e Controle Escolar), por se tratar de um documento pessoal do aluno, juntamente com um dos símbolos que represente o momento de aprendizagem de cada aluno:

- A. Aluno que já consolidou as habilidades previstas para o período;
- B. Aluno que consolidou parcialmente as habilidades previstas para o período, como o desempenho satisfatório;
- C. Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, como o desempenho não satisfatório. (JUIZ, 2011a, p. 4).

O planejamento coletivo entre os professores que atuam no Bloco Pedagógico é extremamente importante para o desenvolvimento e sucesso do aluno, além de ser uma forma de trocar experiências e ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização. Entretanto, foi relatado por alguns professores entrevistados que esse planejamento não ocorre de fato. Na maioria das vezes elas conversam pelos corredores ou na porta da sala de aula, umas das outras.

Acho que precisa de um momento melhor de planejamento entre os professores com a coordenadora junto. (P7)

Apesar de não ter esse tempo específico para o planejamento, a gente está sempre buscando o trabalho em comum. Então assim, por exemplo, agora em ciências a gente está trabalhando sobre plantas, então a gente tem esta preocupação de trazer material, de mostrar para outra professora tudo. (P7)

O conteúdo a ser ministrado para os três anos do Bloco Pedagógico deve se basear na Proposta Curricular em construção pelos profissionais da rede municipal de ensino e nas características do desenvolvimento das crianças de 6 a 9 anos.

Analisando os índices de retenção da Rede Municipal de Juiz de Fora e das Escolas Municipais A e B³, alvo direto desta pesquisa, pode-se inferir que a adoção do Bloco de Alfabetização em 2011, fez as taxas de reprovação dos anos iniciais despencarem.

³ As Escolas Municipais A e B serão descritas em detalhes mais adiante.

Tabela 3 - Taxa de reprovação anos iniciais do Ensino Fundamental – Rede Municipal de Juiz de Fora e Escolas A e B

Taxa de Reprovação – Ensino Fundamental – Anos iniciais							
Rede Municipal de Juiz de Fora e Escolas A e B							
Série		2007	2008	2009	2010	2011	2012
1º ano	Município	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Escola A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Escola B	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2º ano	Município	22%	20%	22%	20%	2,24%	3%
	Escola A	20%	20%	15%	11%	2%	0%
	Escola B	21%	27%	25%	27%	0%	0%
3º ano	Município	18%	17%	17%	18%	1,8%	2%
	Escola A	8%	19%	16%	16%	2%	0%
	Escola B	18%	19%	10%	9%	0%	0%
4º ano	Município	16%	15%	14%	14%	12,6%	16%
	Escola A	13%	9%	7%	9%	10%	28%
	Escola B	18%	10%	10%	16%	6%	9%
5º ano	Município	15%	14%	14%	13%	12%	14%
	Escola A	13%	19%	14%	11%	7%	4%
	Escola B	17%	5%	11%	7%	6%	1%

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nos dados do arquivo “Censo Escolar e Movimentação de Alunos” disponibilizado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora – Departamento de Gestão da Informação, 2007-2012.

Observando a tabela acima, nota-se que entre os anos de 2007 a 2011, não houve retenção no 1º ano. Entretanto, os índices do 2º ano são muito expressivos, tendo uma média na rede municipal de 17,25%, da Escola A de 13,6% e a Escola B, de 20%. No 3º ano, a rede apresenta o valor de 14,36%, enquanto a Escola A tem seu índice em torno de 12,2% e a Escola B é de 11,2%. É notório que a “Escola A” alvo da pesquisa apresenta índices de retenção abaixo dos praticados na rede municipal como um todo, enquanto a Escola B apresenta para o 2º ano um índice maior que a da Escola A e a média da rede de Juiz de Fora.

Cabe ressaltar que, até o ano de 2010 os índices eram bem altos em ambas as escolas, como também, em toda a rede municipal de ensino. Com a implantação do BP essa realidade sofreu alterações drásticas. Nota-se que nos índices de 2011, tem-se para o 2º ano na rede um decréscimo de 17,8%, para a Escola A foi de 9% e a Escola B de 27%, em relação aos dados de 2010. No mesmo período, a queda do percentual do 3º ano na rede foi de 16,2%, da

Escola A de 14% e da Escola B de 9%. Nota-se que as escolas pesquisadas tiveram uma queda muito menor que o apresentado pelo índice do município. Com base nos dados, fica claro o quanto são importantes políticas que auxiliem na reestruturação do ensino de modo a atender os alunos no ano correspondente a sua faixa etária. É claro que a ausência de reprovação não implica diretamente em aprendizagem, mas é um indício de que medidas estão sendo tomadas, em vista de se alcançar o objetivo principal da educação, que é aprender.

Analisando os dados referentes a 2012, pode-se perceber que o índice de reprovação do município no 2º ano é de 3%, enquanto para o 3º ano foi de 2%; e as escolas pesquisadas apresentam 0%. Pode-se inferir, que se trate de reprovação por infrequência, entretanto, segundo a legislação vigente, não deveria haver retenção, assim, os índices de reprovação nesses dois anos citados referentes ao município deveriam ser de 0%.

Com relação ao 4º ano, o aumento foi expressivo. Considerando a série história de 2007-2012, observa-se que no município os índices maiores de reprovação foram em 2007 e 2012, com 16% em cada ano, enquanto 2011, apresentava um índice de 12,6%, o resultado mais baixo do período. Analisando a Escola A, nota-se que os índices de reprovação do 4º ano antes da implantação do BP eram iguais a 9% ou menores, exceto 2007 que foi de 13%. Após a instituição do BP foram para 10% (2011) e de 28% (2012), levantando suspeitas de que a falta das retenções nos anos anteriores sobrecarregou os índices do 4º ano.

Na Escola B o fenômeno se mostra inverso a Escola A. Antes do BP havia índices altos de reprovação como em 2007, de 18%, e 2010 de 16%. Com a implantação do BP os índices foram os menores do período de 2007-2012, 6% em 2011 e 9% em 2012. Acredita-se que estratégias significativas foram utilizadas para que os alunos pudessem ter um desenvolvimento satisfatório e fossem promovidos para o ano seguinte.

É importante ressaltar que a forma que se conduz a aprendizagem durante os anos que constituem o BP (1º, 2º, 3º e 4º anos), interferem diretamente nos índices de reprovação do quarto ano. Em alguns casos as interferências são positivas, mas em outros podem ser negativas, por isso,

deve haver um trabalho árduo e coletivo no decorrer do BP para que as dificuldades acumuladas neste período não interfiram de forma prejudicial no quarto ano.

1.4 Escolas investigadas

A implantação do Bloco Pedagógico na rede municipal de Juiz de Fora foi algo que desencadeou discussões na comunidade escolar como um todo, principalmente na escola onde atuo como gestora. Muitas preocupações relacionadas ao processo de aprendizagem dos educandos perpassaram nas reuniões pedagógicas que foram organizadas com a finalidade de repassar os detalhes de tal política.

Atualmente, ainda é um tema que muitas vezes reaparece nas discussões formalizadas como nas reuniões, mas também, nas conversas informais da “hora do cafezinho”, dos corredores, nos minutos que antecedem a entrada do turno ou depois da saída dos alunos, entre outros momentos. São questões em busca de um trabalho que realmente faça diferença para os estudantes que estão iniciando o processo de alfabetização.

Essas observações informais despertaram o desejo de descobrir mais sobre a realidade do BP nas instituições de ensino de Juiz de Fora. Para isso, selecionei para a pesquisa que embasa este trabalho, a escola em que atuo na equipe diretiva e uma outra vizinha que apresenta uma realidade bem próxima. São escolas que atendem a mesma região da cidade, apresentam aspectos sociais e econômicos semelhantes, convivem com a violência imposta pelo tráfico de drogas, funciona em três turnos, apresentam classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O número de turmas e de alunos é que diferenciam um pouco, pois a Escola A são 36 turmas e um total de 670 alunos, enquanto a Escola B são 24 turmas com um total de 566 alunos.

Com base na investigação dessas duas instituições de ensino foi possível conhecer um pouco mais sobre a implantação e o funcionamento do

BP, apontando caminhos que possam ser utilizados por outras organizações escolares, na reflexão de sua realidade e aperfeiçoamento de seus trabalhos.

Nos tópicos seguintes será possível conhecer melhor a realidade de cada escola pesquisada, com suas características comuns, como também, as particularidades que as diferenciam e auxiliam na criação de uma identidade própria de cada organização.

1.4.1 Escola A

Segundo o histórico que consta no Projeto Político Pedagógico da Escola A⁴, ela foi construída em um terreno cedido pela família do fundador e proprietário de uma fábrica importante de Juiz de Fora. Situada na zona leste do município, atende a uma população bastante heterogênea advinda de famílias com baixa renda, na sua grande maioria.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1975, em dois turnos e em condições precárias. Tendo em vista que, das cinco salas construídas, apenas duas estavam devidamente mobiliadas, e os filtros de água não estavam instalados, demonstrando o quanto ainda precisava ser feito para que seu funcionamento fosse adequado. A construção desta escola era uma das maiores reivindicações dos moradores do bairro e imediações, já que as crianças dessa região tinham que estudar em outros bairros vizinhos ou nos estabelecimentos de ensino no centro da cidade.

A escola acolheu em suas dependências e mais tarde incorporou ao seu quadro de funcionamento uma outra instituição voltada exclusivamente para Educação Infantil.

Com o passar do tempo a escola sofreu várias reformas na sua estrutura física contando atualmente com 13 salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores, banheiros para os docentes, banheiros feminino e masculino para os alunos com adaptação para as

⁴ Os dados referentes a Escola A foram selecionados do Projeto Político Pedagógico da instituição, cedido exclusivamente para a pesquisa, e através de uma entrevista com a gestora.

crianças da educação infantil, vestiário feminino e masculino para os funcionários terceirizados que trabalham no serviço geral e cozinha, fraldário para atender as crianças portadoras de necessidades especiais que utilizam fraldas, parquinho, cozinha com dispensa, refeitório, biblioteca, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os alunos portadores de necessidades especiais, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática e pátios para as atividades de educação física.

O quadro funcional conta com uma diretora, dois vice-diretores, quatro coordenadores pedagógicos, três secretários escolares, cerca de 70 professores entre efetivos e contratados, três cozinheiras, uma auxiliar de cozinha e sete auxiliares de serviços gerais.

Atualmente funciona em três turnos com cerca de 670 estudantes. Atende alunos a partir de 4 anos de idade, matriculados na Educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também, turmas do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pró-Jovem), conhecido por Pró-Jovem Urbano. A tabela a seguir, faz uma síntese das turmas de cada ano de escolaridade que a referida escola oferece:

Tabela 4 - Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013

Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013					
		Manhã	Tarde	Noite	Total
Educação Infantil	1º período	---	1	----	1
	2º período	----	2	---	2
Ensino Fundamental	1º ano	1	1	---	2
	2º ano	---	2	---	2
	3º ano	---	2	---	2
	4º ano	1	2	---	3
	5º ano	1	2	---	3
	6º ano	2	1	---	3
	7º ano	3	---	---	3
	8º ano	3	---	---	3
	9º ano	2	---	---	2
EJA	Multisseriada Fase I, II, III e IV	---	---	1	1
	Fase V	---	---	1	1
	Fase VI	---	---	1	1
	Fase VII	---	---	1	1
	Fase VIII	---	---	1	1
	Pró-Jovem	---	----	5	5
TOTAL DE TURMAS					36

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nos dados do Quadro Informativo da Escola A.

A escola fez adesão ao Programa Mais Educação e por isso, oferece no contra turno projetos de Dança Educação, Laboratório de Aprendizagem, Jornal e Fotografia/Vídeo. Entretanto os projetos de Informática e Biblioteca funcionam intracurricular, ou seja, dentro da carga horária dos alunos.

O tempo escolar está organizado na seriação, precisando o aluno obter 50% dos pontos para a promoção do ano seguinte. As turmas são organizadas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, pois o corpo docente entende que é na diversidade que se estabelece aprendizagens efetivas, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição.

A escolha das instituições se baseou na proximidade física e dos aspectos socioeconômicos, visto que, ambas enfrentam problemas com drogas, violência, falta de estrutura para lazer na comunidade, atendem famílias de baixa renda, entre outros fatores. Além de possuírem uma estrutura semelhante, pois atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

1.4.2 Escola B

A Escola B⁵ se localiza na região leste do município de Juiz de Fora, sendo vizinha da Escola A, por isso, atende alunos de bairros comuns, possuindo um perfil sócioeconômico de comunidade semelhante, ou seja, de baixa renda. Esta instituição foi inaugurada em meados de 1987 após muitas lutas da comunidade local reivindicando esse direito social. A doação de um terreno pela moradora mais antiga do bairro foi a solução para o impasse do espaço físico.

A empresa contratada terminou a construção do prédio escolar em sessenta dias, conforme o planejado, ou seja, dois meses depois do início da obra a escola foi entregue a comunidade.

A nova escola contava com quatro salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma sala dos professores, um refeitório e banheiros, atendendo alunos até a quarta série (atualmente quinto ano). A partir de 1990 foi autorizada a expansão, e então, a escola passou atender da primeira à oitava série, organização do Ensino Fundamental anterior a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que institui o Ensino Fundamental de nove anos.

Em 1995 a comunidade precisou se mobilizar novamente para expandir o número de salas de aula para atender a demanda, que só aumentava. No ano seguinte foram inauguradas mais três salas, permitindo que a biblioteca começasse a funcionar no prédio antigo, mas em precárias condições.

⁵ As informações sobre a Escola B foram obtidas através de uma conversa com a diretora da instituição e através da consulta do Projeto Político Pedagógico cedido exclusivamente para a pesquisa.

No ano de 2000 iniciou-se o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, fase em que houve várias reuniões com a comunidade para o levantamento da realidade do entorno, suas dificuldades e problemas. Com essas reuniões podem-se traçar metas e detectar alguns problemas que precisavam de soluções urgentes para não atrapalhar o processo educativo.

Em 2002, foram construídas mais três salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, sala de estoque, sala da equipe diretiva e uma nova sala dos professores. Neste mesmo ano o turno intermediário foi extinto e ativado novamente em 2005.

A estrutura física da escola atualmente conta com 10 salas de aulas no prédio principal e mais 2 no prédio anexo, biblioteca, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, banheiro para os docentes, banheiros feminino e masculino para os alunos, um pátio pequeno onde é ministrado as aulas de educação física, cozinha e refeitório.

O quadro funcional é composto por uma diretora, duas vice-diretoras, três coordenadoras, sendo que uma fica nas salas anexas; três secretários escolares, e cerca de 60 professores entre contratados e efetivos; duas cozinheiras e uma auxiliar no prédio principal, uma cozinheira no prédio anexo, seis auxiliares de serviços gerais, sendo que um fica nas salas anexas.

A Escola B, conforme a Escola A, atende alunos de quatro anos em diante, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O total de alunos da escola é de 566 nos três turnos: manhã, tarde e noite. Entretanto, duas salas de aulas ficam em um prédio anexo, que funciona em cima da creche do bairro, com uma turma de 2º período e uma de 1º ano.

A EJA só possui uma turma bisseriada das Fases VII e VIII devido a pouca demanda da comunidade. Por esse motivo, provavelmente no ano que vem não haverá mais turmas dessa modalidade na escola. Esse contingente será absorvido pela Escola A, por ser a mais próxima e ainda ter turmas de EJA funcionando normalmente.

Segue a tabela com a organização das turmas, horário de funcionamento e quantidade das mesmas.

Tabela 5 - Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013

Número de turmas no segundo semestre letivo de 2013					
		Manhã	Tarde	Noite	Total
Educação	1º período	---	1	----	1
Infantil	2º período	1	1	---	2
Ensino Fundamental	1º ano	1	1	---	2
	2º ano	---	2	---	2
	3º ano	---	2	---	2
	4º ano	2	1	---	3
	5º ano	2	---	---	2
	6º ano	1	2	---	3
	7º ano	2	1	---	3
	8º ano	1	1	---	2
	9º ano	1	---	---	1
EJA	Bisseria da Fase VII e VIII	---	----	1	1
TOTAL DE TURMAS					24

Fonte: Elaborada pela autora, baseado nos dados do Quadro Informativo da Escola B.

A escola possui dentro de sua grade curricular dois projetos que despertam o interesse dos alunos, que são a informática e a biblioteca. Com recursos do Programa Mais Educação são desenvolvidos outros projetos, a saber: dança, capoeira, grafite, jornal e laboratório de aprendizagem. Segundo a diretora, a organização do tempo escolar é a seriação e as turmas são organizadas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, de modo que, uns possam auxiliar os outros nas atividades cotidianas.

2 OS DESAFIOS DO BLOCO PEDAGÓGICO NAS VOZES DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS

No capítulo 1 delineamos os elementos centrais que permitem compreender o caso de gestão explorado na dissertação que se apresenta, qual seja: analisar a implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização em duas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora.

O Bloco Pedagógico nasce no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b), visando melhorar os índices de reprovação e consequentemente de distorção idade-série, nos anos iniciais que ainda são altos até o presente momento.

A estrutura pensada para a organização do BP, onde os três primeiros anos compõem um Bloco, tendo por foco central, a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, apresenta vários desafios a serem vencidos. E um deles seria: a questão da qualidade durante os anos do BP, para que a progressão continuada não seja vista como uma promoção automática do aluno. Este assunto, promoção automática X progressão continuada, o ciclo x BP, questões sobre a repetência e distorção idade-ano e a visão das entrevistadas sobre o BP nas duas escolas investigadas, serão os temas a serem trabalhados no Capítulo 2.

2.1 Repetência e distorção idade-ano: questões a serem pensadas

A reprovação de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental parece ser a grande responsável por criar formas de exclusão dos indivíduos porque favorece o abandono quando não conseguem se adaptar ao sistema educacional, além de ficarem em salas de aula com alunos mais novos, destoando dos demais, sofrem de baixa estima e não conseguem interagir com pessoas de sua própria idade (Oliveira, 2012).

Ainda segunda essa autora, o problema da aprendizagem, da repetência e da defasagem é,

[...] um problema de política educacional, e não apenas de mera inovação pedagógica ou de algo que possa ser superado com intervenções baratas, ligeiras ou superficiais. Daí a necessidade de que programas dessa natureza apresentem evidências sobre seus resultados e impacto na aprendizagem do aluno e na correção do fluxo escolar – sob o risco de confundir o público e misturar intervenções eficazes com intervenções ineficazes ou meramente ritualistas ou formais (OLIVEIRA, 2012, p.35).

Oliveira (2012) afirma, para que as políticas educacionais de correção do fluxo escolar obtenham êxito faz se necessário primeiramente romper com a crença da não aprendizagem, que conduz a baixa estima e o abandono escolar. E compreender que as reprovações não representam o fracasso dos estudantes, mas o fracasso da escola pública que não está preparada para lidar com as necessidades específicas de aprendizagens desses alunos.

Na prática, segundo Hanff et al (2012) o fenômeno da exclusão social dos alunos fica centrado nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno. Portanto, as propostas pedagógicas para a defasagem voltam-se para “atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo e às alternativas metodológicas, entre outras, sem alterar velhas estruturas” (HANFF et al, 2012, p. 13). Assim, antes de se pensar em corrigir o problema do fluxo escolar, deve-se primeiramente ter por objetivo, de acordo com Lalli,

assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino (LALLI, 2000, p. 2).

Pensar em estratégias adequadas de ensino deve ser o foco inicial para a busca da solução do problema de aprendizagem dos alunos que acaba aumentando os índices de distorção idade-ano.

Antes de se estabelecer políticas públicas para intervir na diminuição da distorção idade-série, é de suma importância que se crie na escola regular,

alternativas que atendam os alunos com maior dificuldade visando auxiliar na aprendizagem e na sua autoestima. Essas alternativas deverão buscar tratar os problemas de aprendizagem na sua raiz, não deixando que culminem nas estatísticas atuais, que assustam a todos.

O sistema educacional brasileiro precisa alcançar a eficiência e a eficácia nos seus segmentos, priorizando a aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que apresentam mais desenvoltura para as atividades escolares.

Conforme mencionado por Senna (2000, p.5), “é possível, com o envolvimento de toda a sociedade, particularmente representada por instituições como prefeituras, governos estaduais e empresariado, recuperar a qualidade da educação pública no Brasil”.

Conforme mencionado anteriormente, não basta criar políticas e programas de correção de fluxo escolar, sem mexer onde realmente ocorrem esses problemas. Assim, como os índices de reprovações nos anos iniciais do Ensino Fundamental se mostram bem alarmantes, transformar os três primeiros anos em um único bloco onde não ocorra a retenção do aluno, pode ser um recurso eficiente para alfabetizar essas crianças com qualidade, oferecendo tempo e espaço para isso, contribuindo para um ensino eficiente, como também, para a correção do fluxo escolar.

2.2 Ciclo Básico de Alfabetização semelhanças com o Bloco Pedagógico

Neste tópico analisa-se a organização do tempo escolar em ciclos já utilizada por muitos municípios e estados brasileiros desde a década de 1980, e estabelecer semelhanças e diferenças com a atual proposta do BP.

Inicialmente cabe destacar que o sentido dado ao termo ciclo vem acompanhado da contraposição ao conceito de série. Este voltado para a organização do tempo escolar mais rígido e controlado pelas reprovações dos alunos que não obtenham a média necessária para a sua promoção, enquanto aquele, entendido como mais flexível, democrático e associado a não-retenção.

Segundo Sousa e Barreto (2004) desde a década de 1920 havia proposta de flexibilização da organização do ensino devido à falta de oferta de vagas, algo que se assemelhava ao ciclo, mas somente na década de 80, com a democratização política do país e conseqüentemente a abertura da educação à população, é que a ênfase em organizar o ensino de forma diferenciada ganhou força. De acordo com as autoras, a ideia básica de ciclo seria:

[...] de corrigir as rupturas no ensino provocadas pela seriação, mediante a adoção de um regime flexível de organização da escola que proporcione um tempo mais adequado às aprendizagens do conjunto dos alunos e evite a repetência, começou a ganhar corpo no Brasil a partir dos anos 50 do século passado (SOUSA e BARRETO, 2004, p. 12).

A proposta de ciclo defendida pelas autoras procura “romper com a fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento do que é conhecimento e aprendizagem” (SOUSA e BARRETO, 2004, p. 05). Assim, entende-se que a flexibilidade não é a principal característica da organização do tempo escolar em ciclos, mas outros fatores necessitam de mudanças, como: as concepções dos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação; a própria função da educação; o currículo; a formação dos docentes; a organização do tempo e espaço escolar.

A trajetória da organização em ciclos no Brasil passou por várias etapas que podem ser bem compreendidas no quadro elaborado por Mainardes (2007, p. 55) para essa finalidade, do qual tomo a liberdade de apresentar a seguir:

Quadro 1 - Histórico da organização em ciclo no Brasil

Período	Elementos-chave	Retórica da política (justificativas)
Antecedentes		
1918/1921	Promoção em massa (CRO*)	• Reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros. • Promover todos os alunos (por causa da falta de vagas no ensino primário).
Década de 1950	Promoção automática (CRO + CRP)	• Reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros. • Aumentar o número de vagas nas escolas. • Estabelecer o padrão de organização escolar mais moderno, utilizado em países mais desenvolvidos.
De 1958 a 1984	Experiências pioneiras de políticas de não-retenção (CRO)	• Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Eliminar a reprovação e evasão. • Eliminar a reprovação (pelo menos nos primeiros anos do ensino primário).
A emergência da escola em ciclos		
A partir de 1984	Ciclo Básico de Alfabetização (CRO + CRP)	• Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Oferecer mais tempo para a aprendizagem dos alunos (afrouxamento das regras de sequenciamento-Berstein). • Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. • Melhorar a qualidade do ensino na escola pública e reduzir a seletividade. • Incorporar, nas práticas pedagógicas, os avanços da Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Metodologia da Alfabetização, etc.
A recontextualização do discurso a partir dos anos 1990		
A partir de 1992	Versão aparentemente progressista da política: Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação (CRO + CRP)	• Diminuir a seletividade do sistema escolar. • Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. • Oferecer mais tempo para a aprendizagem (ciclos mais longos, sem reprovação dentro deles). • Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Melhorar a qualidade da educação. • Mudar radicalmente a estrutura da escola e do sistema de promoção dos alunos, o currículo, a avaliação e o estilo de ensino (experiências mais radicais).
A partir de 1996/1998	Regime de Progressão Continuada (CRO)	• Reduzir taxas de reprovação e evasão. • Regularizar o fluxo escolar (racionalização). • Eliminar a “cultura da repetência”. • Melhorar a “eficácia” do sistema educacional.

Fonte: Mainardes, 2007, p. 55.

* Essas abreviações correspondem a campo recontextualizador oficial (CRO) e campo de recontextualização pedagógica (CRP) utilizados pelo autor com base em Bernstein (1996).

Mainardes (2007), elabora o quadro fazendo uso de três momentos distintos para a organização em ciclo no Brasil, que seriam: antecedentes, a emergência da escola em ciclos e a recontextualização do discurso a partir dos anos 1990.

O primeiro momento se refere ao período de 1918 à 1984, como os “Antecedentes” das políticas de ciclo, em três fases. Fica clara nas duas fases iniciais a preocupação da não-reprovação como forma de aumentar o número de vagas na escola pública, que neste período histórico, prevalecia a seleção por classe social. Como também, a preocupação com os recursos financeiros. Na última fase, a eliminação da reprovação e da evasão escolar aparecem com grande destaque.

Como segundo momento, a partir de 1984, Mainardes (2007) elege “A emergência da escola em ciclos”, que apresenta justificativas diferenciadas do período anterior, preocupando-se com a aprendizagem do aluno, a qualidade do ensino e o seu acesso à escola.

“A recontextualização do discurso a partir dos anos 1990”, configura-se como o terceiro momento apresentado pelo autor que se refere ao período de a partir de 1992/1998, organizado em duas fases. Na fase “A partir de 1992”, nota-se a retomada do discurso e das preocupações do período anterior (a partir de 1984), mas com algumas diferenças, como experiências mais radicais para mudar a estrutura da escola. Na fase seguinte, “A partir de 1996/1998”, a eficácia do sistema educacional emerge com grande força, visando a redução das taxas de reprovação e evasão como forma de regularizar o fluxo escolar e democratizar a educação.

Cabe ressaltar que, apesar da seriação ter prevalecido na educação brasileira por muitos anos, a forma de organização por ciclos tem ganhado força e espaço cada vez maiores na sociedade, mesmo enfrentando dificuldades e resistências dos profissionais que atuam na área educacional.

Um exemplo dessa mudança de concepção foi a implantação da política de ciclos em 1984 na rede de ensino do Estado de São Paulo, como o nome de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Essa política atendia aos dois primeiros anos do EF e tinha por objetivo reduzir as taxas de reprovação e evasão, oferecer mais tempo para a aprendizagem, democratizar o acesso ao

conhecimento, melhorar a qualidade da escola, entre outros (MAINARDES, 2007, p. 55). Essa experiência foi decisiva para compreensão do ciclo e ofereceu subsídios para a elaboração e implantação de outras formas de ciclos na década de 90 em várias redes estaduais e municipais, que foram organizadas na tabela a seguir:

Quadro 2 - Modalidades de ciclo desenvolvidas no país a partir da década de 1990.

Modalidades de ciclo desenvolvidas no país a partir da década de 1990.		
Nomeclatura	Rede de Ensino	Localidades
Ciclos do Ensino Fundamental (inicial, intermediário e final)	Municipal	Rio Branco (AC)
Ciclos de Aprendizagem	Municipal	Curitiba, Ponta Grossa (PR)
		Olinda, Pesqueira, Recife (PE)
		Salvador e Ilhéus (BA)
		Salto (SP)
		São Luís (MA)
Ciclos de Formação	Estadual	Mato Grosso (MT)
		Ceará (CE- algumas escolas)
	Municipal	Araraquara (SP)
		Belém (PA)
		Belo Horizonte (MG-Escola Plural)
		Cuiabá (MT-Escola Sarã)
		Goiânia (GO)
		Porto Alegre (RS)
		Rio de Janeiro (RJ)
		Vitória da Conquista (BA)
		Criciúma e Indaial (SC)
		São Paulo (SP)

Regime de Progressão Continuada	Estadual	Rio Grande do Sul (RS)
		Mato Grosso do Sul (MS)
	Municipal	Araçatuba, São José dos Campos, São Vicente (SP)
		Queimados (RJ)
Ciclo Básico	Estadual	Amazonas (AM)
Bloco Inicial de Alfabetização	Municipal	Distrito Federal (DF)
		Florianópolis (SC)
		Dourados (MS)
Ciclo Inicial e Complementar de Alfabetização	Rede Estadual e algumas redes municipais	Minas Gerais (MG)
Ciclos de Ensino Fundamental	Municipal	Niterói (RJ)
Ciclo Básico de Alfabetização (anos iniciais)	Estadual	Paraná (PR)

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Mainardes (2009).

Observa-se que as modalidades de ciclos apresentam variações que correspondem as necessidades de adaptação de acordo com a rede de ensino em que foi implantada, demonstrando a flexibilidade que a proposta oferece para Estados e municípios.

Em 2010, foi publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que enfatizava a importância do Ensino Fundamental no desenvolvimento do ser humano, como também, reforçava a obrigação do Estado em oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção; assegurando aos educandos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura para o seu desenvolvimento pessoal. Entretanto, o art. 30 das DCNEF traz orientações específicas para os três anos iniciais do EF, e entre elas, o inciso III, parágrafo 1º merece um destaque maior,

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Com base na citação podemos comprovar a criação de uma organização do tempo escolar condizente com as concepções de ciclo, pois enfatiza a importância da não reprovação e a preocupação com a aprendizagem do aluno. Para nomear essa nova organização, as DCNEF fazem uso de duas expressões: Ciclo Sequencial ou Bloco Pedagógico.

Podemos inferir que a criação do BP através das diretrizes, que orientam a educação nacional, se baseia nas justificativas para as políticas de ciclo mencionadas por Mainardes (2007) no final dos anos 90: diminuir a reprovação e a evasão, e consequentemente corrigir o fluxo escolar; eliminar a “cultura da repetência” nos anos iniciais e melhorar a “eficácia” do sistema educacional.

Nota-se que as propostas de ciclos implantadas a partir da década de 1990 são muito próximas da concepção orientadora do BP. Assim, a diferença que a princípio se destaca do ciclo para o BP é que este, foi instituído através das DCNEF, que se caracteriza como uma orientação de abrangência nacional, devendo os Estados e municípios da federação colocarem em prática. Enquanto o ciclo, foi criado por alguns Estados e municípios em contextos históricos diferenciados e de acordo com as concepções e necessidades de cada ente federado, obtendo desta forma, peculiaridades que cabem a cada proposta que foi implantada.

Com base nas leituras realizadas, pode-se afirmar que as semelhanças entre as duas propostas de organização do tempo escolar, ciclo e BP, são bem maiores do que as diferenças detectadas. Enfim, cada forma de organizar o

ensino oferece vantagens, desvantagens e demandas que contam com o contexto interno e externo da escola para o sucesso da sua implantação.

2.3 Bloco Pedagógico: aprovação automática X progressão continuada

A não reprovação nos anos iniciais proposta pelo BP, instituído pelas DCNEF de 7 de julho de 2010 deve ser entendida como uma forma de não penalizar aqueles que possuem um ritmo diferenciado do restante da classe. É uma oportunidade dos alunos de se alfabetizarem em três anos, ao invés de apenas um ano, como eram as propostas anteriores.

Entretanto, uma dúvida persiste sobre o BP, qual seria a melhor estratégia para atender aos alunos que fazem parte do Bloco: aprovação automática ou progressão continuada?

Baseado em várias leituras, entende-se por aprovação automática quando o aluno avança para o ano seguinte de escolaridade sem nenhum tipo de cobrança, sem avaliação, sem apoio e tão pouco orientação. O aluno fica na sala de aula sem que haja um trabalho diferenciado para as suas dificuldades, podendo mais tarde ocorrer a evasão em razão do abandono em que foi submetido.

Com relação a progressão continuada a retenção do aluno só ocorre no final do Bloco, ou seja, a reprovação deixa de ser anual para ser, no caso do BP, depois de três anos. Isto quer dizer que, a criança dispõe de mais tempo para avançar e desenvolver as habilidades necessárias para conseguir prosseguir nos estudos. No caso do município de Juiz de Fora o prazo foi estendido por mais um ano, assim, a criança passa a ter quatro para se alfabetizar.

A progressão continuada pressupõe um acompanhamento contínuo do aluno com oferecimento de estratégias que os auxiliem a superar suas dificuldades e avançar junto com seus colegas. Dentro dessa proposta deve-se também, pensar na reestruturação do tempo, do espaço e do currículo escolar, de modo que, todos possam ter oportunidades para aprender.

Uma das críticas mais frequentes ao sistema de progressão continuada é a de que, se o aluno souber que vai passar de ano de qualquer jeito, não terá motivação para estudar. Uma boa proposta de trabalho do professor acaba cativando o aluno e motivando a aprender, a estudar, assim, tal crítica se faz verdadeira quando o docente não consegue despertar no aluno o interesse e a curiosidade em descobrir um novo conhecimento.

Nota-se assim que, de acordo com as concepções do BP, a progressão continuada seria a melhor alternativa para que o aluno avance nos anos do bloco de forma a aproveitar o máximo do processo de alfabetização, em vez de seguir seus colegas sem uma direção, e terminar retido ao final dos três anos de escolarização.

A solução para um ensino eficaz não está na reprovação e conseqüentemente a repetição dos conteúdos para aqueles que não conseguiram avançar, mas na obrigação que a escola tem de oferecer oportunidades para que todos aprendam no período mais adequado.

Nos subitens a seguir detalharemos cada desafio encontrado na implantação do BP nas duas escolas investigadas.

2.4 A visão dos profissionais de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora sobre o BP

A seleção das pessoas a serem entrevistadas para este trabalho se baseou nas experiências que as mesmas têm com relação a implantação e acompanhamento do BP na rede municipal de Juiz de Fora. Para tanto, foram convidadas duas Técnicas Pedagógicas da SME, as duas gestoras das escolas pesquisadas, as duas coordenadoras que trabalham com as turmas do BP, e uma professora de cada escola que atuava nos anos de escolaridade que compõe o BP (1º, 2º, 3º e 4º), totalizando oito professoras (quatro de cada escola), finalizando com quatorze entrevistas. Cabe destacar, que os sujeitos selecionados foram apenas do sexo feminino, não por escolha própria, mas pelas circunstâncias mencionadas anteriormente.

O procedimento para realizar as entrevistas se baseou em um roteiro semi estruturado, de modo que pudesse fazer as mesmas perguntas para todas as entrevistadas, mas ao mesmo tempo, pudesse abrir espaço para falas relacionadas a temática, que porventura, não tivessem sido contempladas.

Cabe ressaltar que as transcrições das entrevistas foram feitas de forma literal, ou seja, todas as expressões utilizadas pelas entrevistadas mantiveram-se preservadas. Portanto, ao citar as falas neste trabalho não houve nenhuma correção ortográfica ou gramatical, em respeito a fidedignidade dos dados coletados e aos sujeitos da pesquisa.

Buscando preservar as entrevistadas criou-se um sistema de siglas que pudessem identificar a função desempenhada por cada uma, mas não a sua real identidade, ficando como na tabela abaixo:

Quadro 3 - Siglas utilizadas para as entrevistadas

Siglas utilizadas para as entrevistadas	
Função das entrevistadas	Sigla utilizada
Técnica Pedagógica da SME	TP1
	TP2
Gestora Escolar	GP1
	GP2
Coordenadora Pedagógica	CP1
	CP2
Professora	P1
	P2
	P3
	P4
	P5
	P6
	P7
	P8

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho.

O roteiro foi organizado em três eixos, assim nomeados: Eixo 1 Formação e experiência profissional; Eixo 2: Implantação do Bloco Pedagógico e Eixo 3: Funcionamento atual do Bloco. Com relação ao Eixo 1 busca-se informações sobre a formação dos profissionais envolvidos, bem como, a sua experiência profissional no magistério, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na sua área de atuação atualmente. O Eixo 2 já envolve questões mais amplas relacionadas a implantação do BP, a reação do entrevistado ao saber sobre a política, a percepção de seus colegas de trabalho, os obstáculos enfrentados, as mudanças necessárias para adaptação do BP à realidade da escola e o apoio da SME durante este processo. O último Eixo voltou-se para o funcionamento atual do BP, envolvendo a organização escolar para atender essa demanda, como também, os pontos positivos e negativos desta política.

Com relação ao Eixo 1 podemos perceber que a formação escolar predominantemente no Ensino Médio é o Magistério (12 pessoas), ocorrendo até o fato de duas entrevistadas terem cursado o Magistério e o Científico. Fato que ocorria com frequência antigamente, devido ao Científico preparar para o ingresso na Universidade e nas faculdades particulares, enquanto o Magistério era um curso técnico que preparava para o mercado de trabalho. Assim, acaba-se de formar e a “professorinha”, como muitos chamavam na época, procurava um espaço para começar a sua atuação na regência de sala de aula. O que chama atenção é a formação em Contabilidade, que era outro curso técnico oferecido nas escolas públicas de “2º Grau” (nomenclatura utilizada para o Ensino Médio antes da LDB 9394/96), para atuar nos escritórios da área contábil. Esta professora relatou que fez o curso mas nunca atuou, resolvendo mais tarde, fazer Pedagogia em uma faculdade particular e se dedicar ao magistério.

Observando a tabela a seguir, nota-se que o curso que sobressai no Ensino Superior é a Pedagogia (11 entrevistadas) e Letras (2 entrevistadas) seria a segunda opção. Outro fato, é que a entrevistada que não possui curso superior começou a fazer Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora até o quarto período, mas por motivos pessoais precisou abandonar. Segundo ela, tentou outras vezes terminar o curso, mas acabou desistindo.

Quadro 4 - Formação dos profissionais entrevistados

Formação dos profissionais entrevistados	
Formação em Ensino Médio	Quantidade
Magistério	12 (2 *)
Científico	1
Contabilidade	1
Total	14
Formação em Ensino Superior	Quantidade
Pedagogia	11
Letras	2
Não possui	1
Total	14
Curso de Especialização	Quantidade
Psicopedagogia	5
Alfabetização e Letramento	3
Arte e Educação Infantil	2
Educação Infantil: creche e pré-escola	1
Interdisciplinaridade do 1º e 2º Ciclo	1
Língua Portuguesa	1
Não possui	1
Total	14
Mestrado	Quantidade
Não possui	14
Total	14

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

* Duas entrevistadas fizeram Magistério e Científico.

Com relação a especialização, todas as entrevistadas que concluíram o Ensino Superior o fizeram. Os cursos que tiveram maior concentração foram “Psicopedagogia” e “Alfabetização e Letramento”, um total de oito pessoas. A área de Educação Infantil foi a opção que aparece logo a seguir, na preferência das entrevistadas.

É necessário destacar que somente uma professora, das duas, que cursou Letras como Ensino Superior, fez especialização específica na sua área “Língua Portuguesa”; a outra professora fez opção pela Psicopedagogia.

O curso de Mestrado não aparece como formação de nenhuma das quatorze entrevistadas. Algumas alegaram motivos como: filhos, falta de tempo, não aprovação em processo seletivo, entre outros, que as impediram de cursá-lo. Embora muitas expressaram vontade em fazê-lo no futuro.

Com relação ao tempo de atuação no magistério das docentes, nota-se que a maior quantidade se concentra na faixa dos dezoito aos vinte e seis anos, cerca de seis pessoas de um universo de apenas oito professoras entrevistadas. Um tempo considerável de dedicação as classes escolares. Veja na tabela a seguir,

Tabela 6 - Tempo que os professores atuam no magistério

Tempo que os professores atuam no magistério	
Intervalos (em anos)	Quantidade
0 – 8	1
9 – 17	1
18 – 26	6
Total	8

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

A Tabela 7 se refere ao tempo de atuação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental que fazem parte do BP, ou seja, o tempo que trabalharam do 1º ao 4º ano, mesmo antes da implantação oficial do BP.

Tabela 7 - Tempo que os professores trabalham com os anos iniciais que pertencem ao BP*

Tempo que os professores trabalham com os anos iniciais que pertencem ao BP	
Intervalos (em anos)	Quantidade
0 – 6	2
7 – 13	3
14 – 20	3
Total	8

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

* Foi considerado o tempo de regência anterior a implantação do Bloco.

O tempo de atuação está em mais de sete anos de magistério, ficando a faixa de 7-20 anos com a maior concentração. Duas entrevistadas relataram que o tempo de atuação no magistério, foram exclusivos nos anos iniciais. Isso pode ser evidenciado nas falas das professoras P6 e P8,

“Praticamente o tempo todo, os 20 anos”. (P6)

“Olha, esse tempo todo. Devem ter uns 20 anos. Esse ano que eu peguei o 4º ano, geralmente eu pego de 2º e 3º ano, esse ano que eu quis dá uma...” (P8)

As duas professoras que se encontram na faixa de 0-6 anos tiveram uma trajetória semelhante, pois nos três anos de funcionamento do BP ambas trabalharam com turmas dos anos iniciais, e este ano, estão ministrando aulas para alunos do 2º ano. A que possui mais tempo no magistério, alega que antes do BP, sua experiência era com a Educação Infantil.

Conforme os dados apresentados, é possível afirmar que as professoras, em sua maioria, que atuam no BP, têm experiência considerável os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A próxima tabela a ser apresentada diz respeito ao perfil das gestoras entrevistadas.

Quadro 5 - Tempo que as diretoras atuam no magistério, na gestão e na escola pesquisada

Tempo que as diretoras atuam no magistério, na gestão e na escola pesquisada	
Diretoras	Tempo que atua no magistério (em anos)
Escola A	22
Escola B	20
Diretoras	Tempo que trabalha como gestora (em anos)
Escola A	8
Escola B	5
Diretoras	Tempo que trabalha como gestora na escola pesquisada (em anos)
Escola A	8
Escola B	5

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

O perfil das gestoras das escolas pesquisadas se assemelha em alguns aspectos, como: possuem especialização, mas não fizeram uma pós-graduação *stricto sensu*; tempo de atuação no magistério muito próximos (20 e 22 anos); o tempo de gestão sempre foi na mesma instituição, apesar de apresentarem tempos distintos, pois uma está no seu terceiro mandato, enquanto a outra está no seu segundo. Cabe ressaltar que, cada mandato de gestor escolar na rede municipal de Juiz de Fora é de três anos, podendo se reeleger por igual período. Após cumprir então, os seis anos consecutivos, o gestor deverá se afastar por um mandato, podendo concorrer novamente depois deste afastamento. Salvo os casos de indicação do Secretário de Educação, que o faz quando, uma escola não possui nenhuma chapa para concorrer a Eleição de Diretores ou quando a instituição não participa do processo eleitoral por algum motivo específico.

A seguir, apresentamos a tabela 6 que corresponde ao perfil das coordenadoras pedagógicas.

Quadro 6 - Tempo que as coordenadoras atuam na sua função e na escola pesquisada.

Tempo que as coordenadoras atuam na sua função e na escola pesquisada	
Coordenadoras	Tempo que atua na coordenação (em anos)
Escola A	5
Escola B	15
Coordenadoras	Tempo que trabalha como coordenadora na escola pesquisada (em anos)
Escola A	3
Escola B	7

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

Com relação ao perfil das duas coordenadoras, podemos mencionar que fizeram Magistério no Ensino Médio, Pedagogia como Ensino Superior, Especialização, uma em Psicopedagogia e a outra em Alfabetização e Letramento. Cabe ressaltar que, ambas trabalham como professoras no turno da manhã em outra escola, e exercem a função de coordenadora nas escolas pesquisadas a pouco tempo (3 e 5 anos) em relação ao tempo que tem de pleno exercício desta função (5 e 15 anos).

A tabela 8 refere-se ao perfil das técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Tabela 8 - Tempo que as Técnicas da Secretaria de Educação têm no magistério, na regência de salas de aula dos anos iniciais e na sua função atual.

Tempo que as Técnicas da Secretaria de Educação têm no magistério, na regência de salas de aula dos anos iniciais e na sua função atual	
Técnicas	Tempo que atua no magistério (em anos)
TP1	16
TP2	23
Técnicas	Tempo que trabalhou na regência de sala de aula nos anos iniciais (em anos)
TP1	8
TP2	?*
Técnicas	Tempo que trabalha como Técnica da Secretaria de Educação (em anos)
TP1	8
TP2	Aproximadamente 15**

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

* Segundo a entrevistada sua experiência de sala de aula foi na Educação Infantil.

**Não ficou bem claro o tempo de atividade como Técnica na SME.

Analisando as entrevistas com as Técnicas Pedagógicas da Secretaria de Educação nota-se que Magistério e Pedagogia foram as escolhas para o Ensino Médio e o Ensino Superior, respectivamente. Já a Especialização foi realizada em Psicopedagogia e Arte e Educação Infantil.

Interessante destacar que, uma das técnicas não possui nenhuma experiência de regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o tempo de magistério que possui, que não ficou muito claro na entrevista, foi na Educação Infantil, veja no trecho a seguir:

“Fiquei em regência de turma foi na Educação Infantil. Minha vaga é em uma escola de Educação Infantil e após isso, minha experiência é toda na Secretaria de Educação acompanhando as escolas e especialmente as escolas de Ensino Fundamental.” TP2

A entrevistada não deixa claro também seu tempo de trabalho específico como técnica, pois alega ter trabalhado em outro departamento antes, como é possível observar no trecho a seguir:

“Muito tempo, porque antes de eu responder pelo serviço de Ensino Fundamental, eu trabalhava na formação continuada da rede. Até então, eu era do Departamento de Formação Continuada e fiquei lá muitos anos pensando nesta formação junto com diferentes atores da própria Secretaria, da própria cidade, diferentes segmentos também.” TP2

A TP1, já possui um tempo destinado a regência de oito anos, sendo todos eles dedicados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E igual período, na Secretaria de Educação auxiliando as escolas deste segmento da Educação Básica, como revela o trecho a seguir,

“Nos 16 anos venho atuando dentro do Bloco Pedagógico. Mas efetivamente na sala de aula tem... foram oito anos, pois tem oito anos que estou aqui na secretaria.” (TP1)

No Eixo 2 da entrevista, “Implantação do Bloco Pedagógico”, a primeira indagação feita às entrevistadas, foi: “Como e onde você ficou sabendo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formariam um Bloco Pedagógico e a reprovação não faria mais parte desta realidade? ”. A GP2 disse que ficou sabendo em uma reunião de diretores na secretaria de educação, enquanto a GP1, ficou sabendo em uma reunião pedagógica na escola, porque na época, não se encontrava como gestora da instituição, e sim, professora alfabetizadora.

De acordo com as coordenadoras, as informações sobre o BP ocorreram em reuniões na Secretaria de Educação.

Entre as professoras é possível dizer que a maioria (7 entrevistas) afirmaram que ficaram sabendo dentro da escola, e algumas ainda afirmaram que foram nas reuniões pedagógicas, veja a seguir,

“[...] em reuniões pedagógicas, a coordenadora conversou com a gente e a gente passou a tomar conhecimento.” (P7)

“[...] nas reuniões pedagógicas com a coordenação e direção.” (P8)

Uma professora confundiu o BP com o sistema implantado pelo Governo de Minas Gerais que se baseava em Ciclos na década de 1990, por isso, sua resposta não foi computada no compilado mencionado anteriormente, mas se torna relevante destaca-la em virtude de demonstrar que as ideias centrais das duas propostas, ciclo e BP, são muito próximas, veja:

Pesquisadora: “E como você ficou sabendo sobre o bloco pedagógico? Você se recorda? Onde você ficou sabendo, como?”

P4: “Quando fiz faculdade, mudou muita coisa de 97 pra cá. Então eu vejo um pouco de diferente da prefeitura para o estado, eles têm uma metodologia um pouco diferente, mas foi na época que eu fazia faculdade tá, e depois eu comecei a substituir em Divino, também prefeitura, também trabalhavam.”

O trecho citado, reforça que as políticas de ciclo e BP se afinam em várias características, pois a P4 destaca que a metodologia é diferente no Estado e no município, mas o restante seria muito próximo.

A questão seguinte, se refere a reação do entrevistado ao saber do BP, principalmente com relação a não reprovação. As palavras “assustada” e “preocupada” foram recorrentes nas falas das entrevistadas, tanto das gestoras e coordenadoras, quanto das professoras. Essas palavras acabam se referindo a grande preocupação manifestada de que as dificuldades acumuladas no decorrer dos anos do BP, venham surgir nos anos seguintes, ou seja, após o Bloco. Observe os trechos selecionados para ilustrar,

“Sabe a preocupação de modo geral, que era entender o que era uma responsabilidade daquele professor daquele ano, se ele não conseguisse esse ano, ele conseguiria o ano que vem, começaram a empurrar isso, sabe.” (P4)

“[...] chega no 4º ano, aí começa as retenções. Então, de uma forma ou outra, pode ter beneficiado sim, mas eu acho que o prejuízo ficou aí, como se diz, vai estourar no 4º ou no 5º ano.” (P8)

“Como eu trabalho em outra escola no 5º ano da manhã eu estou vendo que foi chegando alunos assim... Eu tenho alunos do 5º ano que leem assim, mas como só, como decifram códigos, não conseguindo buscar informações no texto, não conseguem resolver uma situação problema, isso no 5º ano, são frutos já do bloco pedagógico.” (P8)

“A mesma coisa que eu penso até hoje, fiquei preocupada que ia sair aluno aprovado sem saber, como está até hoje acontecendo.” (P3)

“[...] a criança às vezes ela conclui o ano, conclui a série, mas ela não tem aprendizagem. O objetivo não foi alcançado.” (P1)

“[...] quem pega as séries posteriores, pega com muitas dificuldades, por que ali tá tudo, o que são melhores, os que não são. Eu acho que dificulta um pouco o trabalho.” (P2)

Houve também referência ao ciclo, que funcionou há alguns anos atrás, por opção das escolas municipais e imposição para as escolas estaduais. Dentro desse raciocínio, surge a questão da progressão automática, onde o aluno é aprovado sem qualquer acompanhamento. Essa visão acaba prejudicando a forma das pessoas pensarem na proposta do BP. Inclusive uma professora faz o seguinte comentário:

“Pesquisadora- E quando você ficou sabendo do bloco, o que você pensou, qual foi sua reação no momento da notícia?”

P6- “Vai virar um ‘Estado’ da vida”.

O comentário da P6 reforça a visão negativa que muitos profissionais têm a respeito do Ciclo, e estão transferindo para a proposta do BP. Em compensação, outros profissionais como as Técnicas da SME e as coordenadoras, entendem perfeitamente o processo do Ciclo e compreendem que o BP vem para oportunizar ao educando um maior tempo para se alfabetizar.

A CP2 questionou a formação para trabalhar com o BP ter vindo apenas em 2013, sendo que a política teve início em 2011, ou seja, começa-se um

trabalho, mas só depois de dois anos é que se explica como fazer. No ano de 2013 foi oferecido o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) da Língua Portuguesa, somente para os docentes que estivessem trabalhando com as turmas do Bloco. Para o ano de 2014 ofereceram o PNAIC de Matemática.

A CP1 expôs que a maior preocupação com a implementação do BP foi com relação ao aumento de mais um ano na rede municipal de Juiz de Fora, ou seja, em vez de três anos, o Bloco passou a ser de quatro anos. Segundo ela, o quarto ano tem muitos conteúdos a serem desenvolvidos, por isso, a necessidade de se reter no terceiro ano, conforme as diretrizes orientavam.

A terceira questão deste eixo, “Na escola em que você trabalha como foi recebida a novidade pelos seus colegas? ”, fica claro que, nas duas escolas pesquisadas houve muitos questionamentos por parte dos docentes, e na maioria das vezes, resistências à proposta por confundirem a promoção automática com a progressão continuada. Segundo a P6 “(...) todo mundo ficou com o pé atrás”, inseguros com a novidade e com receio de estar aprovando aluno que “(...) não sabe nada, acho que todo mundo tem essa preocupação (...)”, P3. A P4 destacou ainda que muitos professores:

“[...] tiveram a mesma dificuldade, até mesmo de como trabalhar, que era tudo muito novo [...]”. (P4)

Por isso, a CP2 salienta que é muito importante a formação continuada antes de se implantar uma nova política, por isso, ela crê que esse foi um dos maiores obstáculos enfrentados pelas escolas.

É interessante destacar a reação dos pais no que se refere a novidade do BP segundo a fala da CP2.

“[...] isso é porque é pra gente, não vai reprovar nosso filho, mas lá na escola dos filhos deles ainda reprova.” (CP2)

Segundo ela, os pais acharam um absurdo a não reprovação e ainda fizeram várias críticas à escola, como se fosse ela a grande vilã da implantação

do BP. Não compreenderam que era uma lei federal, e não uma imposição da escola para a comunidade.

Na rede municipal em geral, foi percebido pelas Técnicas da SME que houve também muitas dúvidas, muitos questionamentos quanto a implantação do BP, tanto na reunião de diretores quanto na de coordenadores. A aceitação foi difícil por acharem “(...) que os meninos vão passar sem saber”, TP1. Entretanto, algumas escolas resolveram ampliar o Bloco até o 5º ano.

“Quais foram os seus maiores obstáculos para implantar o Bloco na escola? ”, foi a quarta questão do Eixo 2. Cada entrevistada destacou um obstáculo, que podem ser assim sintetizados: a formação tardia dos professores; a falta de um tempo específico para o planejamento das ações para os anos iniciais; a falta de continuidade do processo de alfabetização, pelos professores de 3º e 4º anos, que partem como se todos já soubessem, já estivesse plenamente alfabetizados. Dois pontos foram reincidentes como obstáculos, a saber: a questão da reprovação que está muito enraizado na concepção docente, difícil de ser quebrada com uma simples política e a questão da família, que não apoia o aluno deixando a cargo da escola toda a responsabilidade pelo processo ensino aprendizagem.

Sob a visão das Técnicas, os maiores obstáculos enfrentados na rede municipal foram com relação a extensão do Bloco até o 4º ano do Ensino Fundamental, que causou muitos questionamentos. Como também, o BP ter sido imposto, de cima para baixo, a questão de não ter notas e os relatórios descritivos, que muitos professores se recusaram a fazer.

Com relação a questão, “Por quais mudanças a escola teve que passar para se adequar à proposta do Bloco? nota-se que entre as 12 entrevistadas (exceto as duas Técnicas), duas se mostraram indiferentes as mudanças ocorridas para a implantação do Bloco, mas sete afirmaram não ter ocorrido nenhuma mudança na escola para se adaptar a nova demanda. Somente as duas diretoras e a CP1, destacaram as mudanças no currículo, no planejamento, reestruturação do Laboratório de Aprendizagem, enturmação dos alunos, criação dos portfólios de acompanhamento individual e as fichas avaliativas que tiveram de ser construídas coletivamente.

A última questão que fecha o Eixo 2, se refere “A Secretaria de Educação forneceu subsídios teóricos para auxiliar na implementação dessa proposta? Se forneceu, explique como? ”. No universo das doze pessoas entrevistadas (exceto as duas Técnicas), cinco dizem não se lembrarem de nenhum material de apoio vindo da secretaria de educação. As duas coordenadoras e demais entrevistadas (7 pessoas) se recordam perfeitamente de ter tido acesso a Resolução, as orientações da SME sobre o BP e as sugestões de fichas avaliativas, para que cada escola montasse a sua. Houve também, neste período, a discussão das Diretrizes Curriculares Municipais que acabaram fornecendo subsídios para se pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As coordenadoras se recordam de terem recebido esses materiais nas reuniões da SME enquanto os professores, se lembram das reuniões pedagógicas dentro da escola em que eram repassados esses materiais pelas coordenadoras. E as dúvidas que iam surgindo, eram enviadas a SME e após, a resposta, socializadas com a equipe de trabalho.

O Eixo 3, “Funcionamento atual do Bloco”, inicia com uma pergunta referente ao funcionamento atualmente do BP nas escolas pesquisadas. Segundo a maioria das entrevistadas ele está caminhando, as pessoas estão aceitando melhor a proposta. Nas duas escolas analisadas nota-se que para o quarto ano do Ensino Fundamental os profissionais optaram em organizar os alunos por nível de conhecimento, para se fazer um trabalho diferenciado com os alunos que estão com mais dificuldades. Para apoio destes alunos, é oferecido o laboratório de aprendizagem no contra turno, mas acaba esbarrando na falta de responsabilidade dos pais em estar encaminhando o filho para as aulas. Há um grande número de faltas desses alunos ao Laboratório, entretanto, os que comparecem com certa regularidade estão alcançando resultados satisfatórios.

A falta de um tempo reservado para o planejamento das turmas que pertencem ao BP, foi colocada pela P7 como um grande desafio. Segundo ela, os docentes tentam trabalhar na mesma direção, trazem materiais sobre o assunto a ser trabalhado, trocam ideias, mas isso tudo no curto espaço de tempo que conseguem quando estão na escola. A GP1 destaca ainda que,

“[...] a grande rotatividade de professores na escola é um dos grandes obstáculos que a gente tem que enfrentar todos os anos. Isso acaba dificultando a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos”. (GP1)

A mudança do quadro profissional todos os anos é um dificultador para um trabalho contínuo, pois a cada novo profissional que chega na escola é necessário que o mesmo se inteire da comunidade que atende, o perfil dos alunos, a forma de organização escolar, entre outros fatores indispensáveis para um bom funcionamento do processo educativo.

Com relação as observações das Técnicas da SE, na rede municipal a questão do BP está mais tranquila,

“Acompanhar pedagogicamente, este ano foi muito pouco né, estou falando na atualidade. É mais assim, as coisas estão mais tranquilas. Assim agora, não tem jeito, tem que fazer. As pessoas vêm caminhando, as vezes com algumas dúvidas como com relação a frequência ainda se o aluno pode se reprovado. Ainda não tem retenção [...]”. (TP1)

Pode haver casos isolados de um ou outro profissional que esteja com dificuldades, mas não a escola. Trata-se mais de questões pessoais e não de instituições.

“Sobre a avaliação dos alunos, quais instrumentos você utiliza e a forma de registro das observações”, que configura a segunda pergunta referente ao Eixo 3. Fica claro que todos os professores adotam como forma de avaliação atividades desenvolvidas durante todo o processo da aprendizagem, não se restringindo apenas as provas bimestrais. Ambas as escolas adotam o Boletim bimestral com conceitos que são A, B e C, embora se diferenciam na forma de registro. A Escola A, se organiza assim,

“No primeiro ano a gente trabalha com o relatório descritivo. No segundo, terceiro e quarto é uma ficha avaliativa individual que acompanha o portfólio.” (CP1)

Na Escola A, os portfólios são individuais e confeccionados com atividades que demonstram os avanços conseguidos pelo aluno. As fichas

individuais são preenchidas pelos professores responsáveis pela classe e disponibilizada para os pais dentro do portfólio.

Nas reuniões de pais os portfólios são mostrados junto com as fichas avaliativas. Os responsáveis têm acesso a todo o desenvolvimento da criança, e após manusearem esse material, eles assinam no espaço próprio como forma de controle da escola.

Já a Escola B, o relatório individual bimestral é a fonte de registro das avaliações realizadas durante o período letivo. Segundo as professoras, o cotidiano da sala de aula e as atividades avaliativas desenvolvidas durante o bimestre, servem como base para a montagem do relatório. O conselho de classe junto com a coordenadora, também fornece mais informações para compor o relatório final do educando. Assim, observações como os avanços dos alunos, o que não venceu, os conteúdos que precisam ser reforçados são expostos neste documento.

Na reunião de pais esses relatórios são apresentados para que os mesmos possam saber como está o desenvolvimento da criança e após lidos, são assinados pelos responsáveis e arquivados na secretaria da escola.

Com última questão, busca-se com base na prática diária, que as profissionais entrevistadas avaliem o Bloco Pedagógico em seus pontos positivos e negativos. As observações relatadas foram organizadas na tabela a seguir,

Quadro 7 - Pontos positivos e negativos sobre o BP

Pontos positivos e negativos sobre o BP	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
Os alunos dentro do Bloco ficam na mesma faixa etária, não havendo distorção idade-série.	Os alunos chegarem no 4º ano sem a aprendizagem necessária para prosseguirem.
Maior chance de se alfabetizar no tempo certo e na idade certa.	Falta de um tempo para o planejamento das turmas que compõe o Bloco.
Ter mais tempo para se alfabetizar, no caso de Juiz de Fora, são quatro anos.	Falta de apoio em casa dos pais ou responsáveis.
Os alunos ficam mais seguros quando sabem que não vão ser reprovados e se esforçam mais para aprender.	Os pais não se preocuparem com a aprendizagem, pois o filho não pode ser reprovado.
A progressão continuada, que permite o aluno avançar para o ano seguinte sem ter consolidado plenamente todos os conhecimentos do ano anterior.	Mais trabalhoso ministrar aulas em turmas que apresentam grandes diferenças na aprendizagem, como numa mesma turma, aluno já alfabetizados e outros não.
Respeita o ritmo da criança na fase da alfabetização.	A formação dos docentes para atuar no BP ter ocorrido depois do início do mesmo.
Com o Bloco a responsabilidade pela alfabetização para a ser de todos da escola, inclusive da família.	Os professores não se esforçarem o suficiente para que os alunos superem as suas dificuldades.
O curso do Pnaic, que tem fornecido conhecimentos para lidar com a concepção de aprendizagem trazida pelo Bloco.	Mudanças de professores que acabam não dando continuidade ao processo de alfabetização.
Fornecimento de recursos materiais para melhorar a aprendizagem dos alunos.	Professores efetivos, em sua grande maioria, não trabalham com turmas de alfabetização.

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho

Uma professora para auxiliar na condução do BP dentro da escola fez a seguinte sugestão,

“Mais apoio para essas crianças com dificuldades. Eles tinham que ter mais apoio didático pedagógico, tanto material físico, como material humano, profissionais que pegassem esses alunos para sanar dificuldades deles, pra não chegar ao 4º ano sem saber ler e ter que ser reprovado, entendeu?” (P3)

Outra sugestão, seria criar um tempo específico para o planejamento coletivo das turmas que estão dentro do Bloco, fato que hoje não ocorre de forma satisfatória nas escolas investigadas. Segundo a CP2, muitas vezes, as reuniões pedagógicas mensais acabam virando mais reuniões administrativas, dificultando esse planejamento coletivo.

A mudança de professores que ocorre todo ano devido as contratações, acaba prejudicando todo o andamento do processo de alfabetização, por isso, a CP1 sugeriu que cada escola tivesse uma equipe de professores alfabetizadores, se possível, efetivos na rede municipal, que trabalhassem de forma continuada, conhecendo bem de perto os alunos. Assim, saberiam dar continuidade ao trabalho que estivesse sendo desenvolvido com determinada classe ou um aluno em específico.

Com base nas entrevistas realizadas, observamos que os profissionais envolvidos na implementação e acompanhamento do BP indicam questões relevantes que podem aprimorar a proposta em questão. Por se tratar de uma política pública recente, há ainda poucos dados para possíveis análises, em Juiz de Fora, por exemplo, tivemos a conclusão do ciclo apenas no final do ano de 2013. Contudo, as falas dos profissionais participantes desse estudo permitem elaborar estratégias exequíveis que visam aprimorar a dinâmica do BP nas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora.

3 INTERVENÇÕES POSSÍVEIS DIANTE DA REALIDADE APRESENTADA

O compromisso de um trabalho alicerçado no binômio teoria-prática tem o compromisso de contribuir para minimizar os problemas apresentados pela sociedade no qual se insere. Nesta perspectiva, a escrita desse trabalho procurou problematizar uma política pública em âmbito nacional - o BP - que busca a melhoria da aprendizagem dos alunos e alunas que se encontram nos anos iniciais do EF no que tange ao processo de alfabetização. Especificamente, o objetivo é analisar a implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização em duas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora, expondo as peculiaridades da referida proposta. Nos capítulos anteriores, levantamos elementos da realidade estudada que pudessem auxiliar na composição do caso de gestão escolar, que permitiram o mapeamento detalhado a partir das pistas encontradas, com o objetivo de delinear ações efetivas para aprimoramento do BP no município.

No campo da formação de professores, práticas que se pretendem “receitas generalizáveis” não é viável exatamente porque cada realidade escolar apresenta um modo próprio de funcionar, com características humanas e materiais específicas. Nesse sentido, tentamos nos esquivar da formulação de uma prescrição mágica, de sucesso, para ser aplicada nas escolas pesquisadas ou em qualquer outra escola. O que se pretende é propor, com base nos elementos apresentados pelas escolas envolvidas no estudo, uma reflexão sobre o modo como o BP está sendo implementado na realidade do município de Juiz de Fora, visando aprimorar os pontos positivos e buscar alternativas viáveis para trabalharmos os pontos negativos.

Notamos nas entrevistas realizadas que alguns obstáculos foram levantados com relação a implantação e desenvolvimento do BP. Isso foi delineado no capítulo anterior a partir da construção do Quadro 7, que revela pontos positivos e negativos da proposta

Neste capítulo, pretendemos deixar em evidência as possibilidades de formular ações concretas que auxiliem na melhoria dos aspectos negativos apresentados, ao todo, nove pontos. Isso porque acreditamos que o desenvolvimento das ações pode propiciar o melhor aproveitamento do

processo ensino/aprendizagem dos alunos e alunas que frequentam os anos iniciais do EF.

3.1 Pontos negativos revelados pelos profissionais nas escolas

No cotidiano das escolas deparamo-nos com várias situações que precisam de soluções imediatas e outras que demandam um tempo maior para resolvê-las, devido a sua complexidade. Algumas que demandam tomada de decisão e resolução no interior da própria instituição e outras que solicitam e dependem de instâncias externas a ela.

Nos últimos tempos, têm sido recorrente a expressão “dar voz” aos atores envolvidos no cenário da escola. Isso porque acredita-se que são eles os sujeitos capazes de dizer com propriedade dos problemas encontrados no interior das instituições e também de apontar alternativas possíveis, que permitam a construção de um caminho cuja reflexão teórica sobre as práticas possibilita criar uma prática de reflexão cotidiana.

Sob essa ótica, apresentamos o quadro 8 como forma de condensar o que será detalhado melhor no restante deste capítulo 3. Nele encontramos os nove pontos nomeados como negativos pelos professores, coordenadores e diretores durante o processo de produção de dados da pesquisa, no caso, as entrevistas. Os pontos citados foram organizados em quatro categorias: ensino e aprendizagem; formação e planejamento; relação família escola; cultura escolar.

Dentro das possibilidades reais das escolas visitadas, propomos uma ação com “objetivo”, “como”, “quando” e “responsáveis” para cada categoria, visando contribuir para a resolução destes entraves no cotidiano das instituições.

Quadro 8 - Os pontos negativos e as ações para superá-los

Categorias	Pontos Negativos	Ação	Objetivo	Como	Quando	Responsáveis
Ensino e Aprendizagem	1.Os alunos chegarem no 4º ano sem a aprendizagem necessária para prosseguirem.	Acompanhamento mais próximo das turmas do BP pelas coordenadoras pedagógicas e gestores escolar. Reorganizar o funcionamento da turma visando atender aos alunos com dificuldades separadamente.	Identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem e buscar formas de auxiliá-lo nesse processo, de modo que consigam acompanhar a classe.	Aplicação de avaliações diagnósticas e relatórios escritos pelos docentes, como também as avaliações em larga escala. Os alunos com grandes dificuldades serão retirados da classe e receberão um trabalho diferenciado para sanar as dúvidas.	A identificação dos alunos com dificuldades deve ocorrer a todo o momento na sala de aula, visando sempre, a aprendizagem do educando. O trabalho diferenciado deverá ocorrer duas vezes na semana, no período de 4h cada dia.	Professores Coordenadores Gestores
	2. Os professores não se esforçarem o suficiente para que os alunos superem as suas dificuldades.					
	3.Mais trabalhoso ministrar aulas em turmas que apresentam grandes diferenças na aprendizagem, como numa mesma turma, aluno já alfabetizados e outros não.					
Formação e Planejamento	4. Falta de um tempo para o planejamento das turmas que compõe o Bloco.	Criação das Comunidades de Práticas.	Melhorar o relacionamento entre os colegas de trabalho.	Organização de grupos de acordo com a série que leciona no BP.	Os encontros podem ser físicos de 15 em 15 dias, ou virtuais, pois a frequência seria maior.	Professores Coordenadores Gestores
	5. A formação dos docentes para atuar no BP ter ocorrido depois do início do mesmo.					

Relação família escola	6. Falta de apoio em casa dos pais ou responsáveis.	Incentivar a participação da família na escola.	Aproximar a família da escola para auxiliar na aprendizagem da criança.	Promover reuniões em que os pais são convidados a participar da elaboração de calendário escolar, discutir sobre assuntos da escola etc. Organizar outros momentos em que os pais e/os responsáveis possam frequentar a escola.	As reuniões seriam mensais e agendadas previamente. Os eventos seriam marcados com antecedência e divulgados na comunidades.	Professores Coordenadores Gestores
	7.Os pais não se preocupam com a aprendizagem, pois o filho não pode ser reprovado.					
Cultura Escolar	8.Mudanças de professores que acabam não dando continuidade ao processo de alfabetização.	Incentivar os professores efetivos a assumirem as turmas do BP.	Manter professores efetivos nos anos iniciais para evitar as constantes mudanças que ocorrem todos os anos.	Fazer um trabalho de motivação com os professores efetivos e mostrar a importância de um trabalho contínuo no período da alfabetização.	Nas reuniões pedagógicas que ocorrem nas escolas.	Coordenadores Gestores
	9.Professores efetivos, em sua grande maioria, não trabalham com turmas de alfabetização.					

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível perceber, que determinadas ações exigem um enfrentamento mais imediato por parte da gestão escolar, enquanto outras ações demandam um tempo maior para serem executadas.

Observamos também que os pontos negativos sugerem preocupação quanto à assimilação e apreensão da aprendizagem pelos alunos; falta de experiências dos professores e professoras que estão à frente do bloco; falta de clareza das ações e apoio dos pais em casa; formação insuficiente para atuação dos professores no BP, entre outras questões.

3.1.1 Problemas relacionados ao ensino e aprendizagem do educando

A grande preocupação dos professores e demais pessoas entrevistadas estão relacionadas com “Os alunos chegarem no 4º ano sem a aprendizagem necessária para prosseguirem” e “Os professores não se esforçarem o suficiente para que os alunos superem as suas dificuldades”. Tendo em vista essas duas preocupações envolvendo a questão da aprendizagem do aluno, propomos como ação o acompanhamento mais próximo das turmas do BP pelas coordenadoras pedagógicas e o gestor escolar. Essa proximidade possibilita auxiliar os professores na resolução de suas dúvidas e perceber os alunos que estão encontrando dificuldades para acompanhar a turma na aprendizagem. Além disso, aproxima o gestor escolar das questões pedagógicas que envolvem a escola, na tentativa de romper com a velha dicotomia entre as dimensões administrativas e pedagógicas, tendo, em muitos casos, a primeira a ocupar mais tempo que a segunda.

O objetivo desse acompanhamento é identificar os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem e buscar formas de auxiliá-lo nesse processo, através de avaliações diagnósticas realizadas pela escola, ou as avaliações de larga escala, que são aplicadas pelos governos municipal, estadual ou federal. Outra forma de identificar os alunos que precisam de auxílio é através do relatório fornecido pelos docentes que trabalham com o referido aluno. Pois, a todo momento em sala de aula o docente tem a possibilidade de perceber como cada aluno se comporta diante de um novo desafio.

Alguns professores colocaram como muito trabalhoso ministrar aulas em turmas que apresentam grandes diferenças na aprendizagem, como numa mesma turma, aluno já alfabetizados e outros não.

Na realidade, é interessante fomentar uma discussão sobre como os professores e professoras compreendem o processo de ensino aprendizagem. Ainda que tenhamos abordado a questão no subitem que antecede esse, a tônica aqui precisa ser outra. A ideia é pensar que alunos mais experientes podem auxiliar alunos menos experientes, em que o professor seja um mediador das relações em sala de aula e menos um detentor único e absoluto do conhecimento. Se houver uma mudança na concepção habitual que temos de centralizar o processo de ensinar apenas nas mão de um, perpetuaremos um modelo que parece falido a aprendizagem “um-todos” para pensarmos de maneira mais ampla, na aprendizagem “todos-todos”.

Realmente a diversidade muito grande obriga os professores a fazer planejamentos diferenciados de forma a atender todos os seus alunos. Entretanto, uma reorganização da turma pode proporcionar um espaço a mais de aprendizagem tanto para os alunos que já dominam algumas habilidades, como para aqueles que ainda apresentam certas dificuldades.

Duas vezes na semana, no período de 4h por dia, os alunos com grandes dificuldades sairiam de suas turmas para uma sala em que receberiam um atendimento diferenciado com um professor de reforço escolar, voltado para sanar suas dúvidas, com o objetivo de fazer com que esses alunos consigam acompanhar a classe de origem. Isso será viável, entre outras questões, se a ação proposta sobre a aproximação da família e escola se fortalecer.

Pensou-se também, em organizar as reuniões pedagógicas mensais por ano de escolaridade, de forma que os professores pudessem interagir, trocar ideias e fazer o planejamento coletivo. Dessa forma, o coordenador pedagógico teria mais acesso ao que cada ano de escolaridade estaria desenvolvendo e poderia interferir nos planejamentos, buscando adequá-lo a verdadeira realidade da classe.

O planejamento coletivo daria ao professor mais estratégias para ministrar suas aulas melhorando o ambiente da sala de aula e contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente.

3.1.2 Problemas relacionados a Formação e planejamento docente

Tanto professores como coordenadoras afirmam que não há um tempo destinado exclusivamente para o planejamento dos anos iniciais, inclusive comentam que as reuniões pedagógicas acabam tendo um caráter mais administrativo do que pedagógico. Outra questão levantada foi com relação a formação dos docentes para atuar no BP ter ocorrido depois do início do mesmo. O BP iniciou-se em 2011 e somente em 2013, foram oferecidos um curso de qualificação na área de Língua Portuguesa e no ano de 2014, na área de Matemática. Nesse ínterim, dois anos, os professores trabalharam sem qualquer direcionamento por parte do governo federal.

Pensando nesta realidade, propõe-se que a equipe escolar destine um tempo exclusivo para a discussão e planejamento dos profissionais que trabalham com os anos de escolaridade que fazem parte do BP. Nestes momentos deverão haver trocas entre os colegas de trabalho sobre as turmas que lecionam, como também, discussões de temas relacionados com as atividades a serem desenvolvidas nas classes de BP. Isso pode auxiliar na formação continuada dos docentes, mesmo daqueles que já frequentam cursos de capacitação oferecidos pela SME.

A estratégia a ser utilizada é nomeada de Comunidades Práticas (CoP), conceito criado por Etienne Wenger em 1991⁶, que consiste em espaços reservados para que estes profissionais possam expor suas concepções, partilhar seus anseios como também suas dúvidas, e através da interação com os demais membros buscar construir conhecimentos coletivos sobre as temáticas abordadas.

As CoP podem inicialmente ocorrer dentro do espaço escolar explorando a realidade local, como também, ocorrer a nível municipal, visto que, a SME

⁶ Este conceito será melhor detalhado posteriormente.

possui um Centro de Formação destinado aos professores para sua qualificação. As CoP devem envolver profissionais de várias escolas com realidades diferenciadas, tendem a contribuir muito para os debates e reflexões acerca da alfabetização nos anos iniciais, como também, outras temáticas que envolvam o BP. Nestes encontros, podem ser levantados práticas exitosas que estão sendo desenvolvidas nas escolas do município, como problemas enfrentados no cotidiano das instituições que podem ser colocados nas discussões do grupo em busca de soluções plausíveis dentro do contexto escolar. Essas CoP podem auxiliar muito no desenvolvimento das aulas e proporcionar aos professores momentos para planejar coletivamente e trocar experiências valiosas para o cotidiano da sala de aula, construindo conhecimentos que um indivíduo sozinho possivelmente não faria.

3.1.2.1 Conhecendo a Comunidade de Prática

Nas diversas teorias, a aprendizagem se configura a partir de múltiplos conceitos: como condicionamento, processamento de informações, modificação de comportamento, resolução de problemas, construção de significados, revisão de modelos mentais. As teorias que buscam compreender o processo ensino-aprendizagem, principalmente, aquelas do campo da psicologia contemporânea, afirmam que o processo de aprendizagem ocorre através da interação do indivíduo com o objeto de conhecimento e com seus pares. A aprendizagem é um fenômeno social que envolve a participação ativa dos sujeitos. Construir conhecimento é se apropriar e ressignificar os elementos da cultura, pela via da linguagem e da mediação, entendidas como produtos da atividade humana coletiva (BECKER, 2014).

Dentro dessa perspectiva de aprendizagem pela interação com o grupo, podemos citar a Comunidade de Prática (CoP – Community of Practice). Esse conceito foi criado em 1991 por Etienne Wenger, teórico organizacional e estudioso sobre comunidades, e se refere a um grupo de pessoas que se reúnem de uma forma mais ou menos informal “por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do aprendido [...] são

peças que aprendem, constroem e ‘fazem’ a gestão do conhecimento” (SILVA, s.d., 07). Os encontros são regulares e “desta interação resulta a ‘construção do seu conhecimento’ que é entendida como ‘uma aventura coletiva’, ou seja, não só se constrói o próprio conhecimento, como se ajuda a construir o conhecimento dos restantes membros da comunidade” (PEREIRA, 2007, p. 16-17). Assim, o foco de interesse passa a ser o coletivo e não o individual, e a aprendizagem ocorre através da interação do indivíduo com outros indivíduos.

Segundo Wenger, diariamente fazemos parte de uma comunidade e desempenhamos diferentes papéis que nos auxiliam nas tomadas de decisões sobre várias questões. Não faz sentido separar a ação do processo de aprendizagem, pois aprendemos ao nos envolvermos com o novo saber. As novas aprendizagens podem surgir de um conflito com alguém, da necessidade de colocar algo em prática, de um desafio, e de muitas outras situações que convivemos diariamente. Novas experiências, resultam sempre em novas aprendizagens.

A aprendizagem, como parte de um processo que coloca os sujeitos como participantes nas práticas de comunidades sociais, apresenta quatro componentes essenciais para caracterizar a participação social como processo de aprendizagem, a saber:

- a) Significado – Traduz a nossa constante luta para encontrarmos sentido para as mais diversas situações, visando encontrar um sentido para o mundo.
- b) Comunidade – Transporta-nos para a figura social na qual estamos inseridos, onde somos reconhecidos e manifestamos as nossas participações. É nela que construímos as nossas aprendizagens e, simultaneamente, vamos construindo o nosso sentido de pertença.
- c) Identidade – Resulta das transformações implementadas pelas novas aprendizagens que vamos efectuando e que nos levam a modificar muito daquilo que nós éramos. Assim, falamos da construção da nossa própria identidade dentro da comunidade.
- d) Prática – Este termo é muitas vezes entendido como oposto à teoria, mas o autor defende que não pretende que este seja entendido como uma dicotomia entre os dois, ou seja, uma dicotomia entre o teórico e o prático, entre o falar e o fazer. Para ele, as CoP incluem as duas faces da moeda, embora possam surgir em muitos momentos algumas discrepâncias entre o que dizemos e o que verdadeiramente fazemos. A

relação entre estas sempre foi complexa. (PEREIRA, 2007, p. 23).

De acordo com Wenger, as CoP são espaços interessantes para que os indivíduos desenvolvam suas próprias teorias e formas de entender o mundo mediante negociações. Assim, uma CoP é um grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso umas das outras, contribuindo para o crescimento de toda a equipe.

Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos. Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes são elementos de mudanças nas ações entre os professores e professoras. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam de modo em que o status de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

No contexto escolar, todos os professores fazem parte da CoP, pois cada um apresenta conhecimentos e interesses diferentes, que podem ser direcionados para o melhor desenvolvimento da instituição. Podem ser formados Comunidades no cerne da escola por professores do mesmo ano de escolaridade ou por professores da mesma área de atuação, ou ainda, que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia. Para o gestor escolar a CoP se faz interessante por apoiar e implementar propostas de trabalho que melhorem o desempenho escolar dos alunos.

3.1.2.2 A proposta para a escola e para rede municipal de Juiz de Fora

Nas entrevistas realizadas com as Técnicas Pedagógicas da SME, notou-se que após a implantação do BP no município nenhum acompanhamento foi realizado pela equipe da secretaria. Inúmeros são os motivos para que esse acompanhamento não ocorresse, mas o que ficou mais proeminente foi a falta de funcionários para atender as demandas das escolas, impossibilitando as visitas e um contato mais próximo com as mesmas. Diante

desse fato relatado, fica claro a necessidade de aproximar mais a SME com as escolas, buscando formas de auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas e a conduzir a educação municipal em busca de resultados cada vez melhores.

Pensando nesta problemática, seria relevante propor neste trabalho, uma forma de acompanhamento pedagógico das escolas, visando sanar esta lacuna existente. A SME através da Portaria Nº 2002, de 13 de maio de 2014, cria o Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE) com o objetivo de acompanhar auxiliar as escolas na parte pedagógica. Segundo a Portaria citada, tal comissão teria as seguintes atribuições:

- a) promover o debate das políticas educacionais do Município, buscando garantir a evolução do processo de aprendizagem e a qualidade de ensino;
- b) acompanhar os resultados das avaliações de desempenho da Educação Básica do Município de Juiz de Fora, assim como os relatórios produzidos pelos Departamento de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), propondo e orientando ações de intervenção pedagógica com base nos diagnósticos;
- c) incentivar a implementação de ações que visem a melhoria da gestão pedagógica;
- d) propor estratégias para a construção de novas práticas pedagógicas em apoio, suporte e colaboração aos Departamento de Educação Infantil (DEI) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF), contribuindo para o processo de ensino e correção de defasagem no processo de aprendizado de alunos. (PORTARIA Nº 2002, 13/05/2014)

As atribuições da comissão são apresentadas de forma mais geral, porém, as intervenções iniciais da COMAPE estão se concentrando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ênfase no BP. Algumas visitas foram realizadas nas escolas pesquisadas, e reuniões entre a representante da Comissão com as Coordenadoras Pedagógicas da escola, estão acontecendo com frequência. Inicialmente, as visitas da representante do COMAPE foram para traçar um perfil da escola de forma geral e fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos nas turmas que pertencem ao BP.

Criado este espaço de comunicação entre escola e SME, sanando este problema, nota-se que se faz necessário criar dentro das instituições de ensino

espaços em que os profissionais possam trocar experiências e construir novos saberes de forma dinâmica e interativa.

A falta desse espaço de comunicação interna da escola foi um dos pontos negativos abordados por professores das duas instituições pesquisadas, por isso, creio ser interessante propor a criação de Comunidades de Práticas (CoP) no contexto escolar.

No primeiro momento, a constituição da CoP envolveria todos os profissionais que trabalham com as turmas que fazem parte do BP, não existindo uma obrigação de permanecerem no grupo, sendo livres para abandoná-lo, caso assim queiram.

Esses momentos proporcionados na CoP podem ser utilizados para leitura de artigos profissionais e/ou livros sobre as temáticas à respeito do BP, compartilhamento de práticas que deram certo em suas salas de aula, colocar os desafios enfrentados, apoiando o crescimento profissional uns dos outros, como também, propor a implementação em toda a escola de uma prática exitosa. Criando assim, uma outra CoP que ficaria responsável pela implementação de tal prática, podendo os professores se observar e fornecer retorno sem julgamento, apoiando os colegas nas mudanças que se fizerem necessárias. Utilizar as CoP dessa forma, envolve os docentes no processo de mudança, dando instrumentos na implementação e na responsabilização pelo sucesso e progresso dos alunos.

No contexto da educação municipal, seria possível também, organizar CoP que envolvessem profissionais que atuam no BP, sendo uma comunidade para cada ano de escolaridade. Esses profissionais trazem em suas bagagens realidades e visões diferentes que podem auxiliar muito nos debates e troca de experiências. Dentro das CoP podem ser ultrapassados não só os limites do grupo, como também, das instituições das quais fazem parte.

Diante das demandas do dia a dia, talvez surja a dificuldade de encontrar fisicamente com os colegas que fazem parte da CoP, por isso, o uso das tecnologias de comunicação podem ser um grande impulsionador.

A internet veio possibilitar a existência de um maior número de interações, pois cria ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e

cooperativos. É um recurso que ajuda a promover a comunicação entre as escolas, professores e alunos, fomentando o diálogo e a troca de experiências.

Os ambientes online podem ser espaços para se criar CoP, pois permitem a interação virtual que é mais flexível do que a física, possibilitando a comunicação assíncrona e apresenta-se, na atualidade, potentes para promover o diálogo e a formação dos envolvidos partindo do próprio contexto onde surgem as questões do cotidiano escolar.

3.1.3 Problemas com a relação família escola

A falta de apoio da família, seja com a sua não presença na escola ou com relação a ajudar seu filho nas atividades escolares, são considerados grandes impecilhos para que a criança alcancem um desenvolvimento satisfatório no âmbito escolar. Muitos pais ou responsáveis não se envolvem com a vida escolar de seus filhos e tão pouco se preocupam se vão ou não “passar de ano”. Essa indiferença com relação a escola, muitas das vezes acaba atrapalhando o trabalho que é desenvolvido pelas professoras, ocasionando na criança o desinteresse e a apatia.

O dever da família com o processo da escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional aprovada no decorrer dos anos 90, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55º; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12º; Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar. A parceria entre família e escola é essencial para o crescimento da pessoa, pois essas duas instituições são responsáveis por preparar o indivíduo para atuar na sociedade.

De acordo com Rocha e Macedo (2002), o envolvimento dos pais nas escolas gera efeitos positivos nos pais e nos professores, nas escolas e na sociedade. Os pais que contribuem frequentemente com a escola, permanecem mais motivados e aperfeiçoam a sua autoestima como pais.

A escola é o lugar onde ocorre a continuidade dos princípios familiares. Assim, a escola permanece encarregada de receber e orientar o aluno em complementação à educação da família, com valores e ideais, além é claro, dos conhecimentos historicamente construídos. Sendo assim, o dueto família-escola deve trabalhar como equipe, de forma a proporcionar a criança a segurança necessária para enfrentar os desafios cotidianos que a vida lhe impõe. É fundamental que ambas tenham os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Desta maneira, entende-se que tanto o acompanhamento familiar interfere no desempenho da criança no contexto escolar, como vice-versa.

A ação proposta busca incentivar a participação da família no espaço escolar, com o objetivo de aproximar e estabelecer uma parceria entre família e escola, visando auxiliar na melhoria da qualidade do ensino, por meio do fortalecimento do processo de ensino aprendizagem.

As reuniões de pais constituem-se instrumentos poderosos para o exercício de uma gestão democrática. Entretanto, a formatação dessas reuniões se distanciaria da postura tradicional que adotamos em nossas escolas, ou seja, reuniões desmotivadoras e restritas a assuntos burocráticos relacionados às notas e ao comportamento dos alunos.

Na nova perspectiva, busca-se abordar nas reuniões de pais discussões sobre a elaboração do calendário escolar, sobre a forma de avaliação adotada, sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas nesse espaço e convidá-los para se envolverem nos eventos escolares, como também na reformulação do Projeto Político Pedagógico da instituição. Talvez seja importante inverter a lógica da epistemologia da fala para a epistemologia da escuta. Não somente escutar os pais no lugar de apresentar o que deve ser feito, numa via de mão única, mas escutá-los naquilo que os inquieta. Provavelmente, as primeiras reuniões não serão destinadas à discussão do BP, mas na medida em que a confiança se estabelecer e o vínculo for mais consolidado, questões como essas podem ser abordadas.

A divulgação dessas reuniões seria feita através de bilhetes confeccionados pelos alunos, através da circulação de uma moto com som,

transmitindo a propaganda sobre o dia, hora e pauta da reunião, faixa afixada na entrada da escola entre outros recursos.

As reuniões ordinárias seriam mensais, previamente agendadas. Entretanto, as reuniões extraordinárias devem ocorrer sempre que houver necessidade. O interessante é envolver os pais de modo que sintam parte da escola e despertem o interesse em zelar por ela.

Em cada reunião, pensou-se em fazer um acolhimento especial, sempre convidando pessoas que possam falar sobre algum assunto interessante relacionado a vivência dos pais e/ou responsáveis. Seria uma palestra rápida, de trinta minutos no máximo e depois na sequência, a pauta estipulada no dia.

Pensou-se também, criar mais momentos em que a família possa estar frequentando a escola para apreciar os trabalhos das crianças como ocorre no Dia da Família na Escola e na Festa Junina, em que a comunidade é convidada a participar do evento e acaba tendo acesso a produção das crianças.

3.1.4 Problemas com a cultura escolar

Conforme dito no início do capítulo, algumas questões abordadas como pontos negativos necessitam de intervenção externa à escola. Os professores efetivos, muitas vezes, não gostam de ministrar aulas para os anos iniciais ficando a cargo dos contratados essa função. Assim, todo ano há uma renovação no quadro docente o que culmina na não continuidade do processo de alfabetização. O vínculo de contratação na SME é uma questão complexa a ser enfrentada.

O profissional que chega, precisa conhecer a comunidade escolar com a qual irá trabalhar e estabelecer com os demais professores uma interação, visando criar um espaço de troca de experiências e concepções. Essa interação entre os profissionais que trabalham no mesmo ano de escolaridade, é de extrema importância para que os alunos possam estar caminhando juntos neste processo de aquisição de novos saberes.

Segundo a Coordenadora Pedagógica 1, seria interessante que houvesse uma equipe de professores alfabetizadores, efetivos da rede municipal, que trabalhasse de forma continuada e conhecesse bem os alunos e sua realidade. Assim, o trabalho de alfabetização teria continuidade e não ficaria cada ano em mãos desconhecidas.

A estratégia de concentrar os professores efetivos nos anos iniciais, formando essa equipe, como proposto pela CP1, é muito interessante e viável, entretanto, esbarramos na vontade do profissional em aceitar tal missão. A ação necessária neste caso, é incentivar os professores efetivos a assumirem as turmas do BP. Para isso, um trabalho de motivação com os professores efetivos deve ser feito para mostrar a importância de um trabalho contínuo no período da alfabetização. O que não é fácil porque professores mais antigos na escola são contemplados no direito de escolherem com quais turmas querem trabalhar. O BP parece se apresentar para eles como um trabalho que os convoca para compromissos para além daqueles já assumidos com a escola.

Segundo o dicionário Silveira Bueno, motivação quer dizer exposição de motivos ou causas; animação; entusiasmo. Através dessas definições, pode-se constatar que estar motivado é estar animado, entusiasmado. Para isso, é necessário ter motivos para se chegar a esse estado. Qualquer coisa que se faça na vida, é necessário primeiro a vontade de realizá-la, senão nada acontece.

Tendo em vista a descrição sobre o que é motivação, faz-se necessário desenvolver um trabalho entre os professores efetivos explicando os motivos pelos quais é de extrema importância que ministrem aulas para os anos iniciais do EF. Esse trabalho de motivação pode ser feito nas reuniões pedagógicas que ocorrem na escola, como também, nas conversas informais na hora da entrada, do café ou da saída.

A imposição não funciona bem neste caso. A ação de assumir as aulas nas turmas de alfabetização pelos professores efetivos, deve resultar da vontade do profissional em fazê-lo, por isso, os gestores e coordenadores devem descobrir estratégias, recursos para fazer com que o docente queira esse desafio, em outras palavras, deve fornecer estímulos para que o docente se sinta motivado para assumir essa missão.

3. 1. 5 Considerações parciais

Escrever é uma luta constante com as palavras, como diria o poeta. Escrever um trabalho preocupando-se com o rigor acadêmico, buscando problematizar as questões que partem do cotidiano e que nos atravessam como profissionais envolvidos com a escola, é instigante. Por mais que as palavras tentam traduzir o pensamento ou organizá-lo, sabemos que elas faltam.

É claro, após analisar a produção de dados e propor ações concretas e alternativas a uma realidade que se constituiu no tempo-espço histórico, com modos e arranjos próprios não é tarefa simples. E longe de esbarrar em soluções simplistas, sabemos que as questões que atravessam a implementação e desenvolvimento do BP no município de Juiz de Fora têm nuances que requer do corpo técnico da SME, dos gestores, coordenadores, professores e professoras, família e alunos, comprometimento com o processo sob pena de testemunharem o seu próprio fracasso.

Contudo, a escrita do trabalho traz a possibilidade de ordenar as ideias e enxergar o que possivelmente se revelava invisível aos olhos, seja pela ações rotinizadas nas atividades da/na escola, seja pela escassez de tempo imposto pela vida moderna, seja pela impotência humana.

Estudar de maneira detalhada o BP trouxe a percepção de que se trata de uma política pública importante e que pode apontar caminhos produtores para o processo de alfabetização das crianças nele envolvido desde que reflexões sejam promovidas a partir do que a realidade mostra.

Um trabalho acadêmico dessa natureza pode não apresentar a solução almejada pelos profissionais envolvidos no BP e não se presta a criar a ilusão de que isso seria possível de maneira imediata. Mas as falas dos entrevistados, a análise de documentos, as leituras realizadas e a própria observação, possibilitaram a clareza de um caminho que se constrói a partir de uma gestão alicerçada no diálogo e em princípios democráticos na sua gênese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marília Amorim em seu livro *O pesquisador e seu Outro* afirma que “toda pesquisa só tem começo depois do fim”. Uma frase paradoxal, que traz reflexões importantes: a relevância e potencialidade do tema para outros estudos; a possibilidade de contribuir para equacionar os problemas que se apresentam no interior da escola; a aproximação entre campos de conhecimento diferentes que podem se configurar como campos de diálogo permanente: a universidade e a escola.

Este trabalho buscou analisar os entraves e as possibilidades desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, sendo o objetivo desta pesquisa, visto que, faz-se necessário entender a realidade vivenciada por essas instituições para assim, poder propor sugestões de melhoria de pontos julgados como entraves desta política.

O Ensino Fundamental (anos iniciais) é uma etapa da Educação Básica em que várias habilidades e competências são desenvolvidas, entre elas a leitura e a escrita, que permitirão ao indivíduo compreender, intervir e mudar a realidade na qual está inserido. Por isso, é importante que pesquisas nesta área sejam propiciadas, visando sempre à melhoria do ensino que é ministrado neste segmento. Esta pesquisa se inscreve nesse propósito pois buscou focar os anos iniciais do EF, principalmente com relação a uma política pública implementada recentemente no município, conforme já foi dito.

O Bloco Pedagógico instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos em 2010, foi implantado na rede municipal de Juiz de Fora no ano seguinte, proporcionando uma forma diferente de trabalhar com os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, a política obteve algumas resistências por parte de professores e gestores por possuir um desenho muito próximo da política de ciclos de aprendizagem implantada por algumas escolas públicas na década de 90 e por reviver para alguns professores e gestores a habitual maneira de implementar uma política pública, muitas vezes, de maneira verticalizada e sem formação suficiente para aqueles que irão enfrentar as mudanças promovidas pela política.

O BP é uma política pública muito recente, aproximadamente três anos, por esse fato, nos deparamos com dois obstáculos: dificuldade de compreender melhor os problemas de implementação, pois não encontramos documentação sobre o assunto, e de encontrar autores que discutem especificamente esse caso, dificultando a pesquisa e o embasamento teórico deste trabalho. Utilizamos as entrevistas para ampliar os aspectos referentes ao tempo, na busca de compreender a implementação da política com vários atores envolvidos na implementação de todo o processo, como: gestoras, coordenadoras, professoras e técnicas da SME. As entrevistas serviram de base para analisarmos como o BP tem sido colocado em prática por essas organizações escolares e como tem sido o trabalho diário desses profissionais. Com relação à fundamentação teórica, utilizamos autores que trabalham com temas relacionados com reprovação, alfabetização, ciclo entre outros.

Obtemos assim, uma pesquisa voltada para a realidade das duas escolas selecionadas, mas com características que podem ser utilizadas e servir de inspiração para a reflexão de outras instituições que apresentem as mesmas especificidades, contribuindo para um repensar da prática pedagógica e da política pública, que outrora, fora imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Este estudo, embora simples na essência, trouxe a possibilidade de se pensar em um assunto que incomoda muitos profissionais da área educacional, principalmente aqueles envolvidos nos anos iniciais do EF. Das reflexões apresentadas, surgiram as sugestões de ações a serem desenvolvidas na escola, visando melhorar os pontos negativos mencionados pelas entrevistadas.

Entre os desafios citados pelas entrevistadas, podemos destacar a participação da família na vida escolar da criança, que é essencial para que a mesma sinta a importância que os pais reservam para a educação e o desenvolvimento dela. A participação dos pais na escola amplia as possibilidades para uma relação mais próxima para o desenvolvimento do aluno. Embora haja muitas dificuldades nessa relação família-escola, é preciso que pais e escola busquem, da melhor maneira possível, desenvolver uma parceria e estimular o desenvolvimento dos alunos. Por isso, a proposta é a

escola buscar a atenção destes pais através de reuniões periódicas interessantes e instigantes, com o intuito de aproximar essas duas instituições que são tão importantes para o desenvolvimento da criança e o seu processo de ensino aprendizagem.

Outro desafio colocado se refere ao processo de aprendizagem das crianças que pode ficar prejudicado com turmas que apresentem grandes diferenças em termos de nível de aprendizagem, como também, professores que não se empenham o bastante para que as dificuldades sejam sanadas, logo que se apresentem, acumulando essas dúvidas para os anos escolares seguintes. Visando diminuir os impactos desses fatores apresentados, pensou-se na reorganização do horário das turmas de modo que, duas vezes na semana, os alunos com maiores dificuldades possam estar juntos trabalhando de forma diferenciada para adquirirem os conhecimentos e habilidades que necessitam para acompanhar a classe. Dentro desta perspectiva, os alunos que alcançarem os objetivos propostos, deixam de frequentar a reorganização e passam a ficarem os cinco dias na turma com os demais colegas. Essa proposta é uma forma de estar auxiliando estes alunos a conseguirem vencer as dificuldades que são inerentes ao processo de alfabetização.

Todo ano há uma renovação no quadro docente devido aos contratos estabelecidos entre professores e SME. Isto foi elencado como um fator dificultador do processo de alfabetização, pois os contratados acabam ministrando aulas para os anos iniciais e nem sempre continuam o processo de alfabetização iniciado pelo colega no ano anterior. O ideal seria que os professores efetivos assumissem as turmas dos anos iniciais do EF, evitando esse desgaste por parte da equipe pedagógica e dos próprios alunos. Entretanto, esse trabalho desse ser feito em longo prazo, fazendo uso da questão motivacional para convencimento destes profissionais, por parte das coordenadoras e gestoras da instituição. Não se trata de algo fácil, mas algo possível, à medida que, os alunos necessitam ter uma sequência na aprendizagem para que vençam os obstáculos da alfabetização.

Como última proposta para tentar sanar a questão da falta de tempo para planejamento e para qualificação profissional, surgiu à possibilidade de serem criadas as Comunidades de Práticas. Estas funcionam como grupos de

estudos onde a troca de experiências e os espaços para discussões sobre temas relacionados à alfabetização estão abertos. Os encontros podem ser organizados de forma física ou virtual, depende da disponibilidade dos profissionais envolvidos. É interessante destacar que, a aprendizagem é um fenômeno que envolve a participação ativa dos sujeitos envolvidos, por isso, a Comunidade de Prática pode ser um excelente recurso para qualificação profissional, à medida que, proporciona um espaço para o diálogo e trocas de experiências, uma verdadeira “gestão do conhecimento” (SILVA, s.d., 07).

Essa dissertação é um ponto inicial, é um catalisador para outros trabalhos sobre o tema, visto que, muito ainda precisa ser discutido e refletido com relação ao BP no município e até mesmo no país. Entretanto, poucos são os autores que se interessam por essa temática, necessitando que outras pessoas se envolvam com os desafios e as possibilidades de uma política que visa à melhoria dos índices de aprovação e de aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm> . Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

Acesso em: 06 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010a.**

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em : 18 out. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 17 out. 2013.

_____. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf> Acesso em: 24 out. 2012.

_____. **Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:

<www.in.gov.br/autenticidade.html> Acesso em: 24 out. 2013.

_____. **Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013.** Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf> Acesso em: 24 out. 2012.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria.

Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?.

Disponível em:

<http://www.redligare.org/IMG/pdf/classes_aceleracao_pedagogia_inclusao.pdf.

> Acesso em: 10 jan. 2013.

INEP, **Taxa de distorção idade/anopor município no ano de 2007**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 04 out. 2013.

INSTITUTO Ayrton Senna. Mudar rumos, ampliar oportunidades . **Educação em Cena**. ano 1, n. 2, p. 16-29, nov. 2007. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_em_cena/EducacaoEmCena_Nov_07.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

IZUMI, Ralph. **Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>> Acesso em: 03 nov. 2013.

JUIZ DE FORA. **Características gerais**. Disponível em: <http://pjf.mg.gov.br/cidade/caracteristicas_gerais.php> Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Orientação N° 2/2011** de abril de 2011a. Orientações para avaliação e acompanhamento do Bloco da Alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental.

_____. Secretaria de Educação. **Orientação N° 3/2011** de 18 de outubro de 2011b. Orienta a avaliação e o acompanhamento do Bloco Pedagógico da alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental

_____. Secretaria de Educação. Departamento de Gestão da Informação (SDDE). **Censo Escolar e Movimentação de Alunos**. 2007-2012.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria N° 2002, 13 de maio de 2014**. Cria Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=31604>. Acesso em: 21 mai. 2014.

LALLI, Viviane Senna. O programa Acelera Brasil. **Em Aberto**. v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1082/984>> Acesso em: 9 jan. 2013.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. Ed. Cortez. São Paulo, SP. 2007.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, (Questões de Nossa Época, 137), 2009.

MASON, Pamela. Liderança Escolar: Desenvolvimentos de Comunidades de Prática. 201. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/4>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 28 out. 2013.

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, João Carlos da. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf>> Acesso em: 06 set. 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_arttext> Acesso em: 03 set. 2013.

PEREIRA, Luís Miguel Cruz Simões. **Co-construção de estratégias de ensino numa Comunidade de Prática online**. 2007. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4774/1/2007001311.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

ROCHA, S. C.; MACÊDO, R. C. **Relação família e escola**. Trabalho de conclusão de curso, (graduação em Pedagogia), Universidade da Amazônia, p. 8-53, nov. 2002. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacao_familia_&_escola.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SENNA, Viviane. Corrigindo distorções. **Revista Educação em Cena**. ano 1, n. 2, p. 5, nov. 2007. Disponível em: < http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_em_cena/EducacaoEmCena_Nov_07.pdf > Acesso em: 9 jan. 2013.

SILVA, Adelina. **Aprendizagem e Comunidades de Prática**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

SOUSA, S. M. Z. L; BARRETTO, E. S. de S. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final**. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

TODOS pela Educação. **Taxa de reprovação – Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/busca-por-indicador/?id_indicador=108&id_grupo=65&ano=2010&link_xls=http%3A%2F%2Fwww.todospelaeducacao.org.br%2Feducacao-no-brasil%2Fbusca-por-indicador%2Feducacao-no-brasil%2Fbusca-por-indicador%2Fresultado%2F2009%2Ftaxa-de-reprovacao%2Fens.-fundamental--anos-iniciais%2Fxls%2F&link_pdf=http%3A%2F%2Fwww.todospelaeducacao.org.br%2Feducacao-no-brasil%2Fbusca-por-indicador%2Feducacao-no-brasil%2Fbusca-por-indicador%2Fresultado%2F2009%2Ftaxa-de-reprovacao%2Fens.-fundamental---anos-iniciais%2Fpdf%2F> Acesso em: 11 jan. 2013.

APÊNDICE I – Roteiro da Entrevista das Diretoras

Questionário de pesquisa
Prezado Diretor, Contamos com sua compreensão e cooperação na resposta a esse questionário que trará subsídios à elaboração da dissertação, como requisito à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Agradecemos o seu desvelo e atenção, comprometendo-nos em preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Eixo 1: Formação e experiência profissional

a) Escolaridade:

() Ensino Médio _____

() Superior - Curso: _____

() Pós- Graduação - Curso: _____

() Mestrado

() Doutorado

b) Tempo no magistério: _____ anos.

c) Tempo que trabalha como gestora escolar: _____ anos.

d) Tempo que atua como gestora nesta escola: _____ anos.

Eixo 2: Implantação do Bloco Pedagógico

a) Como e onde você ficou sabendo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formariam um Bloco Pedagógico e a reprovação não faria mais parte desta realidade?

b) Qual foi sua reação sobre fato?

c) Na escola em que você trabalha como foi recebida a novidade pelos seus colegas?

- d) Quais foram os seus maiores obstáculos para implantar o Bloco na escola?
- e) A Secretaria de Educação forneceu subsídios teóricos para auxiliar na implementação dessa proposta? Se forneceu, explique como?
- f) Por quais mudanças à escola teve que passar para se adequar à proposta do Bloco?

Eixo 3: Funcionamento atual do Bloco

- a) Como funciona o Bloco Pedagógico na escola atualmente?
- b) Fale um pouco sobre a avaliação dos alunos e a forma de registro das mesmas.
- c) Com base na sua prática diária, como você avaliaria o Bloco Pedagógico?
 - Pontos positivos;
 - Pontos negativos;

Obrigada pela gentileza em responder esse questionário!

APÊNDICE II – Roteiro da Entrevista das Coordenadoras Pedagógicas

Questionário de pesquisa
Prezado Coordenador, Contamos com sua compreensão e cooperação na resposta a esse questionário que trará subsídios à elaboração da dissertação, como requisito à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Agradecemos o seu desvelo e atenção, comprometendo-nos em preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Eixo 1: Formação e experiência profissional

a) Escolaridade:

() Ensino Médio _____

() Superior - Curso: _____

() Pós- Graduação - Curso: _____

() Mestrado

() Doutorado

b) Tempo que trabalha como coordenadora pedagógica: _____ anos.

c) Tempo que atua como coordenadora pedagógica nesta escola: _____ anos.

Eixo 2: Implantação do Bloco Pedagógico

a) Como e onde você ficou sabendo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formariam um Bloco Pedagógico e a reprovação não faria mais parte desta realidade?

b) Qual foi sua reação sobre fato?

c) Na escola em que você trabalha como foi recebida a novidade pelos seus colegas?

d) Quais foram os seus maiores obstáculos para implantar o Bloco na escola?

e) A Secretaria de Educação forneceu subsídios teóricos para auxiliar na implementação dessa proposta? Se forneceu, explique como?

f) Por quais mudanças à escola teve que passar para se adequar à proposta do Bloco?

Eixo 3: Funcionamento atual do Bloco

a) Como funciona o Bloco Pedagógico na escola atualmente?

b) Fale um pouco sobre a avaliação dos alunos e a forma de registro das mesmas.

c) Com base na sua prática diária, como você avaliaria o Bloco Pedagógico?

- Pontos positivos;
- Pontos negativos;

Obrigada pela gentileza em responder esse questionário!

APÊNDICE III – Roteiro da Entrevista das Professoras

Questionário de pesquisa
Prezado Professor, Contamos com sua compreensão e cooperação na resposta a esse questionário que trará subsídios à elaboração da dissertação, como requisito à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Agradecemos o seu desvelo e atenção, comprometendo-nos em preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Eixo 1: Formação e experiência profissional

a) Escolaridade:

() Ensino Médio _____

() Superior - Curso: _____

() Pós- Graduação - Curso: _____

() Mestrado

() Doutorado

b) Tempo no magistério: _____ anos.

c) Tempo que trabalha com turmas do Bloco Pedagógico: _____ anos.

d) Turma que leciona em 2013:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano

Eixo 2: Implantação do Bloco Pedagógico

a) Como e onde você ficou sabendo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formariam um Bloco Pedagógico e a reprovação não faria mais parte desta realidade?

b) Qual foi sua reação sobre fato?

c) Na escola em que você trabalha como foi recebida a novidade pelos seus colegas?

- d) Quais foram os seus maiores obstáculos para implantar o Bloco na escola?
- e) Por quais mudanças a escola teve que passar para se adequar à proposta do Bloco?
- f) A Secretaria de Educação forneceu subsídios teóricos para auxiliar na implementação dessa proposta? Se forneceu, explique como?

Eixo 3: Funcionamento atual do Bloco

- a) Como funciona o Bloco Pedagógico na escola atualmente?
- b) Sobre a avaliação dos alunos, quais instrumentos você utiliza e a forma de registro das observações.
- c) Com base na sua prática diária, como você avaliaria o Bloco Pedagógico?
 - Pontos positivos;
 - Pontos negativos;

Obrigada pela gentileza em responder esse questionário!

APÊNDICE IV – Roteiro da Entrevista das Técnicas Pedagógicas da SME

Questionário de pesquisa
Prezado Funcionário, Contamos com sua compreensão e cooperação na resposta a esse questionário que trará subsídios à elaboração da dissertação, como requisito à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Agradecemos o seu desvelo e atenção, comprometendo-nos em preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Eixo 1: Formação e experiência profissional

a) Escolaridade:

() Ensino Médio _____

() Superior - Curso: _____

() Pós- Graduação - Curso: _____

() Mestrado

() Doutorado

b) Tempo no magistério: _____ anos.

c) Tempo que trabalha com o Bloco Pedagógico: _____ anos.

Eixo 2: Implantação do Bloco Pedagógico

a) Como e onde você ficou sabendo do Bloco Pedagógico (BP) e qual foi sua reação inicial?

b) Qual a sua opinião a respeito de não haver reprovação dentro do Bloco?

c) Como foi à implantação do BP no município de Juiz de Fora?

d) Houve muitas resistências das escolas em aceitar a nova realidade? Qual foi o percentual de aceitação ou de recusa desta proposta?

e) Quais foram os seus maiores obstáculos para implantar o Bloco na rede municipal de Juiz de Fora?

f) A Secretaria dispõe de algum registro à respeito da implantação do BP na rede?

Eixo 3: Funcionamento atual do Bloco

a) Como funciona o Bloco Pedagógico na rede atualmente?

b) Quais são as orientações da Secretaria de Educação para a avaliação dos alunos nesta fase de escolarização? E como é o procedimento de registro dessas avaliações?

c) Com base na sua prática, como você avaliaria o Bloco Pedagógico?

- Pontos positivos;
- Pontos negativos;

Obrigada pela gentileza em responder esse questionário!