

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

ADRIANA PERINI CARVALHO

**O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLEMENTAÇÃO E
GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA**

JUIZ DE FORA

2015

ADRIANA PERINI CARVALHO

**O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLEMENTAÇÃO E
GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA**

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

Orientadora: Dr^a Núbia A. Schaper Santos

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CARVALHO, Adriana Perini .

O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA : IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA / Adriana Perini CARVALHO. -- 2015.
226 f.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper SANTOS

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Bloco Pedagógico. 2. Implementação. 3. Gerenciamento. I. SANTOS, Núbia Aparecida Schaper , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA PERINI CARVALHO

O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

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

Dr^a Núbia A. Schaper Santos
Orientadora

Membro Externo da Banca

Membro Interno da Banca

Juiz de Fora, maio de 2015.

Esta dissertação é dedicada a todas as dimensões de meus amores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Vitório, meu amor incondicional.

À minha mãe, início de tudo.

Ao meu marido Alexandre, companheiro de uma vida toda. Incentivador, amor para sempre.

Aos meus irmãos, Eliana e Fernando: fonte de inspiração e espelho, vidas que se fizeram juntas.

Ao meu amigo/irmão Luiz Fernando companheiro de todas as jornadas.

À minha irmã Maria Cristina, incentivadora incondicional.

Aos tutores Priscila e Wallace pela dedicação e suporte ao longo de toda a construção desta dissertação.

À minha orientadora Núbia: responsável direta pelo meu desempenho. A generosidade com que fui acolhida por ela me deu novo fôlego e me fez acreditar que era possível.

Vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos (...). Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso, e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.

(RENÉ DESCARTES)

RESUMO

Este trabalho tematiza a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico (BP) na Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora (MG) e em quatro escolas pertencentes a essa rede de ensino administrada por ela. Partiu-se de uma pesquisa documental, que teve como uma de suas fontes Resolução N^o 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), em associação com uma pesquisa bibliográfica: Azanha, Hoça, Condé, Broock, Alarcão 2000, dentre outros para se estabelecer um ponto de discussão teórico em torno do alto índice de reprovação dos alunos em fases iniciais. No plano metodológico, realizou-se a técnica do Grupo Focal: com representantes da secretaria e das escolas investigadas, para debater o referido tema. O fato de o BP surgir de uma determinação federal tende a impactar aqueles que devem cumprir a resolução em nível municipal, provocando-lhes estranhamentos, conflitos e angústias, abrandados apenas pelo estudo da lei e pelo início de sua efetiva implementação. A motivação da pesquisa se deu primordialmente em função do fato de que 21 alunos de uma das escolas estudadas terem concluído os três anos de BP sem saber ler, escrever e sem domínio das operações matemáticas básicas. Em acordo com o Plano de Ação Educacional (PAE), propuseram-se sete vertentes de intervenção: (i) criação de um currículo unificado e específico para o BP; (ii) transferência dos alunos do primeiro ano de escolas de educação infantil para escolas de ensino fundamental anos iniciais; (iii) ampliação da formação continuada dos professores por meio do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); (IV) reestruturação da avaliação externa do município de Juiz de Fora (Traçando Caminhos da Alfabetização – TCA). (v) revisão das duas Orientações da SE com participação coletiva; (vi) criação de um canal permanente e interativo e de comunicação entre SE e os gestores escolares; (vii) dar prioridade aos professores contratados para os anos do BP que tenham participado das duas formações pelo PNAIC.

Palavras - chave: Bloco Pedagógico; Implementação; Gerenciamento.

ABSTRACT

This paper puts in theme the implementation and the management of the Pedagogical Block (BP) in the Secretary of Education in the city of Juiz de Fora (MG) and in four schools that belong to the educational zone managed by it. It is a document research, that had as one of its sources the Resolution N°7, from December 14th 2010 (BRASIL, 2010), in association with a bibliographical research Azanha, Hoça, Condé, Bruooke, Alarcão, among others to set a theoretical point of discussion around the high level of failing students in the earlier stages of school. In the methodological level, a Focal Group technique was used alongside with representatives from the secretariat and from the analyzed schools, in order to discuss the matter addressed. The fact of BP coming from a federal order tends to affect those who have to follow the resolution on a city level, causing them strangeness, conflicts and anguish, softened only by the study of the law and by initiating its implementation. The research's motivation was mainly in perspective of knowing that 21 students from one of the schools observed had been concluded the BP not knowing how to read, write and without the knowledge of basic mathematics. In accord with the Plano de Ação Educacional (PAE), four intervention approaches were proposed: (i) the creation of a unified curriculum and specific to the BP; (ii) transferring of the first grade students from pre-primary education schools to the early grades of elementary schools; (iii) Expanding of the continued graduation by the teachers through the Plano Nacional de Alfabetização da Cidade Certa (PNAIC); (IV) restructuring of the external evaluation of the city of Juiz de Fora. (Traçando Caminhos da Alfabetização – TCA); (v) revision of the two SE's guidelines with collective participation; (vi) create a permanent and interactive channel of communication between SE and school managers; (vii) give priority to teachers hired for the years of BP who have participated in the two formations at PNAIC.

Keywords: Pedagogical Block; Implementation; Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BP – Bloco Pedagógico

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEAD - Centro de Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério de Educação

PAE – Plano de Ação Educacional

PIP- Programa de Intervenção Pedagógica

PNAIC- Plano nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

SEE- Secretaria Estadual de Educação

SINPRO- Sindicato dos Professores – Juiz de Fora

SE – Secretaria de Educação de Juiz de Fora

TCA- - Traçando caminhos para a alfabetização

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

Quadro 2: Diferenças entre as quatro escolas desse estudo de caso.	44
Quadro 3: Estrutura da Escola X.....	47
Quadro 4: Distribuição dos alunos por turno - Escola A.....	50
Quadro 6: Distribuição dos alunos por turno – Escola B.....	52
Quadro 7: Informações sobre quadro funcional, estrutura física e projetos extracurriculares da Escola B.....	53
Quadro 8: Distribuição dos alunos por turno - Escola C.....	54
Quadro 9: Informações sobre quadro funcional, estrutura física e projetos extracurriculares da Escola C.....	55
Quadro 10: Os postulados do MEC.....	70
Quadro 11: Os cinco eixos da oficina “Ensinando, aprendendo e avaliando: 3º ano – ciclo de alfabetização”.....	72
Quadro 12: Identificação dos participantes do grupo focal.....	78
Quadro 13: Síntese dos argumentos das respondentes sobre o Bloco Pedagógico e a alfabetização.....	131
Quadro 14: Síntese dos argumentos das respondentes: o Bloco Pedagógico e a distorção idade/série.....	132
Quadro 15: Síntese dos argumentos das respondentes: aprovação automática e reprovação.....	133
Quadro 16: Síntese das respondentes: pontos positivos do Bloco Pedagógico.....	134
Quadro 17: síntese das respondentes: pontos negativos do Bloco Pedagógico.....	135
Quadro 18: Síntese das respondentes: a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico nas escolas.....	136
Quadro 19: Síntese das respondentes: a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na Secretaria de Educação.....	137
Quadro 20: Primeira proposta para o Plano de Ação Educacional do Bloco Pedagógico.....	157
Quadro 21: Segunda proposta do Plano de Ação Educacional para o Bloco Pedagógico.....	160
Quadro 22: Terceira proposta do Plano de Ação Educacional para o Bloco Pedagógico.....	162

Quadro 23: Quarta proposta do Plano de Ação Educacional para o Bloco Pedagógico	164
Quadro 24: Quinta proposta do Plano de Ação Educacional para Bloco Pedagógico	166
Quadro 25: Sexta proposta do Plano de Ação Educacional para o Bloco Pedagógico	168
Quadro 26: Proposta do Plano de Ação Educacional para o Bloco Pedagógico.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índice de reprovação de alunos no ano de 2007 – município de Juiz de Fora.....	40
Tabela 2: Proficiência média do Proalfa do estado de Minas Gerais e do município de Juiz de Fora.....	56
Tabela 3: Resultado Proalfa – 2010: Escolas X, B e C	59
Tabela 4: Resultado proalfa – 2011: Escolas X, B e C.....	61
Tabela 5: Resultado Proalfa – 2012: Escolas X, B e C.	62

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	14
INTRODUÇÃO	17
1- O CASO DE GESTÃO: A ESCOLA X	23
1.1 A RESOLUÇÃO Nº 07/2010 E A IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO	29
1.2 A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE E O BLOCO PEDAGÓGICO	33
1.3 DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO	35
1.4 O CONTEXTO HISTÓRICO ANTES DO BLOCO PEDAGÓGICO: DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990.....	39
1.5- DAS ESCOLAS SELECIONADAS E SUAS ESPECIFICIDADES	43
1.5.1 – Escola X	45
1.5.2 Escola A	48
1.5.3 - Escola B	51
1.5.4 - A Escola C	54
1.6 - O PROALFA: A AVALIAÇÃO EXTERNA QUALITATIVA COMO MAIS UM ELEMENTO DE AUXÍLIO INVESTIGATIVO DO BLOCO PEDAGÓGICO	56
1.7 - ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	65
2 A INVESTIGAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO: IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E EM QUATRO ESCOLAS SOB A ÓTICA DE SEUS ATORES	73
2.1- O GRUPO FOCAL: NOSSO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO.....	75
2.2 - RELATOS, IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL SOBRE O BLOCO PEDAGÓGICO.	80
2.3 - O BLOCO PEDAGÓGICO: OS EIXOS SOB CONSENSO E CONTRASSENSO DAS RESPONDENTES DO GRUPO FOCAL	130
2.4 - O CENÁRIO DA POLÍTICA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO	138
2.5 - OS MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: A LINHA TEMPORAL E AS CONQUISTAS DE DIREITOS	142

2.6- A RESPONSABILIZAÇÃO: O QUE COMPETE A CADA UM DOS ATORES NA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO?	145
3 - AS PROPOSTAS DO PLANO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS (PAE) PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E PARA AS QUATRO ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO	153
3.1 PLANO DE AÇÕES EDUCACIONAIS - PAE	155
3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE A - PERGUNTAS DE REFERÊNCIA PARA O GRUPO FOCAL	180
ANEXO A - RESOLUÇÃO Nº7/2010 E O BLOCO PEDAGÓGICO.....	184
ANEXO B - ORIENTAÇÃO nº 02 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/JF SOBRE A RESOLUÇÃO Nº07/2010 E O BLOCO PEDAGÓGICO	207
ANEXO C - ORIENTAÇÃO nº 03 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/JF SOBRE A RESOLUÇÃO Nº07/2010 E O BLOCO PEDAGÓGICO	215

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

*Para saber uma verdade qualquer a meu respeito, é preciso que eu passe pelo outro.
(Jean Paul Sartre)*

Professora de português, literatura e redação de ofício e gestora da escola X há mais de seis anos. Um cargo temporário que exigiu dessa pesquisadora a responsabilidade de estudar e se apropriar dos conhecimentos necessários para realizar um bom trabalho de gestão e das políticas públicas que passaram a fazer parte do meu dia a dia de maneira diferente. No final do ano de 2010, o Governo Federal instituiu o Bloco Pedagógico (BP) tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais efetivadas para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) sob o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Essa Resolução Federal estabeleceu o desenvolvimento do Bloco Pedagógico para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a escolha do tema dessa dissertação: a Implementação e Gerenciamento do Bloco Pedagógico no município de Juiz de Fora se deu pela necessidade dessa pesquisadora/gestora entender o processo pelo qual a rede municipal de ensino de Juiz de Fora e as escolas que dela fazem parte lidavam com essa nova Política Pública. E muito particularmente, para desenvolver um trabalho de qualidade em torno do Bloco Pedagógico na escola da qual esta pesquisadora é responsável, sendo assim, a motivação para pesquisar um programa de política pública educacional tão recente e que carece de muito estudo e planejamento, foram, de fato, questões motivadoras para a inserção nessa temática. Os problemas advindos do Bloco Pedagógico evidenciados na escola a motivou buscar respostas junto à secretaria de educação e em outras escolas da rede.

Por sete anos, essa pesquisadora esteve à frente da escola X e é conclusivo dizer que a tarefa não é nada fácil. Dos vinte anos de regência, trabalhei, quase que exclusivamente, com jovens e adultos ministrando a disciplina de literatura e, sem qualquer preparo, entrei em uma reunião com membros da SE e funcionários da escola para tratar da substituição da então gestora e saí de lá como a nova gestora da escola. Esse fato de professores comunicativos e com boa penetração junto aos seus pares se tornarem gestores é mais comum do que se pensa. A equipe da escola, na maioria das vezes, escolhe pessoas de bom trânsito, esse foi o meu caso. No entanto, e até para saber de fato o que é da competência do gestor, fiz desse

desafio uma possibilidade de estudar. Passei a me inteirar de leis e assuntos administrativo/pedagógicos como maneira de auxiliar meus colegas de trabalho.

O processo de aquisição de conhecimento sobre as obrigatoriedades e responsabilidades do gestor também acontece de maneira inversa: primeiro a pessoa se torna gestor para, só depois, dependendo da boa vontade, esse gestor toma posse de seus afazeres. Como disse, minha experiência dentro da escola se dava, praticamente, sobre a disciplina de literatura e meus conhecimentos acerca dos outros segmentos eram pequenos, apenas sabia aquilo que era participado pelos gestores em reuniões coletivas.

Por tudo que observava dos outros gestores, aquilo que entendia como ineficaz, gostaria de fazer diferente. Gestores com características administrativas e sem vontade e/ou capacidade de fazer do ambiente escolar um espaço de manifestação coletiva marcaram minha vida docente. De início, passei pela formação, via CAED, para gestores de escolas públicas de Juiz de Fora. Esse curso de seis meses me dera a concepção do papel moderno de gestor e me motivara a estudar para o mestrado.

Encontrei respostas que puderam me orientar no trato com professores, alunos e comunidade. Saí do campo do amadorismo e consegui entender o verdadeiro papel do gestor moderno, um gestor que leva em conta a equipe e passa a encará-la como parte integrante de ações que convergiam em melhorias no andamento da escola.

Os desafios de todo gestor é fazer a transição entre os conteúdos por ele dominados e trabalha-lo de maneira consensual com a equipe escolar. O gestor é um professor que “está” ocupando um cargo passageiro, mas, no entanto, isso não o exime de preparar-se com todo cuidado e dedicação, pois a ele cabe gerir pessoas e todas as especificidades contidas em cada uma delas. A ele cabe administrar recursos financeiros, adquirir bens necessários para a escola, tudo isso acompanhado de todos os problemas sociais advindos de uma escola situada em um bairro periférico em que sua clientela padeça de todas as necessidades e direitos. Os desafios são inerentemente grandes, no entanto, quando se consegue enxergar além deles, o ganho e a experiência adquiridos ultrapassam os problemas diários inerentes ao cargo.

No primeiro encontro presencial desse mestrado uma professora do CAED, logo no primeiro dia de aula presencial, nos levou a pensar no tema do estudo de

caso que serviria para a construção da dissertação. Em princípio, nada me veio, mas uma única pergunta fora o suficiente para a escolha de meu estudo de caso: “Qual é o maior problema enfrentado por você, atualmente, na função que ocupa?” Não tive dúvida: o Bloco Pedagógico era o meu maior problema à época e lançar-me em busca de respostas para auxiliar a equipe da escola X foi a oportunidade que necessitava. Ser gestor é isso: buscar respostas constantemente frente às novas e recorrentes demandas apresentadas no cotidiano da escola. Posso declarar, todavia, que mesmo com muita dedicação e estudo sistemático, há sempre o imponderável, o imprevisível diário e, nesse caso, somente o bom senso pode servir ao gestor, pois o conhecimento é apenas uma das pontas a serem unidas ao imensurável que permeia o papel do gestor.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, bem como na Secretaria de Educação, tendo como referência a Resolução Federal Nº 7, de 14 de dezembro de 2010/ Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), a qual coloca em voga o problema da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental e traz consigo a responsabilização do sistema de educação pública. Não apenas a questão da repetência em si, mas, sobretudo a função social da escola de promover o desenvolvimento das crianças no tempo certo: plena alfabetização até os oito anos de idade e/ou até o terceiro ano do Bloco Pedagógico.

Esse conjunto de atribuições impeliu para o município de Juiz de Fora e suas escolas a obrigatoriedade do estudo sistemático sobre o Bloco Pedagógico (BP): um processo de alfabetização de três anos e/ou seiscentas horas, o qual deve garantir ao aluno mais tempo de ensino/aprendizagem. Trabalho que obrigatoriamente exige integração entre a Secretaria de Educação, escolas e profissionais responsáveis pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

O Bloco Pedagógico, como definição do Governo Federal, via Resolução, instaura a responsabilização compartilhada entre Estado (provedor de programas e recursos financeiros); municípios, através das secretarias municipais de educação, e escolas (lugar onde o BP deve acontecer de fato). O Bloco Pedagógico passa a fazer parte do sistema educacional do município, o qual se estabelece em um subsistema das políticas públicas e administrativas da jurisdição municipal, atendendo o que fora designado pelo governo federal e garantindo a legalidade do sistema federativo brasileiro.

O Bloco Pedagógico é uma orientação postulada pelo Ministério da Educação (MEC), concebida para assegurar a alfabetização e letramento de alunos de 6 a 8 anos que cursam o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A perspectiva é que os alunos inseridos no bloco passem pelo processo de alfabetização quantitativo e qualitativo. A proposta curricular é clara quando assegura o aprendizado dos conteúdos de maneira sistêmica desenvolvida nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O processo de construção do conhecimento e garantia de alfabetização na idade certa traz a concepção de aprendizagem, iniciando-se com a

introdução no 1º ano, aprofundar no 2º ano e consolidar o aprendizado no 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, há uma extensão no tempo de alfabetização sem o prejuízo da reprovação do aluno nesses três anos do Bloco Pedagógico. Um trabalho sequencial que demanda organização e planejamento por parte dos profissionais responsáveis pelo Bloco Pedagógico.

Não por outro motivo e, dentro desse contexto municipal, a escola é chamada a entender o processo político e pedagógico sobre o qual se constitui o BP para formalizar ações internas efetivadas na prática diante da nova modalidade de ensino/aprendizagem, excluindo do cenário educacional a ferramenta da repetência: permuta que exige empenho, conhecimento, redefinição de metas e ações coletivas para o sucesso individual do aluno.

Um novo viés para a alfabetização está posto e a garantia de resultados advindos dessa mudança de perspectiva é o que se pretende evidenciar nessa pesquisa. Acompanhar a recente história do novo ciclo de escolarização diferenciado é um exercício importante para que o programa pensado pelo governo federal e as instituições educacionais se organizem para que não haja um revés em sua concretização ao longo do tempo. Assim, o objetivo central dessa dissertação é analisar a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico, partindo do estudo de caso da escola X juntamente com mais três escolas da rede e Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Faz-se importante assegurar a distinção sobre progressão automática e progressão de aprendizagens principalmente depois do Bloco Pedagógico, pois essas expressões são absolutamente distintas e não podem ser permutadas quando se pensa em Bloco Pedagógico. A progressão automática se dá quando o aluno, mesmo sem ter vencido os conteúdos do ano em que se encontra, é promovido sem que ocorra um planejamento sistêmico que garanta continuidade dos conteúdos não vencidos no ano anterior, ou seja, supõe-se apenas que a reprovação não trará benefício ao aluno e que a maturidade dos anos seguintes poderá equilibrar os conteúdos perdidos em anos anteriores. Quando levamos esse processo para o Bloco Pedagógico o que entra em cena é a progressão de aprendizagens, caso em que o aluno, de um ano para o outro, tem garantido a continuidade de aprendizagem do ponto onde parou no ano anterior, ou seja, há nesse método deve haver garantia de planejamento das escolas de maneira individualizada para atender ao aluno em suas necessidades específicas. Sendo assim, o aluno inserido no Bloco Pedagógico

tem garantido a progressão de aprendizagens em três anos consecutivos para estar alfabetizado e numeralizado.

Em relação à escola X é necessário assinalar que essa instituição de ensino será o norte do nosso estudo de caso por dois motivos: o fraco desempenho de vinte e um alunos do terceiro ano do Bloco Pedagógico, os quais terminaram o terceiro ciclo do bloco sem condições de avançarem para o quarto ano, porque não liam e não escreviam, nem realizavam as quatro operações básicas da matemática. Problema compartilhado entre todos os profissionais da escola envolvidos na implementação do Bloco Pedagógico. O fraco desempenho desses vinte e um alunos os quais chegaram ao final do terceiro ano sem a proficiência indicada pela resolução originária do Bloco Pedagógico se tornou então um dos maiores problemas a serem resolvidos pela equipe responsável pela escola X.

O segundo motivo vem a reboque do primeiro, pois essa pesquisadora é também a gestora dessa instituição de ensino, se deve ao fato de que dentro da escola X não foi possível realizar um trabalho que contemplasse os princípios da resolução, nem, conquanto, encontrar respostas iniciais para auxiliar o trabalho da coordenadora – recém-nomeada – e professoras do segundo e terceiro anos do ensino fundamental – anos iniciais, coadunando ainda com o fraco desempenho desses vinte e um alunos sem a proficiência recomendada pela Resolução nº 07/2010.

Por isso, transformei minhas dificuldades individuais, quando da implementação desse novo programa dentro da escola X, em possibilidade real para pesquisar o BP através dessa dissertação, pois espero obter respostas para auxiliar a equipe dessa escola, uma vez que meu envolvimento direto nessa pesquisa deve trazer retorno aos problemas nascidos com a implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico. Analisar a Resolução, investigar outras escolas e o processo de implementação junto à Secretaria de Educação deve levar essa pesquisadora/gestora a encontrar respostas tanto para o problema individual, quanto para o coletivo. A possibilidade de colocar em questão o fraco desempenho de vinte e um alunos da escola X e o conhecimento incipiente de toda a equipe dessa escola em relação ao programa de política publicado: Bloco Pedagógico pode ser o início para a solução desse problema.

As dúvidas sobre o Bloco Pedagógico somadas ao fracasso de vinte e um alunos da escola X é o instrumento legítimo para o estudo de caso e, certamente,

dará margem a questionamentos, tais como: o fraco desempenho dos alunos da escola X pode ser considerado um problema de implementação do BP? O problema ocorrido na escola X é pontual ou atinge igualmente outras escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora? Em que medida a condução e estratégias realizadas pela secretaria de educação podem ter influenciado, negativa ou positivamente a implementação do Bloco Pedagógico nas escolas da rede?

Nesse sentido, buscar-se-á analisar como vem sendo realizada a implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico em mais três escolas pelas características que as distinguem, apesar de elas pertencerem à mesma rede de ensino. Uma proposição analítica será a de verificar se as estratégias utilizadas por essas escolas têm caráter generalizável, podendo adequar-se a essa política pública de maneira a comportar procedimentos que favoreçam sua execução na rede como um todo.

Entende-se que a investigação sobre o BP, considerando a perspectiva da Secretaria de Educação, dos gestores e dos coordenadores pedagógicos que atuam diretamente com alunos dos três anos: hoje, um só segmento, proporcionará uma visão geral do objetivo deste trabalho que é o de investigar a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Por isso, essa pesquisa ousaria questionar: como tais instituições têm se assentado diante da implementação e do gerenciamento do Bloco Pedagógico?

Pode-se então aventar se a implementação desse novo Programa de Políticas Públicas é um enfrentamento: coletivo e/ou individual. O impacto causado por ele tem reflexos de todas as ordens passando pela problematização, assimilação, planejamento e ações que complementem acertivamente o programa. Esse será o nosso “fio de Ariadne¹” em busca de entendimentos e soluções que dêem conta desse programa e das ações implementadas a partir dela: tanto na SE, quanto nas quatro escolas recortadas para o estudo de caso.

A técnica do Grupo Focal será utilizada como metodologia de pesquisa da dissertação, uma vez que essa dinâmica pode creditar ao trabalho um valor de

¹**O Fio de Ariadne**, assim chamado devido à lenda de Ariadne, é o termo usado para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras óbvias (como exemplo: um labirinto físico, um quebra-cabeça de lógica ou um dilema ético). É o método singular utilizado que permite seguir completamente pelos vestígios das pistas ou assimilar gradativamente um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinja um ponto de vista final desejado.

fidedignidade pela “possibilidade de se captar o que não pode ser medido através de dados numéricos e/ou quantitativos, nem tão pouco mensurar opiniões, impressões e expectativas dos profissionais diretamente envolvidos na implementação do Bloco Pedagógico.” (GATTI, 2005, p. 32).

Essa técnica será desenvolvida com a presença das seguintes pessoas: (I) três gestoras escolares; (II) quatro coordenadores pedagógicos; (III) a chefe de Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP) - Secretaria de Educação: responsável direta pelo início da implementação do Bloco Pedagógico na cidade de Juiz de Fora; (IV) a chefe do Departamento de Formação Continuada de Professores/SE quando da implementação do BP na rede.

Espera-se que o cruzamento de dados obtidos pela técnica do Grupo Focal possa trazer respostas que revelem as estratégias desenvolvidas pelas escolas e Secretaria de Educação quando da implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora. A técnica do Grupo Focal é um desafio, pois nove pessoas passarão a declinar sobre o mesmo assunto, ocupando posições diferenciadas em relação ao bloco. Captar as partes mais importantes da fala de cada participante não é tarefa fácil, no entanto, a interação face a face entre essas profissionais nos pareceu a técnica ideal, pois questionário ou entrevistas individuais não nos trariam o debate de idéias e percepções tão relevantes para essa pesquisa.

Esta dissertação contará com três capítulos; (I) O primeiro deles descreverá o caso de implementação do bloco na escola X e em mais três escolas da rede. Nesse capítulo será explicado também a política pública que originou o Bloco Pedagógico, sua implementação e o gerenciamento em quatro escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Um breve recorte do contexto histórico das políticas públicas brasileiras, antes e depois do Bloco Pedagógico, também será exposto no primeiro capítulo. Serão detalhadas as características das escolas escolhidas para dar sustentação a esta pesquisa; (II) O segundo capítulo será destinado à análise dos dados coletados na técnica do Grupo Focal, acrescidos de autores que refletem os problemas apresentados, os quais direta ou indiretamente, forçaram a criação da Resolução nº 07/2010; (III) No terceiro capítulo, munida das informações e interpretações obtidas nas pesquisas realizadas no segundo capítulo, formalizarei o Plano de Ações Pedagógicas (PAE) o qual poderá ser apresentado à SE e às escolas participantes dessa dissertação. As informações obtidas ao longo da construção da dissertação

sobre o Bloco Pedagógico poderão sugerir a eficácia e os problemas de aplicabilidade dentro das quatro escolas, na medida em que esse programa será focalizado em suas muitas dimensões. Assim, assegura-se que a política pública não se esgota quando de sua publicação, ao contrário, um gatilho é disparado, exigindo um estado permanente de estudo e aprimoramento para melhoria sistemática na implementação e gerenciamento.

1- O CASO DE GESTÃO: A ESCOLA X

Inicialmente, a pesquisa foi motivada pelo fraco desempenho dos alunos da escola X que, ao final do ano letivo 2011, término dos três anos do BP, a equipe pedagógica se viu diante de um grave problema: vinte e um alunos dos quarenta e três do terceiro ano, ou seja, 50% dos alunos, seriam promovidos para o quarto ano, sem, contudo, atingirem os objetivos traçados pelo BP: estarem plenamente alfabetizados e numeralizados². Com isso, 50% dos alunos da escola X não atingiram as propostas vigentes pela Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) em relação ao Bloco Pedagógico. Na impossibilidade de retenção desses alunos, a escola X estava diante de um problema que deveria ser pensado pela equipe com a finalidade de recuperar o atraso dos conteúdos não alcançados.

Alunos, em desacordo com todos os prescritos legais e porque não dizer, pedagógicos, pois o desenvolvimento desses alunos ficara muito aquém do que se objetivara para alunos de oito anos. Um problema que mobilizou a gestora, coordenadora e professores desses alunos, afinal quanto de tudo que está presente no currículo dos anos que perpassam o BP fora efetivamente concretizado por esses profissionais para que tantos alunos fracassassem? Teria mesmo essa equipe seguido os conceitos do BP, unindo em um *continuum* o currículo dos três anos iniciais? Seria o BP a causa desse resultado ruim? Que outras variáveis poderiam ter auxiliado nesse fracasso coletivo?

Diante dessas indagações a equipe pedagógica e a gestora da escola X formalizaram junto à Secretaria de Educação a criação de uma turma de “tempo integral”, com início no ano letivo de 2012. Essa turma teria um currículo e ações diferenciadas das demais turmas da escola, objetivando sanar a defasagem, pois alunos com ingresso certo no quarto ano do ensino fundamental que seriam submetidos a um currículo de quarto ano, sem nenhuma intervenção específica para o caso, certamente arrastariam por mais tempo uma situação de insucesso, ou seja, os vinte e um alunos corriam o sério risco de continuarem em defasagem de

² Significa ter familiaridade com o mundo dos números, empregar diferentes instrumentos e formas de representação, compreender as regras que regem os conceitos matemáticos imbricados nessas situações. Em última instância, ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como a experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino. (...) está relacionado ao que a literatura denomina sentido de número ou sentido numérico. Ministério da Educação: **Quantificação, registros e agrupamentos – PNAIC.**

conteúdos do bloco e não teriam condição de acompanhar o conteúdo curricular do quarto ano pela clara falta de conhecimentos pretéritos fundamentais para o desenvolvimento das ciências que lhes seriam oferecidas em sala de aula. Com fraca possibilidade de fazerem inferências necessárias para a construção de sentido no processo de aquisição do conhecimento, estaria a escola X, caso não tomasse providências, mantendo esses alunos em precárias condições de prosseguirem seus estudos com qualidade.

A necessidade de repensar as práticas pedagógicas, tanto dos profissionais da escola, quanto da adequação dessas práticas para atender às indigências individuais desses alunos se fazia urgente. De acordo com a segunda Orientação da Secretaria de Educação (Anexos B e C) de Juiz de Fora para esclarecimentos a respeito do Bloco Pedagógico:

Reiteramos que, nesse momento de debate em torno da Resolução, a preocupação não pode ser **quando reprovar**, mas ao considerar a complexidade do processo de alfabetização, atentar-se para os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, sobretudo nestes três anos iniciais. A orientação da Secretaria de Educação, de acordo com os princípios estabelecidos na Resolução 07, é de que não haja retenção de alunos ao final do 2º e do 3º ano. Aqueles 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. (Orientação nº 02//2011/SE/PJF)

Então haveria muita coisa a ser reformulada, repensada, redesenhada diante da crise instaurada para que a situação extremada tivesse um final diferente. O “tempo integral” foi pensado conjuntamente para atender esses vinte um alunos que, pela força da Resolução, seriam promovidos para quarto ano. A escola X diante da responsabilidade de entregar alunos ao quarto ano sem o mínimo de proficiência exigida para a continuidade do estudo tratou de formular ações e objetivos diferenciados que pudessem minimizar a defasagem desses alunos. Para tanto, foram planejadas as seguintes ações:

QUADRO 1: AÇÕES REALIZADAS COM OS VINTE E UM ALUNOS NO ANO DE 2012 - QUARTO ANO - TEMPO INTEGRAL

1 - No turno da manhã os alunos teriam aulas com a professora regente I, a qual reiniciou praticamente o processo de alfabetização desses alunos, com material devidamente adaptado à idade dos discentes, com quebra do currículo.
2 - Materiais diferenciados dos anos anteriores para que os alunos não se sentissem desmotivados frente à “repetição” de conteúdos já vistos por eles.
3 - Ainda no turno da manhã, professora regente II, trabalhou com o conteúdo de ciências e desenvolveu experiências concretas que levassem esses alunos a terem aulas práticas.
4 - O uso da “mesa alfabeto” (um recurso tecnológico oferecido a dezenove escolas da rede no início do ano de 2010). Essa mesa é um computador totalmente adaptado e tem como aplicabilidade o ensino através de um material lúdico. Um computador interativo em que alunos dialogam sobre problemas com os alunos pelo intermédio de um “menino” que “conversa” com os alunos, ajudando-os nas respostas aos problemas, indicando erros e acertos nos exercícios de matemática e português.
5 - Café da manhã, almoço e lanche à tarde para os vinte e um alunos, os quais permaneciam na escola das 7:00 às 16:30.
6 - Aula com uma profissional de educação física com o objetivo de desenvolver habilidades de psicomotricidade.
7 - Em dias alternados, aulas de teatro, Hapkidô (arte marcial), futsal, laboratório de aprendizagem e informática.
8 - A presença de uma coordenadora pedagógica específica para esta turma que acompanhava e intermediava o trabalho dos oito profissionais que ministravam todas as atividades acima mencionadas, potencializando a interdisciplinaridade e a continuidade de conteúdos e ações.

Elaborado pela mestrandia.

As atividades destacadas acima fizeram com que os alunos chegassem ao final do ano de 2012 lendo e escrevendo, não em nível de quarto ano, mas a defasagem dos três anos pode ser minimizada em um ano de intensivo trabalho. Por isso, ao final do ano de 2012 foi requerido à SE a continuidade do projeto e no ano de 2013 manteve-se o mesmo planejamento e os vinte um alunos permaneceram em tempo integral na escola. Esse movimento pedagógico foi pensado apenas em nível da escola X, especificamente para esses alunos, trabalho desarticulado do

restante da rede, objetivando atender apenas aos alunos da escola X, agora no quinto ano em 2013.

Se levarmos esse planejamento para os termos do Bloco Pedagógico, a escola X avançara pouco, pois nenhum trabalho mais contundente fora desenvolvido para contemplar as obrigações do bloco. Todas as tarefas realizadas com os vinte e um alunos teve como objetivo o de resolver pontualmente a defasagem evidenciada ao final do terceiro ano do Bloco Pedagógico. No entanto, é importante ressaltar que, o receio de outra turma de quarto ano com problemas gerados pela falta de continuidade exigida pelo bloco era eminente, pois o Bloco Pedagógico ficara em uma posição periférica no planejamento pedagógico da escola.

Pode-se afirmar que a filosofia não se consolidara com sucesso na escola X, os conteúdos curriculares dos anos iniciais permaneceram cada qual no ano a eles destinados: a fragmentação dos conteúdos era fortemente marcada. O uso de livros didáticos pode servir para exemplificar, em parte, essa fragmentação. A massificação imposta por ele pode ter sido uma ação de política pública pensada para dinamizar as aulas, mas o antídoto parece ser mais forte que o veneno, pois os livros didáticos trazem os conteúdos curriculares estanques e separados por seriação, o que, definitivamente, vai de encontro com a Resolução nº 07 para o desenvolvimento do Bloco Pedagógico.

No caso da escola X é possível indagar se o fraco desempenho dos alunos dessa escola poderia ser um problema localizado e pontual ou se também se dava em outras escolas da rede. Havia, portanto, a necessidade de conhecer as especificidades da Resolução nº 07 de dezembro de 2010 que regulamenta o BP, com a finalidade de promover um trabalho eficaz na escola, pois o fracasso de 50% alunos diante da nova proposta de ensino agrupado parecia não ter, pelo menos nesse início, logrado êxito no trabalho desenvolvido na escola X e, portanto, carecia-se repensar estratégias da escola para alinhar-se às propostas do BP ou mesmo entender se o problema era sustentado por conta do BP e/ou também por problemas de ordem interna da escola X, pois afinal, é complexo pensar que o efeito de uma Política Pública recente possa ser responsável por problemas de outras ordens, que certamente existiam.

A essas especulações, se fizeram necessárias, sair do espaço da escola X e iniciar um diálogo com outras escolas e a Secretaria de Educação para compreender se o que acontecera na escola X também se tornara um problema em outras escolas

da rede. Por isso a importância de uma investigação *in loco* em outras instituições de ensino da rede, afinal vinte e um alunos, com oito anos, os quais foram submetidos ao programa do BP, concluíram o terceiro ano sem aprendizagem necessária, fato esse que não poderia ficar sem resposta.

De início, pode-se aventar que o problema, certamente, não estava localizado apenas nesses meninos e meninas, mas, principalmente, no trabalho que fora realizado dentro da escola X apregoando um fracasso dessa natureza. Parece que a situação centralizava-se nas orientações e ações equivocadas por conta da falta de compreensão do BP o que culminou no insucesso desses alunos. Poder-se-ia pensar na escola, acostumada a fazer, antes do BP, uma escola seriada em que todos os alunos têm o mesmo tempo para se apropriar de um conhecimento específico e fragmentado por série, o que de fato, vai de encontro às propostas do BP. Isso sem incluirmos outras tantas variáveis socioeconômicas que andam atreladas à vida dos alunos de escola pública. O BP, de certo, não pode ser entendido como a causa do fraco rendimento dos alunos, ao contrário, esse programa nasce como uma tentativa para minimizar os problemas nos anos iniciais do ensino fundamental principalmente a reprovação e a sequente distorção idade/série.

Interações informais da gestora da escola X com gestores de outras escolas não trouxeram respostas conclusivas e/ou suficientes para esclarecer as muitas dúvidas acerca do BP. Havia ebulições de problemas e poucas respostas. Pode-se dizer que sob todos os gestores ouvidos por essa pesquisadora pairavam dúvidas e desconhecimento: tanto sobre a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), quanto sobre a implementação dentro das escolas. Gestores perdidos sem saber como levar para as escolas respostas para dar aplicabilidade real ao BP. A Secretaria de Educação, por sua vez, também não iniciara um trabalho específico de auxílio aos gestores que os levassem a entender a Resolução e o Bloco Pedagógico.

Havia uma falta de planejamento interno na SE para orientar as escolas afinal estávamos diante de um Programa de Política Pública que deveria ser tratado em rede, portanto, mediado pela SE. Os próprios técnicos da SE, em certa medida, não puderam atuar de maneira mais efetiva, já que todo o processo de

implementação ficara a cargo da consultora³ contratada pela então Secretária de Educação.

O BP se tornara uma política cheia de lacunas a serem preenchidas na prática. Junto à Secretaria de Educação não havia um trabalho conclusivo e respostas, pelo menos nada substancial, que pudessem respaldar o trabalho dentro da escola X. Enfim, a falta de um movimento integrado que alicercerssasse o trabalho sobre a política pública que precisava engrenar dentro das escolas para não se tornar mais um exemplo de política não exitosa, ao contrário, tornado-se uma política prescritiva que não sai do papel por falta de planejamento, esvaziando-se até o seu fracasso. Pode-se creditar também à consultora o motivo inicial de a rede não conseguir implementar um trabalho integrado. Ela era a responsável por todos os movimentos em relação ao bloco, ou seja, um programa que prevê participação coletiva ficara a cargo, por mais de um ano, da consultora e os profissionais que deveriam implementar o bloco dentro das escolas assistiam passivos ao trabalho desenvolvido pela consultora, ou seja, a participação coletiva no processo de implementação e gerenciamento do programa não ocorrera.

O ineditismo e o frescor do tema são outros elementos que contribuíram para a escolha desse estudo de caso, o qual será apresentado à Secretaria de Educação. Admito o curto espaço de tempo entre a publicação da Resolução Nº 07, de Dezembro de 2010 e a sua implementação no município, mesmo assim, esse quadro não invalida a investigação, pois é explícito que a Política Pública só encontra respaldo na prática, assim como as respostas que dela se pode aferir. A partir dessa efervescência espera-se captar pontos sutis e fundamentais do processo de consolidação das novas políticas de alfabetização. Entende-se que este estudo servirá como referência, mesmo que incipiente, e pode ser reflexivo para discussões necessárias sobre a realidade imposta pelo Bloco Pedagógico ao município.

A opção em utilizar o relato dos profissionais envolvidos diretamente com a BP servirá como fonte investigativa dessa pesquisa porque esses profissionais podem trazer respostas não contidas em qualquer documento oficial. O número reduzido de material teórico-analítico, especificamente do BP, também em função do curto espaço de tempo em que essa política foi implementada, faz com que o

³ Pesquisadora em desenvolvimento humano; formada em neurociências, psicologia, antropologia e música.

depoimento desses profissionais ganhe importância vital para o curso investigativo dessa dissertação. Entender o Bloco Pedagógico sob o olhar de quem, efetivamente, o faz na prática é uma busca pertinente.

O Bloco Pedagógico deve ser submetido a um mapeamento havendo a necessidade de pesquisar o sistema que envolve os atores e as ações realizadas por essas pessoas frente à nova realidade. A própria instituição municipal: os gestores, os coordenadores, enfim todos que de certa maneira são responsáveis por fazer cumprir uma exigência legal devem ser ouvidos para obtenção de diagnósticos conclusivos.

É importante referenciar que o conceito e a filosofia do Bloco Pedagógico não tiveram seu início fundamentado pela resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010. A proposta do Bloco Pedagógico não é nova na rede, pelo menos conceitualmente, já que ela faz parte do contexto da “escola inclusiva” onde o tempo de aprendizagem do aluno é prioridade. No ano de 2005, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, seguindo as determinações do ensino fundamental de nove anos, prescritos na LDB9394/96, fundamentou o direito e autonomia às escolas a promoverem, por adesão, a prática da não repetência dos três primeiros anos do ensino fundamental, garantindo a aprovação automática a esses alunos.

1.1 A Resolução nº 07/2010 e a Implementação do Bloco Pedagógico

Em relação aos governos e suas práticas que determinam as políticas públicas, Howlett, Ramesh e Perl(2009) assim postulam:

Os governos produzem política pública. Por trás dessa simples formulação está um mundo de análise, autoridade e organização que pode parecer um tanto opaco e, portanto assustador, para um observador não treinado e não experiente (...). Examinamos decisões individuais ou padrões gerais e o nível de análise que decidimos começar a considerá-las com vistas em atribuir-lhes algum significado: comportamento individual na tomada de decisão, ação grupal, estruturas institucionais. E de que forma devemos examinar melhor a extensa gama de informações de que muitas vezes dispomos sobre a história de determinada política, sua função e seus impactos de modo que ela mantenha correlações com seu legado e impacto. (Howlett, Ramesh e Perl, 2009, p. 03)

O problema e a complexidade em relação ao processo de alfabetização é parte da agenda de estudos ao longo dessas últimas décadas. Quando pensamos em alfabetização, inevitavelmente, associamos ao processo de aquisição de leitura e escrita pelo aluno. Principalmente depois das políticas de avaliação externas (anos de 1990), as quais constataram o alto número de alunos dos anos iniciais que ficavam retidos por não conseguirem atingir a proficiência em leitura e escrita, um embrulho que precisava ser combatido. No entanto, a continuidade da aprendizagem inicial e o respeito às particularidades de cada aluno com tempos de aprendizagem distintos ainda são questões, porque não dizer, cultural, que necessitam ser repensadas legalmente.

O Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2010, faz publicar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), sob forma do Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), de 7 de abril as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF) na tentativa de romper com o ciclo vicioso de retenção, defasagem idade/série, reprovação e evasão de alunos ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo desses pressupostos, a Resolução Nº. 07/2010 faz recomendação de que os três anos iniciais do ensino fundamental não devam ser passíveis de interrupção por constituir-se em um bloco específico pensado para o desenvolvimento das habilidades e competências relativas à aprendizagem da alfabetização e letramento das crianças. A obrigatoriedade de os sistemas promoverem modificações na maneira de organização do ensino fundamental anos iniciais estabelece o Bloco Pedagógico como sistema de atendimento aos alunos de seis aos oito anos dentro do processo que extingue a repetência desses alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental – anos iniciais. Assim, os sistemas devem promover mudanças nas formas de organização de oferta do ensino voltado para essa faixa etária. Conforme prescrito no Art. 30 da Resolução Nº 07/2010, os entes federados deverão levar em conta:

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.

Diante dessa política pública estabelecida pela Resolução Nº 07/2010, o Bloco Pedagógico pode ser entendido como uma ação proativa a qual redimensiona o segmento entendido do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a partir de um único bloco. Agrupado em um ciclo de três anos/seiscentas horas, o Bloco Pedagógico fundamenta-se na obrigatoriedade de atender às necessidades reais dos alunos e fazer cumprir o direito de que toda criança deve estar apta às linguagens matemática e da língua portuguesa até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do BP. Entender de fato a expressão conceitual do BP implica no desenvolvimento de um trabalho diferenciado nas escolas para unir os três anos do ensino fundamental - anos iniciais em um *continuum* de aprendizado, respeitando-se as novas características que ampliam o tempo para a alfabetização, garantia de mais oportunidade para o aprendizado e a consequente permanência dos alunos na escola.

O Bloco Pedagógico passa a ditar a nova concepção de Política Nacional de Educação, conceitualmente disposta para ser desenvolvida e aplicada em todas as escolas públicas, mediada pelas Secretarias de Ensino estaduais e/ou municipais, responsáveis diretas pela regulamentação local deste programa. A inter-relação deve acontecer entre as instâncias locais com o ente federativo de modo que se estabeleçam vínculos diretos entre política nacional e política municipal, ficando a cargo do “fazer” cumprir” ao sistema local do município.

No terceiro parágrafo dessa Resolução é facultado ao aluno “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 (...)”. Enquanto nos parágrafos primeiro e segundo desse mesmo artigo assim instruem:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer 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.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

(Artigo 8 – Resolução nº 7 - 14/12/2010)

Os postulados contidos no artigo oito trazem consigo a obrigatoriedade de redimensionamento das ações pedagógicas na promoção do ensino de qualidade que atenda ao Bloco Pedagógico, pois a progressão automática deve promover decisivamente a mudança organizacional; uma reestruturação pedagógica e consequente elevação da qualidade no processo ensino/aprendizagem, sob pena da criação de um gargalo no quarto ano com a chegada de alunos que não atingiram o nível de alfabetização e letramento formalizados nessa Resolução. A perspectiva de um ensino de qualidade deve ser o elemento norteador quando se pensa no bloco, o qual tem como princípio a alfabetização como caráter processual, participativo, formativo, cumulativo.

O BP nasce da proposta do Governo Federal para sanar o alto índice de retenção de alunos nos anos iniciais, ao mesmo tempo em que sublinha a necessidade de ensino de qualidade. Nasce como uma estratégia para estados e município diante do problema sério em relação número elevado de crianças não alfabetizadas na idade certa. O BP se faz como um programa para ser alinhavado em estado permanente, cabendo aos responsáveis diretos pelos alunos dos anos iniciais colocá-lo em prática e, gradativamente, apropriarem-se dele, afastando, definitivamente do cenário nacional o fantasma da reprovação.

O Brasil, nessas últimas décadas, alcançou um número expressivo em relação à universalização do ensino. Resolveu-se o problema quantitativo, enquanto o problema da qualidade do ensino ainda se configura como um inventário aberto cheio de fissuras e lacunas a serem preenchidas. O Bloco Pedagógico conforma uma possibilidade real de aprendizagem nos primeiros anos de escolarização do

aluno e, ousou dizer, que um trabalho exitoso nesse segmento terá reflexos ao longo de toda a trajetória do estudante: a base sólida edificada pelo Bloco Pedagógico abre um campo de expectativas positivas de melhoria para os outros anos que se sucedem no ensino basilar.

1.2 A Distorção Idade/Série e o Bloco Pedagógico

Um dos maiores problemas desenhados ao longo dos anos, mais precisamente depois da universalização do ensino público brasileiro, depois da década de 1990, é o da distorção idade/série. E o que vem a ser a distorção idade/série? Trata-se da soma entre a repetência e a idade do aluno que dão origem à distorção idade/série e controverte da defasagem entre a idade e a série no qual o aluno efetivamente deveria estar cursando. Como destacado no início desse parágrafo, esse é um dos maiores problemas a serem enfrentados pelos responsáveis da educação basilar no país, pois o fato de os alunos colecionarem reprovações, segundo pesquisadores, gera no final da linha um alto índice de evasão. Bem, se hoje estamos próximos à universalização do ensino, o mesmo não abrange a saída desses alunos: o número expressivo de evasão está longe de ser erradicado. O Bloco Pedagógico se faz como uma resolução que pode auxiliar na queda dessa triste estatística de distorção idade/série. Para Moysés (1995, p.35):

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

Esse trecho de Moysés (1995) vem a reboque dos conceitos do Bloco Pedagógico o qual está inserido nas reformas de políticas educacionais. Um bloco de três anos para a alfabetização pode ser o início de uma mudança de concepção de ensino, excluindo do cenário dos anos iniciais a ferramenta da reprovação. Se tomarmos as concepções de Schwartzman (2008, p. 8):

É necessário entender mais a fundo o que está ocorrendo, olhar os dados, comparar a experiência brasileira com a de outros países, e capacitar a sociedade a lidar com mais inteligência e conhecimento de causa com os problemas da educação do país.

Segundo fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2012), cerca de 8,7 milhões de alunos do ensino fundamental encontram-se em séries incompatíveis com a idade, uma porcentagem elevada de distorção série/idade, demonstrando de que os alunos em algum momento da vida escolar colecionam fracasso. Um efeito catraca se estabelece em função desse quadro, pois ao serem reprovados, os alunos tendem a ficar com a auto-estima baixa e demonstrar, gradativamente, menos interesse pelo aprendizado, dificuldade de relacionamento: tanto com os professores, quanto com os colegas, pois a diferença de faixa etária é comprovadamente um fator de dificuldade de relacionamento. Esse indicador comprova o sério problema de qualidade do ensino público brasileiro. Onde se pesa a questão entre o binômio quantidade/qualidade há que se ajustar políticas públicas cada vez mais acertivas, pois a garantia de vaga não endossa a mesma da qualidade, dentro da qual a educação pública teria importância resgatada como direito fundamental e direito de aprender.

O Bloco Pedagógico vem nesse pacote de ajustes da educação pública, buscando a qualidade do ensino. O início do Ensino Fundamental pode fazer a diferença para o alcance das metas propostas pela resolução que institui o Bloco Pedagógico. Espera-se, portanto, que o BP consiga se concretizar como um programa que ajude a tornar mínima essa estatística de distorção idade/série, as quais, caso se perpetuem ao longo dos anos farão com que o ensino público não garanta a plena cidadania aos indivíduos, cidadania postulada e garantida pelas leis da educação. A educação é um direito fundamental e, com o tal, deve fornecer aos alunos uma formação completa em que se associem aspectos cognitivos, comportamentais e sociais. Por isso cabe à escola, auxiliada pelo poder público, a função de desenvolver as competências e habilidades aos seus alunos para a formação de cidadãos plenos e capazes de pensar, agir, interagir, inferir, criticar.

O direito fundamental à educação, acertado pela Constituição Federal de 1988, define as vontades individuais, as quais emergem reiteradamente no tempo e no espaço pelo conjunto de interesses da sociedade civil, passando do pessoal para o público quando os interesses de grupos diversos se tornam legítimos, quando se

politizam, daí se formam as políticas públicas, tópicos de agendas nesse cenário, assim podemos enxergar o Bloco Pedagógico como um legado possível para intervir no corrente fracasso que se dá quando da distorção idade/série.

As reformas educacionais iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 e, para entendermos como elas foram se desenvolvendo, uma vez que nosso objeto de estudo, o Bloco Pedagógico, faz parte desse contexto merecendo destaque. Ele pode ser considerado mais uma das ações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010.

Ao conceber que toda política pública é permeada por relações de poder em sua formulação, é a autoridade pública que de forma legítima a torna passível de implantação. Após sua formulação, a política ela se desdobra em atividades, planos, programas, pesquisas e ao serem implementadas ficam submetidas a sistemas de acompanhamento, avaliação e monitoramento. Apesar de seus resultados serem sentidos a médio e longo prazo, como pode ser o caso do Bloco Pedagógico, não inviabiliza a política pública de produzir impactos em um curto espaço de tempo a partir do início de seu processo de implementação e gerenciamento.

Tudo dependerá do engajamento e empenho dos responsáveis diretos pela implantação. A maneira como a política é gerenciada, de fato, faz toda a diferença. Diferenciar progressão automática e progressão de conteúdos é parte fundamental para o início da filosofia impelida pelo bloco, pois a primeira o aluno é promovido, mesmo que não tenha atingido o índice de proficiência necessário, sem um planejamento pedagógico e curricular para o ano seguinte, enquanto o segundo prevê a progressão de aprendizagem que se constrói nos três anos do Bloco Pedagógico, assim, não deve haver prejuízo ao aluno que terá sua progressão respeitada de um ano para o outro.

1.3 Descentralização e Municipalização do Ensino

O texto, *Criação dos Sistemas Municipais de Ensino*, da professora Diva Chaves Sarmiento (2005) evidencia no tempo e no espaço histórico como ocorrera a criação dos sistemas Municipais de Educação no Brasil, levando-nos a entender as jurisprudências em que se firmaram a criação de novas políticas públicas iniciadas principalmente nas três últimas décadas, culminando com a descentralização e

sequente municipalização do ensino público brasileiro, as quais foram se sucedendo por lutas de forças políticas a favor e contra a municipalização. Quanto à organização, Sarmiento (2005) define:

Como espaço de lutas e de conflitos, sua organização e difusão ao longo dos séculos refletem forças econômicas, históricas e sociais em seu entorno. Frequentar a escola submeter-se às normas, exames mecanismos de avaliação e controle passam a ser condição de inserção social (...). (SARMENTO, 2005, p. 1365).

Sob a ótica histórica e das políticas públicas implementadas desde a Constituição de 1891, primeira do estado republicano, a qual transferiu a responsabilidade da educação primária para os estados, o Governo Federal acenava para a descentralização política e administrativa em relação ao ensino público brasileiro. A constituição dos sistemas autônomos municipais de ensino, segundo nos prova Sarmiento (2005), não se deu de forma simples e natural. Ao contrário, o caminho foi longo com interferências inclusive do sistema proposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) com o seu plano de estabilização para os países emergentes, caso do Brasil, ficando claro que, seja qual for o sistema econômico e político que o Brasil adotasse, passaria pela esfera da democratização educacional.

Com o “enfraquecimento dos governos militares e o envolvimento dos diversos setores sociais na luta pela redemocratização do país, uma nova Constituição e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) revelaram-se uma necessidade” (SARMENTO, 2005, p. 1369) a reorganização e distribuição de competências nos três níveis de Governo assinalavam para a fomentação do sistema de governo que teria sentido pela construção e realização de base descentralizada. A educação, bem como as políticas públicas nascentes, não poderiam se constituir fora destes novos preceitos. Assim, segundo Sarmiento (2005, p. 1396),

(...) a LDB deveria determinar a descentralização administrativa dos sistemas educacionais, entendendo-se que caráter unitário da escola só se adquire pleno sentido no âmbito local e que essa descentralização dependeria de uma reforma tributária, contemplando municípios e estados de forma a permitir que

assumissem suas responsabilidades com a manutenção e a ampliação do ensino público e gratuito de qualidade.

Neste momento, pode-se apontar uma congruência entre a constitucionalidade proposta tanto na Constituição de 1988 (CF/1988) quanto na LDB/96 e a realização de fato e de direito pelos estados e municípios do direito social à educação. Segundo Sarmiento (2005), “muitos, ou a maioria dos municípios e grandes estados, não estavam preparados para assumir o papel de “condutores” de políticas públicas” que garantissem o acesso e condições ideais para a concepção da educação como um direito social de dever e garantia do estado. A distribuição de verbas e o despreparo mesmo não afiançavam a autonomia dos estados e municípios no sentido de “gerir” educação”.

Seria necessário aos municípios e estados organização, planejamento, levantamento de demandas e criação de projetos que garantissem a implementação e a respectiva autonomia em relação ao processo estabelecido de ensino. Ainda hoje se percebe que há inúmeros municípios com sérias dificuldades em transpor para a área administrativa o que há muito foi garantido pela lei. Muitos são os problemas, inclusive os de natureza geográfica, rincões afastados dos grandes centros permanecem à margem desse processo. No que tange à grande parte dos estados e municípios, e pelos índices apontados pelas provas externas em larga escala, progressos são entendidos a cada ano, como também os apontamentos que são revelados e que necessitam de intervenções ainda bem significativas.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. **§ 1º** Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. **§ 2º** Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

No art. 8º da CF/ 1988 a disputa em relação à descentralização/administrativa do sistema de educação impôs reflexões sobre questões de autonomia, distribuição, competências e responsabilidades entre os entes federados. Estados e município necessitava de recursos financeiros, colaboração dos sujeitos implicados no direito dos cidadãos brasileiros, enfim, novo tempo em que novos atores passariam a exercer papéis cada vez mais decisivos em busca de reconhecimento jurídico

outorgado pela lei. Mas com características democráticas que retiravam dos gabinetes dos representantes legais (parlamentares) ultrapassaram esses marcos representativos apoiando-se também em entidades sociais com participação efetiva na construção, implementação e execução de políticas públicas de qualidade. Esses movimentos, segundo Sarmiento (2005), passaram a ser reconhecidos a partir de meados dos anos de 1980 - marco da Constituição Federal de 1988. O repasse de verbas por parte da União significara um comprometimento político de todos sob a forma de “ver” e “fazer” educação.

O que se viu, depois de 1980, foi uma mudança comportamental de “fazer política”, uma vez que desde os partidos de esquerda aos neoliberais, conservadores e progressistas, todos, dadas às características que os distinguem, identificavam a necessidade de descentralizar e valorizar os governos locais no sentido de promover ensino de qualidade para o povo brasileiro. Uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante no sistema (SARMENTO, 2005 p. 1373).

A forma participativa de cada município para a criação de um sistema educacional autônomo não pode ser encarada como fato isolado, ao contrário, cabe ao Estado, como órgão maior, promover ações que desencadeiem práticas executáveis mantendo com efetividade necessária para que mais municípios sejam capazes de desenvolver programas de educação consolidados pelas leis e pela prática administrativa. Nesse sentido, todos os municípios que têm uma secretaria de Educação com um quadro seguro de promoção de políticas públicas educacionais operam com certo conforto dadas as novas práticas, pois a constituição e administração de um sistema educacional municipal identifica a cidade em que se instala, com as características democráticas, com a filosofia que compõe o processo participativo e estratégico das novas políticas públicas educacionais.

A inserção de instituições sociais, a escolha pelo voto direto dos gestores, a autonomia nas decisões pelas escolas, seja na parte curricular, formal e/ou diversificada do currículo, a manutenção de características locais a cada escola que compõe a rede de escolas, são fundamentos básicos que possibilitam ao município se apropriar e dar respostas de mudanças às políticas em âmbito nacional. A participação/autonomia/democratização formam um tripé constituído de legalidade e responsabilidade.

1.4 O Contexto Histórico Antes do Bloco Pedagógico: Descentralização e Municipalização do Ensino e as Políticas Públicas Educacionais na Década de 1990

As políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deram um novo rumo à educação no país ao estabelecer o ensino obrigatório como dever do Estado e da sociedade e, conseqüentemente, gerarem a universalização do ensino.

Tais reformas tiveram como subsídio o princípio da equidade e trouxeram consigo, principalmente depois da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996, um novo conceito de fazer políticas públicas educacionais. Ocorreu a responsabilização das Secretarias de Educação frente à descentralização/municipalização, as quais evidenciaram novos significados ao processo de ensino/aprendizagem e aprovação/reprovação (Brook, 2010).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora passou a desenvolver, mais especificamente nos anos de 1998/1999, antevendo as mudanças que chegariam até a política do Bloco Pedagógico, uma discussão junto às escolas sobre a implementação do regime de ciclo que, de certa forma, possibilitaria a diminuição do número de alunos reprovados já nas séries iniciais que chegavam à época, segundo a Chefe do Departamento de Ações Pedagógicas/SE/JF, há 50% de reprovação em muitas escolas. Depois da implementação das leis que regulamentavam e discutiam o papel da SE e escolas acerca das reprovações, esses índices passaram por melhoras e, no ano de 2007, conforme mostra os números na tabela abaixo que assim ressaltam:

**TABELA 1: ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DE ALUNOS NO ANO DE 2007 –
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA**

SÉRIE	Matrícula Final	Promovidos	Reprovados	% Aprovados	% Reprovados
1ª	4182	4178	4	100%	0%
2ª	4121	3205	916	78%	22%
3ª	4099	3360	739	82%	18%
4ª	4234	3558	676	84%	16%
5ª	4186	3566	620	85%	15%
6ª	4387	3025	1362	69%	31%
7ª	3510	2535	975	72%	28%
8ª	2545	1969	576	77%	23%

Fonte: Secretaria de Educação - Juiz de Fora – SDDE/DGI

O percentual de reprovação no 2º e 3º ano era, respectivamente de 22% e 18%, números altíssimos que iam de encontro ao art. 30 das DCNEF, no qual se pode observar orientações específicas para os três anos iniciais do EF, e entre elas, mais especificamente no inciso III, parágrafo 1º:

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.

Ainda no movimento de traçar o caminho percorrido pela SE até a implementação do Bloco Pedagógico, é importante informar que o município de Juiz de Fora, nos anos de 1990, na tentativa de se desvencilhar da forma tradicionalista e formativa de ensino e sob a perspectiva de modificação no formato das avaliações, atentando para a conseqüente mudança no binômio ensino-aprendizagem, inicia um processo de implementação do sistema de ciclo na rede. O ciclo, em descrições gerais, quer trazer o aluno para o centro do processo e torná-lo

construtor de seu próprio conhecimento, excluindo, então, a reprovação do cenário escolar que era caracterizado por índices alarmantes de retenção já nos anos iniciais. Com o regime de ciclo, criou-se a expectativa de redução sistemática do número de alunos reprovados, pois, a partir dele, o que se aventava era que a construção do conhecimento deveria ser feita pelos alunos, em tempos diferentes, respeitando o tempo escolar de cada um deles. Nesse sentido, deveria-se alterar também as características de ensinar e aprender.

Sem um modelo, os ciclos instauraram, ao menos, tensão na escola seriada, propugnando uma escola obrigatória na qual todo e qualquer aluno pudesse se aproveitar plenamente de seu currículo. Com os ciclos, introduziu-se, com diferenciações, uma polarização com a ideia imanente à seriação, de que ao final de cada ano letivo a avaliação seja sinônimo de aprovação ou reprovação de cada aluno, relevando-se a noção de que o transcurso da escolarização não seja condicionado por ameaças ou reprovações, mas que seja “automático”, fluido ou ainda “continuado”, na perspectiva da igualdade de resultados. (ALAVARSE, 2009 p.37)

Aqui, no entanto, encontramos o princípio contraditório que marcara a tentativa de implementação do regime de ciclo no município de Juiz de Fora, pois posições equivocadas de gestores, professores e coordenadores escolares, e também da própria SE não se articulou um planejamento curricular e pedagógico que efetivasse o acompanhamento dessa construção de saberes dos alunos. As escolas que aderiram a esse novo regime, aprovavam alunos a partir da progressão automática e não pela progressão de aprendizagens como é o objetivo do ciclo e do Bloco Pedagógico. O histórico das práticas pedagógicas que acompanhavam as mudanças de políticas públicas é o que nos interessa nesse trabalho, por isso, o regime de ciclo está posto aqui para que se entenda o percurso da SE e das escolas da rede e não será tema a ser desenvolvido, pois o foco é o Bloco Pedagógico.

Ainda assim, e na tentativa de reverter esse número, no final dos anos 90, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora orientou as escolas da rede a optarem pelo regime de ciclo, considerando os três anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em um *continuum* de aprendizagem, visando contemplar as leis e acabar com a repetência nos anos iniciais.

O termo “ciclo”, para designar políticas de não reprovação, emergiu no cenário das políticas educacionais em meados dos anos de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em diversas redes estaduais de ensino (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, entre outras). A partir dos anos 1990, diferentes modalidades de ciclos foram implementadas no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada e outras. Em termos gerais, a organização da escolaridade em ciclos tem sido considerada uma política inclusiva e como uma importante medida para a democratização da educação, uma vez que pode auxiliar a permanência e o sucesso escolar. (MAINARDES, 2007, p. 1235)

O regime de ciclo, conforme afirma Mainardes (2007) se antecipa ao Bloco Pedagógico. Em Juiz de Fora, o Regime de Progressão Continuada, se deu por adesão das escolas, ou seja, aquelas escolas que entendessem por bem passar o regime de série ou ano para ciclo teriam, em tese, todo o auxílio da Secretaria de Educação. À época, apenas cinco escolas das cem que compunham a rede aderiram ao formato de ciclo, outras poucas aderiram posteriormente, chegando ao número máximo de adesão nove escolas. Assim, o projeto foi se arrefecendo ao longo dos anos seguintes e, nos dias de hoje, apenas cinco escolas da rede permanecem no regime de ciclo.

Poucas escolas da rede de Juiz de Fora, entenderam por bem, aderirem ao regime do ciclo, no entanto, não obtiveram sucesso pelo fato de elas terem estabelecido apenas uma permuta da reprovação pela progressão continuada. Pagamos um alto preço até os dias de hoje, pois a Rede Municipal de Juiz de Fora passou a conviver com dois problemas: (I) o número excessivo de reprovação;(II) aumento no número de alunos com distorção idade/série.

No ano de 2006, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, pelos altos índices de repetências nas séries iniciais, através do Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), implementou o curso “Extrapolando a Sala de Aula” objetivando capacitar professores dos anos iniciais para trabalharem dentro das escolas com o Laboratório de Aprendizagem.

O Laboratório de Aprendizagem tem o auxílio de professores recuperadores que trabalham no contra turno do aluno, possibilitando, assim, um tempo maior a eles, que regressavam à escola duas vezes por semana com carga horária de duas horas semanais a mais. O Laboratório de Aprendizagem foi, e ainda o é, uma tentativa de explorar outras possibilidades de mediação do aprendizado, mas não pode ser qualificado como aula de reforço. É um tempo a mais para o aluno que não

tem bons rendimentos nas aulas tradicionais, uma tentativa de colocá-lo em contato com materiais e contornos diferenciados de aprendizagem.

O “Projeto Trilhas”, conforme explicita a Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE, também foi implantado pela Secretaria de Educação antes do BP, tratando-se de um projeto financiado pelo Ministério da Educação em que as escolas da rede recebiam oito cadernos de orientação para que os professores, coordenadores e gestores se apropriassem dos conceitos a serem trabalhados com os alunos através dos livros de literatura infantil (os quais integravam o programa Nacional de Biblioteca na Escola) e dez jogos didáticos, tudo para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos.

Cabe ressaltar que nenhum desses projetos tinha como ponto central o Bloco Pedagógico, no entanto, muitas foram as escolas que assim entenderam e esse projeto foi interpretado como uma injunção de cima para baixo, com planejamento pedagógico que visava o Bloco Pedagógico. Muitas escolas sequer utilizaram o material do Projeto Trilhas o que, segundo afirmam a Chefe do DEAP/SE e a chefe de Formação Continuada/SE, dizem que foi lamentável perceber um projeto de literatura para os alunos fosse preterido por falta de informação e de boa vontade das escolas em desenvolvê-lo.

1.5- Das Escolas Selecionadas e Suas Especificidades

As escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora têm distinções organizacionais internas bem diferenciadas por isso o recorte das três escolas para estudo dessa dissertação não se deu de maneira aleatória. A intenção é a de buscar em escolas de caráter diferenciado ao da escola X sob o mesmo objeto que foi a implementação do Bloco Pedagógico. Tomemos as diferenças entre as escolas aqui recortadas para nosso estudo.

QUADRO 2: DIFERENÇAS ENTRE AS QUATRO ESCOLAS DESSE ESTUDO DE CASO.

Escola X	Atende alunos do segundo ao nono ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola não possui alunos do primeiro ano do ensino fundamental- anos iniciais, ou seja, não tem os três anos do BP.
Escola A	É uma escola de Educação infantil atende alunos dos quatro aos seis anos, ficando responsável também pelo primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais: alunos que estão inseridos dentro do novo sistema de alfabetização em três anos postulado pelo BP.
Escola B	Atende alunos da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, primeiro ao nono e EJA. Diferente da escola X, ela possui o segmento completo do Bloco Pedagógico.
Escola C	Atende alunos da educação infantil, ensino fundamental do primeiro ao nono ano e EJA, ou seja, tem todos os segmentos da Rede Municipal de Educação em um mesmo espaço institucional.

Tabela elaborada pela mestranda.

Esses quatro modelos de distribuição do Ensino Fundamental fornecem o retrato da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. De início, pode-se constatar o problema do currículo da rede, pois há três formatos de currículo muito bem marcados com especificidades que contemplam cada um dos segmentos: (I) um currículo para Educação Infantil, (II) um segundo para o Ensino Fundamental, (III) um terceiro para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao se levar em conta, por exemplo, a escola X e a escola A, tem-se aqui o primeiro problema: o Bloco

Pedagógico fragmentado em que a escola A fica responsável pelos alunos do primeiro ano do bloco e a escola X pelos alunos do segundo e terceiro anos. As perguntas que ficam são as seguintes: em que medida essa distribuição de alunos em modelos diferentes podem interferir na implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico? Haveria prejuízos em relação a esses modelos? Se sim, quais propostas poderiam ser aventadas para solucionar possíveis prejuízos em relação ao Bloco Pedagógico? Quais seriam as estratégias estabelecidas pela Secretaria de Educação? Há diálogo entre as escolas que têm o BP dividido? Enfim, essas são possíveis questões que devem ser observadas, pois elas podem trazer respostas para o trabalho efetivo do Bloco Pedagógico.

1.5.1 – Escola X

Retomo a escola X para especificar e contextualizar suas características em relação às demais escolas aqui selecionadas para auxílio no estudo de caso. A escola X é localizada em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora (MG), atende a alunos do ensino fundamental: anos iniciais (2º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º) e EJA (multisseriada, 5ª a 8ª fase). Com aproximadamente 400 alunos, essa escola atende a uma comunidade específica de um bairro, que apresenta sérios problemas de natureza social e econômica. Os alunos são distribuídos em três turnos:

TURNO	SERIAÇÃO
Primeiro	2º ao 5º ano (Ensino Fundamental, Anos Inicial).
Terceiro	6º ao 9º (Ensino Fundamental, Anos Finais)
Quinto	EJA – 5º/6º (bisseriado) e 7º/8º (bisseriado)

Somente para título de esclarecimento, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora divide em cinco turnos possíveis de funcionamento para as escolas; o primeiro turno tem início às 7:00 horas, o segundo às 9:00, o terceiro às 13:00, o quarto às 16:00 e o quinto às 18:30. Os turnos comuns são o primeiro, o terceiro e o quinto, cabendo ao segundo e quarto turnos as atividades extraclasse em que os alunos

voltam às escolas para praticarem alguma atividade esportiva ou cultural e/ou aulas de reforço, Laboratório de Aprendizagem, informática, entre outros. Há também as escolas de tempo integral em que as escolas utilizam o segundo e o quarto turnos.

QUADRO 3: ESTRUTURA DA ESCOLA X

QUADRO FUNCIONAL	ESTRUTURA FÍSICA	PROJETOS EXTRACURRICULARES
Duas secretárias escolares	Oito salas de aula	Laboratório de Aprendizagem
Três coordenadoras pedagógicas	Uma biblioteca	AEE
Um diretor	Uma sala multimídias	Dança
Um vice – diretor	Um laboratório de informática	Reforço escolar de Matemática e Português do 6º ao 9º ano (contraturmo)
Seis funcionários terceirizados	Uma cozinha	Hapkidô
Trinta e cinco professores efetivos	Um refeitório	Informática
Vinte e dois professores contratados	Dois banheiros para alunos (masculino e feminino)	Biblioteca
	Uma secretaria	Jornal
	Uma sala de professores	
	Dois banheiros para professores: (masculino e feminino)	
	Uma quadra descoberta	
	Uma sala de AEE	
	Uma sala de mesa alfabeto	
	Uma brinquedoteca	
	Uma sala de direção	
	Uma sala de atendimento aos pais	

Elaborado pela mestranda.

A escola X não tem turma de 1º ano do ensino fundamental e recebe os alunos já na segunda fase do BP, ou seja, 1/3 do tempo destinado ao bloco acontece em uma escola de educação infantil, cujo currículo, bastante diferenciado das diretrizes do BP, concentra o tempo escolar no “lúdico”, na aprendizagem adquirida pelo processo do “brincar”.

O resultado do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)⁴: avaliação externa de Minas Gerais, a qual verifica os níveis de proficiência na alfabetização através de provas (censitárias) no terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. No ano de 2010, a proficiência média da escola A era de 536,65 e no ano de 2013, depois do BP, é de 569,8. O PROALFA servirá como um dos indicadores a ser analisado no capítulo dois, pois ele pode trazer respostas em relação à implementação e ao gerenciamento do Bloco Pedagógico.

1.5.2 Escola A

A escola A, localizada na mesma região da escola X (leste da cidade de Juiz de Fora) cujo segmento atendido é o de alunos da Educação Infantil: crianças de quatro seis anos de idade. Com cerca de 230 alunos, essa escola é vizinha de bairro da escola X. A escola A é responsável pelo 1º ano do BP, atendendo aos alunos de seis anos que são transferidos automaticamente para a escola X quando ingressam no 2º ano do BP aos sete anos de idade. A escola A segue as características das antigas EMEIS(Escola Municipal de Educação Infantil), escolas voltadas apenas para o atendimento de crianças dos quatro aos seis anos incompletos. Essa escola tem toda a infraestrutura voltada a primeira infância: conta com parque, casa de alvenaria para brincadeiras, salas de aula com carteiras dispostas de maneira adequada aos alunos menores. Até a merenda é diferenciada, própria para crianças menores. Com apenas uma sala de 1º ano, composta por vinte e nove alunos, tanto a gestora quanto a coordenadora, deixam claro que as ações pedagógicas estão

⁴ A avaliação do PROALFA identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e aplicados em todos os alunos das redes estadual e municipais nas escolas urbanas e rurais e identifica o nível de aprendizado de cada aluno. O intervalo entre a aplicação dos testes e o resultado possibilita ações de intervenção na aprendizagem. A avaliação é censitária para os alunos do 3º ano (8 anos de idade) e amostral para os do 2º e 4º anos. A censitária é uma avaliação nominal, que identifica o nível em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada, se necessário. A amostral produz indicadores de alfabetização para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola.

atreladas ao currículo de educação infantil que tem como princípio a aprendizagem pelo lúdico e não compromisso direto com a alfabetização, o que pela nossa interpretação trata-se de um erro de conceitual, pois a aprendizagem pelo uso de brincadeiras é algo sério e necessário, sob a possibilidade de se “queimar” uma etapa importante na vida escolar dos alunos.

A necessidade fundamental desse período em que as crianças da Educação Infantil são expostas ao aprendizado pela concepção do brincar, do construir aprendizagem pelo lúdico, fase importantíssima para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Uma outra discussão que poderia ser colocada em questão, mesmo não sendo esse o foco dessa pesquisa. Seria prudente retirar as crianças desse formato de Educação Infantil e inserí-los dentro de um processo mais “duro” e conteudista? O Bloco Pedagógico, em princípio pode trazer essa concepção, no entanto, as crianças não adiantaram a idade, o Bloco Pedagógico deve passar por um processo de agregar o processo lúdico das crianças de seis anos e fazer uma transposição menos traumática para essas crianças quando chegarem ao 2º ano aos sete anos de idade.

Os formatos de escolas de porte pequeno a médio caracterizam as duas escolas X e A, as quais, até pela proximidade entre elas, e a divisão de faixa etária dos alunos atendidos, mostra o sistema adotado pela SE nos anos de 1970 de separação por segmentos dos alunos em duas escolas próximas. No entanto, essas escolas são responsáveis pela mesma clientela, cada qual no seu segmento e, em justaposição, responsáveis pelos três anos que correspondem ao BP.

Outro dado importante à investigação da escola A se refere à contiguidade e à coerência entre os currículos diferentes por concepção: o da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental, pois a primeira fase do BP na escola A é regida por um currículo diferenciado, um currículo que pretende atender às especificidades de crianças até os seis anos e que, em princípio, não tem como objetivo o aprendizado sistêmico, pois se trata de um currículo que contempla amplamente ao lúdico, ao desenvolvimento da criança pela brincadeira dirigida. Nesse contexto, pretende-se indagar depois do advento do BP como essa escola tem feito o diálogo e os ajustes que contemplem o currículo de três anos do Bloco Pedagógico sem o prejuízo para as crianças de seis anos que, mesmo inseridas no Bloco Pedagógico, devem ser entendidas ainda em sua primeira infância e, conseqüentemente.

Quanto ao seu funcionamento, a escola A funciona em dois turnos:

QUADRO 4: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURNO - ESCOLA A

TURNO	Seriação
Primeiro	3º período e 1º ano
Terceiro	1º e 2º períodos

Elaborado pela mestranda.

A questão organizacional que impera na Rede Municipal de Juiz de Fora desde os anos de 1980 com a criação dos EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), as quais atendiam alunos de quatro a seis anos e ainda hoje ou por questão cultural ou falta mesmo de vontade política, os alunos de seis anos do (1º ano do Bloco Pedagógico) são mantidos nessas escolas de Educação Infantil e submetidos ao currículo específico dessa modalidade de ensino. Verificar-se-á, portanto, como essa divisão de alunos em escolas distintas tem trazido prejuízos pedagógicos, até pela natureza conceitual do bloco de continuidade, porque não é comum um diálogo prévio entre as escolas sobre os alunos que saem dos EMEIs para escolas que os atenderão a partir do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nesse sentido, pode-se aventar a dificuldade nessa transição de alunos que são submetidos a um bloco, porém vivem realidade bem diferente pela própria dinâmica de escolas voltadas para a educação infantil.

A Educação Infantil, no entanto, não deve ser tratada, nesse contexto de Ensino Fundamental de nove anos como sistema que meramente adianta o ensino formal de aprendizado que vai além de questões meramente burocráticas e legalistas, cabendo às escolas responsáveis pelo Bloco Pedagógico a responsabilidade de não queimar etapas e deslocar alunos de seis anos para as proposições do bloco sem respeitar as especificidades dessas crianças de seis anos. A simples ampliação do período de escolaridade das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental é pensada para assegurar um tempo maior de qualificação de aprendizagem, no entanto, seria uma visão simplista pensar apenas em um deslocamento desses alunos de seis anos para o Ensino Fundamental. Essa ampliação requer uma intensa e permanente organização criteriosa dos currículos, das propostas pedagógicas, do material didático a ser trabalhado com os pequenos de seis anos, uma vez que essa faixa etária, exige um olhar igualmente diferenciado

para a didática a ser aplicada, pois corre-se o risco de esses alunos não terem respeitadas as especificidades inerentes à essa faixa de idade de seis anos.

QUADRO 5: INFORMAÇÕES SOBRE QUADRO FUNCIONAL, ESTRUTURA FÍSICA E PROJETOS EXTRACURRICULARES DA ESCOLA A.

Quadro funcional	Estrutura física	Projetos extracurriculares
Uma diretora	Oito salas de aula	Musicalização
Duas coordenadoras	Uma biblioteca	Capoeira
Vinte professores	Uma sala de repouso	Teatro
Uma secretária	Um pátio	Dança
Seis funcionários terceirizados	Uma sala multimeios	Informática
	Sala de professores	
	Sala de direção e coordenação	
	Uma secretaria	
	Cozinha e refeitório	
	Parquinho	

Quadro elaborado pela mestrandia.

Dentro da organização de políticas públicas que envolvem as avaliações externas, os alunos da escola A não são submetidos ao exame do PROALFA, pois essa avaliação é destinada aos alunos que estão concluindo o terceiro ano do Ensino Fundamental - anos iniciais e nessa escola, como apontado, há apenas alunos do 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais.

1.5.3 - Escola B

A escola B é situada na região sudeste da cidade de Juiz de Fora e tem aproximadamente mil alunos distribuídos em quarenta turmas. Essa escola trabalha com todos os segmentos do ensino fundamental e da educação infantil, ensino fundamental regular (anos iniciais e finais) e educação de jovens e adultos (EJA).

QUADRO 6: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURNO – ESCOLA B

TURNO	SERIAÇÃO
Primeiro	6º ao 9º ano (Ensino Fundamental , Anos Finais)
Segundo	Projetos Extracurriculares e Tempo Integral de alunos da Educação Fundamental , anos iniciais.
Terceiro	Educação Infantil e 1º ao 5º ano Ensino Fundamental, Anos Iniciais
Quarto	Projetos Extacurriculares
Quinto	Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Elaborado pela mestranda

Com características distintas das escolas X e A (as quais ficam responsáveis pela demanda de um bairro específico), a escola B atende a alunos de três bairros diferentes, sendo esses bairros de regiões periféricas, situados distantes do centro de Juiz de Fora. A maioria dos alunos tem baixo nível socioeconômico, oriundos de famílias com problemas de toda natureza social como: violência, uso de drogas, alto índice de criminalidade, gravidez precoce, entre outras mazelas sociais.

A escola B não possui instalações suficientes para o desenvolvimento da maioria dos projetos e muitos deles acontecem em espaços improvisados pela equipe de gestão. Apesar de ter os três segmentos do BP, essa escola encontra muita dificuldade em definir o planejamento do bloco em três anos sequenciais, pois, até a implementação do Bloco Pedagógico, a escola seguia os dois currículos da Rede Municipal de Educação: o da Educação Infantil, o qual sempre fora responsável pelos alunos de quatro a seis anos de idade e um segundo currículo que contempla alunos do segundo ao quinto anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Apesar de os alunos estarem dentro de uma mesma instituição de ensino, a chegada do Bloco Pedagógico não foi fácil, pois há uma divisão natural dentro da rede e, conseqüentemente dentro das escolas, marcadas por esses dois currículos distintos. Segundo relatos da gestora, a qual participou do Grupo Focal, os professores ainda realizam trabalhos diferenciados com os alunos, o que, de certa

maneira, indica a pouca compreensão sobre o Bloco Pedagógico e a falta de diálogo entre os profissionais que trabalham com os três segmentos. É perceptível que os profissionais não querem sair de sua zona de conforto e, mais uma vez, percebe-se o quanto pode ser deslocada a vida dos alunos do 1º ano. No Sistema do Bloco Pedagógico, onde estariam essas crianças? A quem cabe situá-los?

Mesmo com esforço da gestora e coordenadora pedagógica, a implementação do Bloco Pedagógico, como declarado na participação do Grupo Focal, não encontrou a adesão que, em princípio, poderia ser mais simples e natural, pelo fato de os alunos estarem dentro do mesmo espaço escolar. Essa posição, inicialmente mais favorável, de os alunos encontrarem-se no mesmo espaço geográfico, parece ainda ter que encontrar respaldo na reestruturação do processo pedagógico, ao qual cabe o dever de unir conceitual e pedagogicamente esses segmentos que se mantêm isolados, na escola B, pela resitência dos profissionais. Ao que parece, falta uma definição do espaço conceitual desses alunos na escola B.

QUADRO 7: INFORMAÇÕES SOBRE QUADRO FUNCIONAL, ESTRUTURA FÍSICA E PROJETOS EXTRACURRICULARES DA ESCOLA B.

Quadro funcional	Estrutura física	Projetos extracurriculares
Uma diretora	Oito salas de aula	Musicalização
Duas coordenadoras	Uma biblioteca	Capoeira
Vinte professores	Uma sala de repouso	Teatro
Uma secretária	Um pátio	Dança
Seis funcionários terceirizados	Uma sala multimeios	Informática
	Sala de professores	
	Sala de direção e coordenação	
	Uma secretaria	
	Cozinha e refeitório	
	Parquinho	

Quadro elaborado pela mestrandia

O resultado do PROALFA, em relação à proficiência média dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental- anos iniciais, nos anos de 2010 e 2013 da escola B foram, respectivamente: 530,24 e 536,21.

1.5.4 - A Escola C

A escola C tem aproximadamente novecentos alunos e é localizada na região central da cidade de Juiz de Fora, com os seguintes segmentos: Ensino Fundamental – Anos Inicial e Finais – e EJA. Diferente da escola X, essa escola atende a alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental: os três anos do BP encontram-se unidos em uma mesma escola. Os alunos são distribuídos em três turnos:

QUADRO 8: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURNO - ESCOLA C

TURNO	SERIAÇÃO
Primeiro	6º ao 9º ano (Ensino Fundamental , Anos Finais)
Segundo	Projetos Extracurriculares
Terceiro	Educação Infantil e 1º ao 5º ano Ensino Fundamental, Anos Iniciais
Quarto	Projetos Extacurriculares
Quinto	Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Elaborado pela mestranda

A gestora e coordenadora (Bloco Pedagógico) dessa escola, quando da técnica do Grupo Focal, afirmaram não terem sentido as mesmas dificuldades encontradas por gestora e coordenadora da escola B. Declararam não terem enfrentado os mesmos problemas de implementação do Bloco Pedagógico e que o processo tem ocorrido com certa tranquilidade. A clientela atendida por essa escola, pode, por inferência nossa, contribuir para que as mudanças advindas do bloco tenham um caráter menos problemático, pois os pais dos alunos são pessoas mais esclarecidas e participam de maneira mais contundente na vida escolar de seus filhos. Muitos deles têm acompanhamento de professores particulares, fato esse que acaba minimizando a intervenção da coordenadora pedagógica e professores dos três anos do Bloco Pedagógico, por encontrarem respostas junto às

famílias. A relação entre ensino/aprendizagem é claramente intensificada por ajuda externa. Não há aqui nenhuma crítica, ao contrário, esse seria um modelo ideal de trabalho participativo em que pais de alunos e escolas mantivessem um diálogo na construção e evolução do aluno.

Em relação à estrutura física e funcional da escola, pode-se assim ser caracterizada:

QUADRO 9: INFORMAÇÕES SOBRE QUADRO FUNCIONAL, ESTRUTURA FÍSICA E PROJETOS EXTRACURRICULARES DA ESCOLA C

Quadro funcional	Estrutura física	Projetos extracurriculares
Uma Diretora	Trinta e seis salas de aula	Dois laboratórios de aprendizagem
Duas Vice-Diretoras	Dois pátios descobertos	Dois laboratórios de informática
Quatro Secretárias	Uma quadra poliesportiva	Um laboratório de ciências
Cento e dois Professores	Dois palcos externos	Dança de rua
Doze Profissionais Terceirizados	Uma biblioteca	Musicalização
Duas Bibliotecárias	Uma secretaria	Capoeira
	Uma cozinha	AEE
	Um refeitório	
	Uma sala multimídia	
	Uma sala professores	

Tabela elaborada pela mestranda.

A escola C não atende a uma comunidade específica, o que também a diferencia das outras três escolas. A escola C exibe particularidades que a espaça das outras três escolas. Os alunos por ela atendidos têm melhor condição socioeconômica muito em função de sua localização central e pelo atendimento a filhos de professores e outros profissionais com nível de escolaridade maior.

Quanto aos resultados de nível de proficiência dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental – anos iniciais no PROALFA de 2010 foi de 525,23 e no ano de 2013 foi de 509,67.

1.6 - O PROALFA: A Avaliação Externa Qualitativa como mais um Elemento de Auxílio Investigativo do Bloco Pedagógico

O PROALFA é uma avaliação externa do estado de Minas Gerais – aplicada nos alunos do terceiro ano do ensino fundamental - anos iniciais e, depois do ano de 2010, para alunos do terceiro ano do Bloco Pedagógico. Essa pesquisa é de cunho qualitativo, no entanto, vale a apreciação dos índices de proficiência para aferição quantitativa. Interessa-nos, no entanto, examinar o índice de proficiência dos alunos das escolas do estudo de caso dessa dissertação, depois da implementação do Bloco Pedagógico, apesar de entendermos que os resultados quantitativos não podem ser interpretados isoladamente, mas, conquanto e, principalmente, nesse início de trabalho com o bloco, examinar esses números pode auxiliar na interpretação do Bloco Pedagógico. Forma-se um quebra-cabeça em que todas as peças somadas podem nos dar respostas mais conclusivas sobre a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico no município de Juiz de Fora.

TABELA 2: PROFICIÊNCIA MÉDIA DO PROALFA DO ESTADO DE MINAS GERAIS E DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

PROFICIÊNCIA MÉDIA/ANO	MINAS GERAIS	JUIZ DE FORA
2010	563,2	504,8
2011	556,1	498,7
2012	570,8	523,4

Fonte: Secretaria Estadual de Educação/MG

Antes de iniciarmos a interpretação do índice de proficiência do PROALFA no estado de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora, bem como nas quatro escolas escolhidas para essa dissertação, faz-se necessário esclarecer que os números gerais apresentados para medir a proficiência dos alunos, submetidos às avaliações externas, são desenvolvidos por números, previamente combinados, que indicarão modelos específicos. Conforme Costa (2011),

(...) uma escala de mensuração é composta por um conjunto de indicadores, mais uma escala de verificação e um conjunto de regras: Os indicadores são os elementos de conteúdo que asseguram a presença do conceito do construto na escala de mensuração. São exemplos de indicadores as afirmações sobre determinado construto, para os quais um sujeito emitirá sua concordância; também são indicadores os pontos extremos de um comportamento (por exemplo, odiar e amar determinada marca). A escala de verificação envolve os números que vêm associados aos indicadores para sua medição. Por exemplo, podem-se adotar níveis de concordância de 1 a 5 ou utilizar números de 1 a 7 entre as opções de odiar e amar uma marca. As regras são as indicações para uso do instrumento, em termos de sua aplicação e interpretação. Por exemplo, pode-se definir que concordâncias entre 4 e 5 indicam alto nível de avaliação do construto sob análise e que valores entre 1 e 2 indicam baixo nível de avaliação do mesmo construto. COSTA, 2011, p. 32.

Nesse contexto, a tabela do PROALFA é distribuída de acordo com:

NÍVEIS DE DESEMPENHO	PONTO DA ESCALA
BAIXO	Até 450
INTERMEDIARIO	De 450 a 500
RECOMENDADO	Acima de 500

Fonte: www.simave.caedufjf.net/.../boletim_pedagogico_PROALFA

As primeiras informações a serem analisadas estão diretamente relacionadas com a média de proficiência do estado de Minas Gerais e do município de Juiz de Fora com a finalidade de identificarmos como as escolas aqui estudadas se apresentam em relação às instâncias superiores. Na tabela 2 percebemos o crescimento progressivo da proficiência dos alunos do estado de Minas Gerais, onde observamos a proficiência média do ano de 2010 era de 563,2, chegando ao índice de 570,8 no ano de 2012, ano esse que deflagrou a primeira leva de alunos do terceiro ano submetidos ao bloco. Esses números indicam, em certa feita, que os programas políticos que se firmaram depois da implementação podem estar em consonância com os preceitos da Resolução nº 07/2010 que originou o Bloco Pedagógico.

Quando tomamos por análise o município de Juiz de Fora pode-se aventar um processo diferente de progressão em relação ao estado de Minas Gerais. Senão vejamos: no ano 2010, ano de implementação do Bloco Pedagógico, a média de proficiência do referido município ficou em 504,8. No ano de 2011, essa média caiu para 498,7, já no ano de 2012, no município de Juiz de Fora, observa-se um aumento na proficiência para 523,4.

É preciso observar, no entanto, que o município de Juiz de Fora sempre teve indicadores abaixo dos registrados no estado. Outra questão a ser postulada em relação à queda no nível de proficiência no ano de 2011. Não há certezas, como fora dito antes, de que esses números possam ser fidedignos à realidade e à prática da SE em relação à implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico, fato é que o ano de 2011, como fora relatado pelas respondentes do Grupo Focal, foi o ano em que os maiores embates entre escolas e SE ocorreram. Principalmente quando se leva em conta que as duas Orientações da SE, as quais foram determinadas de forma arbitrária, pois não houve envolvimento das escolas para a confecção dessas orientações.

Esse ano foi marcado pela tutoria da assessora em um número reduzido de escolas e, posteriormente, a publicação de duas Orientações que visavam amenizar as dúvidas que pairavam sobre a implementação e o gerenciamento e a própria Resolução 07/2010 do Bloco Pedagógico entre os atores responsáveis pelo novo programa. As Resoluções podem ser interpretadas como uma maneira de a SE responder o descontentamento generalizado que vinha das escolas e dos responsáveis por elas. Uma pesquisa não se sustenta no campo das hipóteses, por isso a necessidade de esperar que os próximos anos apontem para conclusões mais propositivas em relação ao que fora observado pelos números do PROALFA.

TABELA 3: RESULTADO PROALFA – 2010: ESCOLAS X, B E C

ESCOLA	ESCOLA X	ESCOLA B	ESCOLA C
EDIÇÃO ANO	2010	2010	2010
PROFICIÊNCIA	510,2	536,07	563,2
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - BAIXO	63,0	21,7	9,1
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - INTERMEDIÁRIO	18,5	21,3	16,2
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO- RECOMENDÁVEL	18,5	50,0	75,8

Fonte: Secretaria Estadual de Educação/MG

O resultado do PROALFA de 2010 das escolas desse estudo de caso mostram realidades bastante distintas quanto ao índice de proficiência, essa averiguação fica clara quando tomamos, separadamente, os percentuais por padrão (baixo intermediário e recomendável). Percebe-se pela análise da tabela 3 a diferença de desempenho entre as escolas. Quando tomamos, por exemplo, o padrão de desempenho baixo do ano de 2010, vê-se que a escola X tinha 63,0 de alunos dentro dessa faixa, enquanto as escolas B e C, respectivamente, o percentual padrão de desempenho baixo é de 21,7 e 9,1. Ao considerar o percentual por padrão de desempenho no nível recomendável percebem-se os indicadores: da escola X (18,5), escola B (50,0) e escola C (75,8). Importante ressaltar que a escola X não tem o Bloco Pedagógico completo, já que ela recebe alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais e os alunos do primeiro ano vêm da escola A, uma escola de Educação Infantil.

A escola B recebe alunos de todos os níveis da Educação Básica que vai desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, nesse contexto, pode-se aventar que a sequência criada em relação à formação dos alunos, os quais chegam a ela com quatro anos e saem aos quinze de idade, dezesseis anos, proporciona uma sequência de aprendizagem que facilita ações

pedagógicas a médio e longo prazo, já que os alunos passarão, na maioria dos casos, pelo menos doze anos dentro dessa mesma escola.

A escola C é uma instituição de ensino central e recebe um público de nível socioeconômico bem diferente da realidade das outras escolas, a relação de comprometimento dos pais com a escola e o maior interesse pela formação de seus filhos é um reflexo que pode ser aferido dentro da escola. Talvez por isso a gestora da escola C tenha declarado que a implementação do BP na escola foi tranquila. Apesar disso, ela também aponta como problema a questão da impossibilidade da não reprovação, fato esse que incomoda muitos professores, coordenadores e gestores.

O resultado do PROALFA de 2010 das escolas desse estudo de caso mostram realidades bastante distintas quanto ao índice de proficiência. Essa averiguação fica clara quando tomamos, separadamente, os percentuais por padrão (baixo intermediário e recomendável). Percebe-se pela análise da tabela 3 a diferença de desempenho entre as escolas. Quando tomamos, por exemplo, o padrão de desempenho baixo do ano de 2010, vê-se que a escola X tinha 63,0 de alunos dentro dessa faixa, enquanto que as escolas B e C, respectivamente, o percentual padrão de desempenho baixo é de 21,7 e 9,1. Ao atentar-se para o percentual por padrão de desempenho no nível recomendável percebem-se os indicadores: da escola X (18,5), escola B (50,0) e escola C (75,8). Importante ressaltar que a escola X não tem o Bloco Pedagógico completo, já que ela recebe alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais e os alunos do primeiro ano vêm da escola A, uma escola de educação infantil.

TABELA 4: RESULTADO PROALFA – 2011: ESCOLA X, B E C .

ESCOLA	ESCOLA X	ESCOLA B	ESCOLA C
EDIÇÃO ANO	2011	2011	2011
PROFICIÊNCIA	408,7	479,5	572,43
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - BAIXO	21,0	32,3	7,5
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - INTERMEDIÁRIO	47,4	24,2	8,8
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO- RECOMENDÁVEL	31,6	43,4	83,1

Fonte: Secretaria Estadual de Educação/MG

A tabela 4 mostra uma queda na proficiência nas escolas X e B no ano de 2011, sendo que somente a escola C obteve um pequeno crescimento como visto a seguir: escola X de 563,2 para 408,7; escola B de 556,1 para 479,5 e escola C de 570,8 para 572,43. Pode-se deduzir, pelo ano conflitante de 2011, que a soma das ações da consultora com a implementação tardia do Bloco Pedagógico pela SE do município de Juiz de Fora, em certa medida, justificam a queda de proficiência das duas escolas. O estudo de caso desse trabalho tem relação direta com o fracasso de vinte e um alunos da escola X, os quais tiveram que passar por uma séria intervenção pedagógica por parte da equipe gestora da referida escola, configurando-se uma turma de tempo integral para assistir esses alunos que não liam ou escreviam no final desse ano letivo. O baixo e o médio percentual por padrão de desempenho da escola X, no ano de 2011, foram respectivamente: 21,0 e 47,4, demonstrando que 68,4% dos alunos estavam abaixo do padrão recomendável.

O índice de proficiência mais baixo no ano de 2010 (536,07) para 2011 (479,5) pode denotar a dificuldade na implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico, ou, no mínimo, de adaptação às novas leis da Resolução nº 07/2010. A fala das respondentes da escola C em que a gestora (respondente 7) e a

coordenadora pedagógica (respondente 8) indicam que a implementação e o gerenciamento do bloco naquela escola ocorrera de maneira tranquila, isso pode ser ancorado também pelo crescente aumento no índice de proficiência dos alunos do Bloco Pedagógico, em que se vê a proficiência de 2010 (563,2) para a de 2011 (572,43), efetivando esta escola com o maior índice de proficiência entre as outras duas e seu gradativo aumento anual, ou mesmo que a escola não passara por problemas que antecederam á implementação do Bloco Pedagógico.

TABELA 5: RESULTADO PROALFA – 2012: ESCOLA X, B E C.

ESCOLA	ESCOLA X	ESCOLA B	ESCOLA C
EDIÇÃO ANO	2012	2012	2012
PROFICIÊNCIA	569,1	602,0	574,91
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - BAIXO	5,9	8,2	3,9
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO - INTERMEDIÁRIO	23,5	11,5	3,0
PERCENTUAL POR PADRÃO DE DESEMPENHO- RECOMENDÁVEL	70,6	80,3	83,1

Fonte: Secretaria Estadual de Educação/MG

A tabela 5 traz os resultados do PROALFA do ano de 2012, ano em que o município de Juiz de Fora passara por mudanças de ordem administrativa depois das eleições para prefeito no final de 2011. O então prefeito, foi derrotado nas urnas o que gerou uma mudança natural tanto no trato administrativo da cidade quanto nos novos nomes das secretarias que se formam junto com o novo mandatário da cidade. Assim, um novo Secretário de Educação foi empossado e seu primeiro passo em relação ao Bloco Pedagógico foi o de aderir ao Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) do estado de Minas Gerais e a sequente inserção no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), esse, um programa federal em que os professores regentes dos três níveis do bloco passam por uma capacitação

compulsória e semanal voltada para atender o currículo do Bloco Pedagógico: em matemática e língua portuguesa.

A tabela 5 apresenta os resultados de proficiência dos alunos do terceiro ano do bloco no final do ano letivo de 2012 e, pelos resultados apresentados, vê-se um crescimento da proficiência nas três escolas aqui estudadas; X, B e C, respectivamente: 569,1, 602,0, 574,91. Esses números trazem consigo interpretações possíveis que mostram que as escolas X e B tiveram um crescimento bastante significativo ao do ano anterior, enquanto a escola C esse crescimento foi menos expressivo que das demais escolas, por já se configurarem altos em relação às outras escolas. Podem-se aventar algumas possíveis interpretações e inferências quando da análise desses números: (i) Que um ano e curso do PNAIC pode ter auxiliado no trabalho e planejamento do bloco dentro das escolas; (ii) que professores mais bem preparados puderam conduzir suas aulas de maneira a contemplar os preceitos do bloco; (iii) que a escola B e seus responsáveis pelo BP avançaram de maneira expressiva em relação à escola C, a qual sempre esteve à frente em nível de proficiência nos anos anteriores; (iv) que a escola X, principalmente em relação a ela mesma, teve um crescimento de proficiência bastante expressivo e, sendo ela a escola que disparou nosso estudo de caso, pode ter conseguido conduzir de forma mais eficiente os alunos do Bloco Pedagógico.

Estamos no campo das suposições, de certo, mas esses números não podem ser desprezados, pois eles fazem parte de um processo de *continuum*, fazem parte de um programa voltado especificamente para contemplar as especificidades do bloco. Se ainda é cedo para considerá-los como indicativo forte, há indícios que os colocam pelo menos ao lado de outras ações coordenadas, tanto nas escolas, quanto na SE.

O percentual padrão de desempenho baixo teve uma queda acentuada na escola X que no ano de 2010: de 63,0, passando em dois anos para 3,9: indício de trabalho consistente dentro da escola. O percentual por padrão de desempenho recomendável da escola X que era de 18,5 em 2010 atingira o nível de 70,6, demonstrando, um indicativo suposto de que a escola conseguira se desvencilhar do sério problema que afetara vinte e um alunos no ano de 2010: a falta de letramento e domínios dos conteúdos matemáticos.

As escolas B e C também aparecem em condições de proficiência muito mais exitosas no ano de 2012. Vale a ressalva no nível de proficiência da escola B que

teve um salto do ano de 2011 (479,5) para o ano de 2012 (602,0), enquanto a escola C manteve-se em linha ascendente dentro de um quadro presumido, muito talvez pelo fato de ela não ter passado pelos percalços iniciais como indicado pela gestora e coordenadora pedagógica no grupo focal e pelo número pequeno de alunos com percentual por padrão de desempenho baixo que ficou na casa dos 3,9 no final do ano de 2012.

Como aventado acima, as interpretações referentes às ações de implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico e os indicadores de proficiência do PROALFA formalizam inferências que servem apenas como um exercício possível, mas não podem ser consideradas isoladamente, fora do contexto, e nem tão pouco tomados esses números iniciais como indicativo e/ou retrato dos acontecimentos que se deram quando da implementação do bloco, ou seja, não deve-se ignorar uma fonte de avaliação externa, assim como não se pode ler o bloco apenas pelos números apresentados. Um segundo momento, as avaliações vindouras poderão dizer se as considerações feitas até aqui em relação ao PROALFA foram acertivas ou não. Mas há que se perseguir o que a pesquisa científica aponta em um dado momento para que, no futuro, outros trabalhos sobre o mesmo paradigma validem ou rechacem o que fora indicado até um dado momento.

Os resultados do PROALFA, dos anos de 2010, 2011 e 2012, de três das quatro escolas selecionadas para esse estudo de caso evidenciam algumas prováveis análises que podem ou não serem correlatas ao Bloco Pedagógico implementado no ano letivo de 2010. Os alunos da escola A não são avaliados porque essa escola é de educação infantil, portanto, não participam do PROALFA. Isoladamente, a proficiência medida pelos números pode não ser conclusiva quando relacionados ao bloco, no entanto, eles também não devem passar despercebidos, porque o conjunto de observações cria uma perspectiva mais abrangente da evolução do Bloco Pedagógico quando de sua implementação e gerenciamento.

Essa pesquisa, como apontado no primeiro capítulo, busca a percepção do Bloco Pedagógico sob a ótica qualitativa, contudo, um dado quantitativo necessita ser interpretado porque é também fruto de uma política pública que avalia a proficiência dos alunos ao final terminando do terceiro ano do bloco, objetivando-se aferir a proficiência desses meninos e, a partir dos resultados, promover ações que possam melhorar os indicadores, ações que devem ser pensadas pelos órgãos

públicos e escolas. Nesse sentido, um exercício analítico dos números do PROALFA servirá também a esse trabalho.

O PIP (Programa de Intervenção Pedagógica) foi um programa desenvolvido pelo estado de Minas Gerais especificamente voltado para a formação e monitoramento das ações que perpassavam o bloco. A rápida decisão de SEE em organizar-se para pensar o bloco pode ter influência nesse crescimento progressivo. Diga-se, pode, porque os números se relacionam à primeira turma que concluíra o Bloco Pedagógico, por isso não é prudente pensar em uma fórmula exata em que uma ação resulta automaticamente em resultados positivos. Somente o tempo e o passar dos anos poderão atestar a eficácia desses programas e a correlação com o aumento de proficiência dos alunos.

1.7 - Estratégias e formação continuada depois da implementação do Bloco Pedagógico na Rede Municipal de Juiz de Fora

A implementação do Bloco Pedagógico em Juiz de Fora foi cercada de especificidades que dificultaram as ações, tanto da Secretaria de Educação, quanto das cento e sete escolas da rede. A então Secretária de Educação (2009 a 2012) teve a responsabilidade de dar os primeiros passos para a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na rede. No ano de 2009, entendeu por bem contratar uma consultora, a qual era pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociência, psicologia, antroposofia e música, para realizar a formação de professores, coordenadores e gestores por meio de palestras que ocorriam em grandes auditórios com os profissionais responsáveis pelo Bloco Pedagógico nas escolas. Pela descrição da formação da auditora, precebe-se que sua formação, muito possivelmente, não se enquadrava às necessidades de implementação do Bloco Pedagógico, o que pode ser constatado pelos efeitos negativos que se postularam durante e após a intervenção de tal auditora. O município de Juiz de Fora perdera mais de um ano por conta de uma ação mal realizada pela SE.

A consultora passou a fazer visitas esporádicas a três escolas, acompanhando alunos, propondo ações para serem realizadas pelos professores dessas escolas. As visitas eram gravadas e, posteriormente, reproduzidas nos

encontros coletivos em reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e um representante docente de cada escola.

Outro ponto que vale destaque é que as escolas acompanhadas pela consultora ganharam cartilhas financiadas a alto custo pela Secretaria de Educação para serem distribuídas aos alunos dessas escolas que passaram a realizar trabalhos direcionados pela consultora e seu material. Em princípio, pensou-se que essas escolas estariam a serviço de um modelo piloto para futura ampliação para o restante da rede. Na prática, essa estratégia acabou por não contemplar todas as escolas, ao contrário, a cada reunião promovida pela consultora mais dúvidas surgiam e poucas respostas eram obtidas nessas interações, pois a consultora fazia dessas reuniões verdadeiras aulas de explanação do que ela concretizava junto às três escolas. Um trabalho que se processava distante das propostas efetivas da resolução específica para o Bloco Pedagógico.

Muito se questionou da validade e eficácia dessa consultoria inclusive pelos altos valores desembolsados pela Secretaria de Educação para custear a consultora. Os encontros coletivos com a consultora além de pouco produtivos causavam grandes problemas dentro das escolas que ficavam sem todos os professores dos três anos do BP, sem as coordenadoras e gestores, acirrando ainda mais os ânimos dos participantes. Efetivamente, todos ficavam horas a escutar a consultora e poucos esclarecimentos foram alegados com isso a sensação de “tempo perdido” aumentava a cada encontro.

Como pode ser observado nos anexos B e C, as perguntas e respostas são básicas, servindo como referência para o entendimento da Resolução que dá vida ao Bloco Pedagógico. Perguntas que assinalam a necessidade de toda rede em busca de respostas destinadas aos profissionais que trabalham diretamente com o BP nas instituições de ensino, apesar de tantas reuniões ocorridas na SE, elas tinham como objetivo sanar dúvidas de gestores, coordenadores e professores e estabelecer o o Bloco Pedagógico para o 4º ano do Ensino Fundamental, fato esse que causou revolta e muita discussão em todos os setores das escolas e um “levante” de gestores e coordenadores frente à essa imposição, todas essas declarações poderão ser evidenciadas no capítulo dois dessa dissertação.

É possível entender o porquê de as duas Orientações, por si só, não terem alcançado o objetivo de sanar as dúvidas que chegavam de todas as escolas: soma-se a um currículo ainda em construção à época, sem definições conclusivas, a

distinção entre o currículo da educação infantil (o qual engloba também os alunos do 1º ano do BP) e o outro currículo (que atinge os alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental). Quanto à formação para os professores, na gestão passada, não houvera nenhum curso específico para os docentes. À época, os professores tiveram encontros coordenados pela consultora, nos quais ela dava sugestões, muitas vezes com auxílio de vídeo produzidos em uma das três escolas em que a consultora trabalhava pessoalmente com um número muito reduzido de alunos.

Uma comunicação passiva em que os professores ficavam horas assistindo aos vídeos que, posteriormente, eram comentados pela consultora, como se fosse uma “receita de bolo” que pudesse dar conta das especificidades de todas as escolas da rede. A pouca interação entre docentes, consultora e a realidade distinta entre as escolas das quais os professores ministravam suas aulas, arrefeceu esses encontros, até o quase esvaziamento.

De concreto, aconteceu a formação de uma semana com palestras intituladas de “Encontro de Alfabetizadores” onde se reuniram dois representantes de cada escola e que não fora o suficiente para contemplar todas as especificidades que circundam um programa de política pública em fase de implementação e por isso não pode ser legitimado como formação para os professores do Bloco Pedagógico.

Diante da falta de formação dos docentes, coordenadores e gestores que pudessem esclarecer todas as dúvidas advindas de um novo programa a Secretaria de Educação, no ano de 2011, elaborou duas Orientações, respectivamente, orientação nº 02//2011 e orientação nº 3, de 18 de outubro de 2011 (anexos B e C) para que os profissionais das escolas, ligados diretamente ao BP, pudessem se apropriar dos preceitos desse novo programa de políticas públicas e iniciar o trabalho de desenvolvimento e implementação do Bloco. No entanto, como poderá ser verificado ao longo dessa dissertação, essas duas Orientações não se fizeram suficientes para que os profissionais das escolas se apropriassem dos conceitos prescritos na Resolução 07/2010 que dera início ao Bloco Pedagógico.

Em meio à transição de um modelo político-pedagógico para outro a cidade de Juiz de Fora passou por mudanças de natureza política relevante. No ano de 2012, o então prefeito, não conseguiu a reeleição, passando então no ano de 2013 a administração da cidade para as mãos de um novo prefeito.

A Rede Municipal de Juiz de Fora, na administração do atual prefeito, aderiu ao programa de nível estadual. A adesão do município ao Programa de Intervenção

Pedagógica (PIP), política do governo estadual, dá mostras de que houve uma aproximação maior entre município e estado na gestão do novo prefeito, unificando assim o trabalho do Bloco Pedagógico implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais ao do Município de Juiz de Fora, face às novas orientações do governo federal.

O percentual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais com aprendizagem adequada de leitura no ano de 2012 é de 44,5%, conforme a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), sendo que a mesma avaliação em aprendizagem matemática ficou em 33,3%. Esses percentuais justificam e formalizam a necessidade de se aderir programas veiculados à implementação do Bloco Pedagógico e seu gerenciamento.

O PIP, segundo Simões (2010), é um programa executado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais que se consolidou a partir dos fracos resultados obtidos pelos alunos do 3º ano submetidos à avaliação externa do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA – 2006) o qual demonstrou um grave quadro em que apenas 44,5% dos alunos do 3º ano tinham alcançado o nível de proficiência adequado em leitura e 33,3% desses mesmos alunos tinham aprendizagem adequada em matemática. Isso mostra que esses alunos chegavam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem adquirirem os conhecimentos em língua portuguesa e matemáticos esperados pelo programa. Alunos que não sabiam ler palavras e nem fazer contas básica de adição e subtração, ferramentas as quais deveriam estar amplamente consolidadas ao final do 3º ano. Por isso, segundo Simões (2010):

A partir desse cenário, foi criado, em 2008, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), com o desafio de reverter a realidade detectada. Seu principal objetivo foi melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir a repetência, tendo como aspiração o pensamento: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Neste contexto, pretende-se compreender como as ações do PIP foram implementadas e a forma como os diferentes atores escolares se apropriaram do programa e sua influência no processo de desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais da alfabetização. Desta forma, a análise dos efeitos do PIP é um instrumento valioso para reforçar as boas práticas existentes ou sugerir mudanças nos rumos de gestão do programa. (Simões, 2010, p. 98.)

Apenas no ano de 2013, com a gestão do novo prefeito, formalizou-se um programa de formação continuada dos professores que dão aula do primeiro ao terceiro ano sob as prescrições do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O atual secretário de educação, em meados do ano de 2013 aderiu ao programa estadual “Projeto de Intervenção Pedagógica” (PIP) em que a Secretaria Estadual de Minas Gerais formara equipes de professores e coordenadores para acompanhar as escolas, sendo um dos propósitos acompanhar alunos do 1º ao 3º ano, ou seja, do Bloco Pedagógico.

Este programa é destinado a todos os anos do Ensino Fundamental quanto à formação dos professores que atendem alunos do BP, seguindo a metodologia do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A parceria se dá com a formação de equipes locais (do município) por profissionais de estado de Minas Gerais e, depois da formação, os professores do BP de Juiz de Fora, do segundo semestre de 2013 em diante, iniciaram a formação específica para atender aos preceitos do Bloco Pedagógico, seguindo o material e os conceitos pedagógicos do PNAIC. Esse Pacto que tem como compromisso primeiro o de assegurar a alfabetização das crianças, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental – anos iniciais, a alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, trata-se de um programa que vem à reboque do Bloco Pedagógico, no sentido de fazer valer a Resolução 07/2010 em que se postula a alfabetização na idade certa. Uma questão que certamente virá à tona nessa dissertação é: a implementação do PNAIC tem dado resultados positivos? Os profissionais responsáveis pelo BP, tanto os da SE quanto os das escolas têm sentido o impacto desse programa? Se sim, de que forma? Essas e outras perguntas muito provavelmente passarão pelo objetivo central dessa pesquisa que é o de entender a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em quatro escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Ainda em relação ao PNAIC, o MEC o postula sob quatro princípios centrais que buscam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a saber:

QUADRO 10: OS POSTULADOS DO MEC

1 - O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2 - O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.
3 - Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.
4 - A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Tabela elaborada pela mestranda a partir dos dados pacto/MEC/GOV.

Nesses quatro pilares norteadores do PNAIC, pode-se perceber a estreita ligação entre conceitos e objetivos assumidos pelo Art. 5º da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 que assim designa:

- 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).

Com a finalidade de fazer cumprir os princípios instituídos pelo PNAIC, o curso de formação continuada, para os docentes do 1º ao 3º ano Ensino Fundamental – Anos iniciais, fez-se como uma estratégia para transferir a esses profissionais não só

materiais didáticos, mas também os conceitos que perpassam o segmento que se formou através do BP. Nesse intuito, foi criado um curso de cento e vinte horas, dirigidos por Orientadores de Ensino (professores alfabetizadores que passaram por um curso de capacitação pela UFJF). Esses professores orientadores passaram a receber setecentos reais por mês e os docentes/alunos uma ajuda de custo no valor de cem reais. A formação é dinâmica, uma vez que os alunos/professores devem, ao longo de todo o processo, colocar em prática as atividades experienciadas no curso em situação real de sala de aula. Os resultados dessas ações são amplamente discutidos ao longo do curso o que permite avaliar o planejamento e as ações advindas do programa estão se concretizando, na prática, com êxito ou não.

O ano de 2013, foi marcado por algumas ações de capacitação dos responsáveis diretos da SE/JF pelo PIP, realizado por especialistas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A oficina intitulada de “Construindo o Plano de Intervenção Pedagógica da Escola” e o “Plano de Aula do Professor”, teve como objetivo trabalhar com os resultados das avaliações diagnósticas, tendo como referência os resultados do PROALFA 2012 dos alunos do 3º ano de alfabetização de Juiz de fora. A partir dessa avaliação, foi apresentado à rede de Juiz de Fora um plano de intervenção pedagógica e um plano de aula.

Nos dias 10 e 11 de junho de 2013, as responsáveis pelo PIP/PNAIC da SE passaram por mais uma capacitação, intitulada “Capacitação das Equipes do PIP/Municipal de Juiz de Fora”. Ampliando os postulados do PIP com a recém-formada avaliação externa do município de Juiz de Fora (TCA) – Traçando Caminhos para a Alfabetização, cujo objetivo se assemelha ao Pacto pela alfabetização no tempo certo, se configurando como mais um instrumento de avaliação diagnóstica, desta vez, uma avaliação “caseira” dada as diferenças temporais que marcavam a inserção do PIP no estado de Minas Gerais e no município de Juiz de Fora. Inicialmente, as avaliações do TCA foram aplicadas em 21 escolas, as quais obtiveram os piores resultados no PROALFA no ano de 2012. No entanto, essa política local não teve continuidade, os resultados das avaliações não foram divulgados, enfim, uma estratégia que, na prática, não teve continuidade.

Seguindo-se a essas duas capacitações, a SE/JF, através da SEE/MG ofereceu aos coordenadores escolares uma oficina de avaliação diagnóstica, também no início do ano de 2013: “Ensinando, Aprendendo e Avaliando: 3º ano – ciclo de

alfabetização” (anexo 6). Esse curso tem características voltadas para a prática escolar pautada sobre cinco eixos assim definidos:

QUADRO 11: OS CINCO EIXOS DA OFICINA “ENSINANDO, APRENDENDO E AVALIANDO: 3º ANO – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”.

1 - Compreensão e valorização da cultura da escrita;
2 - Apropriação do sistema de escrita;
3 - Leitura;
4 - Produção escrita;
5 - Desenvolvimento da oralidade.

Tabela elaborada pela pesquisadora segundo dados da SE/JF

As ações apresentadas devem ser entendidas como recorrências e necessidades impostas pela implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico. As questões anunciadas sobre a implementação e o gerenciamento do BP abarcam necessidade de reflexão sobre a teoria dessa Política Pública que esteja intimamente ligada à prática profissional dos professores, dos gestores e ao desenvolvimento de suas competências, mesmo que essas ligações sejam de difícil permanência empírica. O estudo desse aspecto reflexivo se assevera pertinente, não somente por inserir-se no sentido da indagação da função da Secretaria de Educação, do professor, do gestor e da Política Pública junto ao Bloco Pedagógico, mas, sobretudo, pela proposta de uma reflexão fundamental para assegurar ao desenvolvimento de um projeto permanente e contínuo de apoio ao Bloco Pedagógico.

Naturalmente, outras pesquisas visam verificar esta relação e é fato que vários autores sugerem a existência dessa ligação entre uma necessária reflexão e o desenvolvimento profissional sistêmico. De outro lado, uma vez que as competências e habilidades profissionais e gestionárias são igualmente expostas como fator de proteção pessoal importante, em certos estudos baseados, parece desejável estabelecer os lugares entre elas e muito especialmente, entre a reflexão sobre a prática.

2 A INVESTIGAÇÃO DO BLOCO PEDAGÓGICO: IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E EM QUATRO ESCOLAS SOB A ÓTICA DE SEUS ATORES

O Bloco Pedagógico passa a existir pela Resolução Federal nº 07/2010 e, como explicitado no primeiro capítulo dessa dissertação, será o tema central da discussão desse trabalho. Para tanto, a investigação sobre sua implementação e o gerenciamento na Secretaria de Educação de Juiz de Fora e nas quatro escolas foi selecionada a técnica do Grupo Focal para a coleta de informações fundamentais para a presente pesquisa.

Por se tratar de uma política pública recente, a coleta de informações sobre o Bloco Pedagógico é um processo que demanda o olhar de quem o faz na prática, dentro das escolas e na SE, pois a literatura sobre o bloco ainda é restrita, como é de se compreender quando temas novos são colocados em discussão. Assim, o capítulo 2 dessa dissertação é conduzido, em grande parte, pela investigação empírica com a utilização metodológica da técnica do Grupo Focal, pois a observação qualitativa é, de fato, relevante nesse início de implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico por fornecer as considerações dos que dele participaram efetivamente.

Nesse sentido, a busca por informações acerca do contexto em que se constituiu a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico fez com que direcionássemos o estudo de caso para o relato dos agentes do BP como construção de referências que pudessem sustentar e/ou abastardarem o que fora indicado na construção do estudo de caso.

Como um programa em fase inicial de execução, o BP deve ser analisado pelos atores por ele responsáveis e a técnica do Grupo Focal prevê a busca do entendimento dos sujeitos envolvidos, pois a interação face a face com cada respondente amplia a dinamicidade da investigação, uma vez que os atores podem atuar conjuntamente, debater e deixar ali suas impressões e expectativas para o início do trabalho de implementação e gerenciamento.

As respostas ao problema poderão ser referendadas pela voz de quem, particularmente, trabalha com esse programa. Dessa maneira, o que se pretende é mapear a realidade vivida pelas quatro escolas e pela SE, através das impressões dos respondentes do Grupo Focal e formatar o mosaico de informações coletadas

nessa pesquisa. Juntando-se a esses dados coletados assuntos correlatos como: a distorção série/idade, reprovação, aprovação automática, alfabetização enfim, temas que se relacionam intimamente com o BP e, porque não supor, assuntos que fomentaram a criação do Bloco Pedagógico, serão aqui examinados e discutidos para a obtenção de respostas aos problemas anunciados nesse estudo de caso.

Esses tópicos serão observados por meio de referenciais teóricos, de estudiosos da área para debater os temas que estão por trás do Bloco Pedagógico, temas sobre os quais podemos associar diretamente à criação do BP como forma propositiva de resolver o problema crônico da alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

É importante ressaltar, no entanto, que o objetivo primeiro dessa dissertação é analisar a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na SE e nas quatro escolas selecionadas para compor o *corpus* dessa pesquisa, então, os temas como distorção idade/série, aprovação automática/progressão automática, correção de fluxo aparecerão, inevitavelmente, como pano de fundo ou sustentáculo, pois as concepções que originaram a Resolução nº 07/2010 e o Bloco Pedagógico nascem da necessidade de corrigir esses problemas, identificados logo no início da alfabetização dos alunos. Como aponta a mestra CASTRO (2014):⁵

Os altos índices de repetência, e conseqüentemente as elevadas taxas de distorção idade/ano 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. (CASTRO, 2014, p. 18)

Desta feita, o Bloco Pedagógico pode ser entendido como uma tentativa de o governo federal sanar esse grave problema que afeta a educação pública brasileira, pois, garantir acessibilidade às escolas por meio da universalização de vagas foi um passo importante conquistado nas últimas décadas, no entanto, é necessário criar alternativas que possam, gradativamente, fazer com que o ensino público brasileiro estabeleça-se em qualidade. Qualidade no ensino está atrelada diretamente à redução dos indicadores negativos como: distorção idade/série, abandono/evasão,

⁵ CASTRO, Cátia da Cunha Carnevalli de. Mestre em Gestão e Avaliação da educação Pública da faculdade de educação da UFJF, 2014.

reprovação/retenção, os quais sustentam o quanto ainda é necessário ser feito pela educação brasileira.

2.1- O Grupo Focal: nosso Instrumento Investigativo

O Grupo Focal foi o instrumento investigativo escolhido para esse trabalho por se entender que:

O grupo focal é um instrumento de trabalho baseado na coleta de informações ligada às vivências dos sujeitos. Quanto a este método escolhido é bastante difundido como técnica para pesquisas que envolvam atores que participam de uma mesma realidade (GATTI, 2005, p. 54).

Sendo assim, o uso do Grupo Focal caracteriza-se como uma importante etapa da pesquisa, uma vez que ela visa apreender informações dos respondentes, as quais nortearam a investigação dessa dissertação. À técnica do Grupo Focal pode-se creditar um valor de fidedignidade expressivo pela possibilidade de se captar o que não pode ser mensurado através de dados numéricos e/ou quantitativos, mas, especialmente, pelas percepções dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano no trabalho que evidencia, aqui, a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico sobre a compreensão de cada um deles e sobre a visão particular dos participantes.

Sabe-se que informações de caráter qualitativas são desenhadas com bastante profundidade sob o uso da técnica do Grupo Focal e, nesse sentido, como será apresentado nesse capítulo, poder-se-á entender pelos relatos e perspectivas dos componentes como foi o desempenho da SE e das quatro escolas envolvidas neste estudo de caso e como se deu o início dos trabalhos que sucederam à Resolução nº 07/2010 que trouxera a obrigatoriedade de escolas e SE em relação ao Bloco Pedagógico. As percepções dos participantes sobre os tópicos de discussão serviram para lançar luz ao que ocorrera na prática, quando da implementação do bloco, pois muito do que fora desenvolvido ainda não está traduzido em documentos e registros pela SE e pelas escolas. Acrescenta-se a essa informação tudo aquilo que ainda não pode ser mensurado em números, pelo curto espaço de tempo entre a implementação do BP e os índices de proficiência, por exemplo.

A primeira leva de alunos que passaram pelo crivo do Bloco Pedagógico e a consequente avaliação externa (PNAIC), juntamente com outros dados, trazem pistas iniciais e uma avaliação diagnóstica que servirá de parâmetro tanto para as escolas, quanto para a SE, pois um programa novo deve ocorrer dentro da perspectiva de tentativa/erro e posteriores mudanças para as sempre necessárias adaptações. Um programa não nasce pronto, mesmo que seja o instrumento norteador ele deve ocorrer, de fato, e em última instância, dentro das escolas.

A escolha investigativa dessa pesquisa deve ser entendida em seu caráter qualitativo, assim, a técnica do Grupo Focal:

(...) com o uso dos procedimentos corretos podemos reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, oferecendo oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado, esclarecemos que a adesão para participar do grupo é voluntária e propicia um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos. Dessa forma, a escolha da técnica do grupo focal para um trabalho de pesquisa deve orientar-se pela aderência da mesma aos objetivos do estudo e a relevância dos dados que com ela se pode obter para o problema da pesquisa. MORGAN (1998 *apud* Barbour, 2009, p. 87).

Dessa feita, a opção pela técnica do Grupo Focal, especialmente quando se procura investigar a implementação de um programa de educação, buscando a vivência in lócus de seus participantes sobre o tema que se deseja discutir, parece-nos oportuna dada a discussão promovida pelo Grupo Focal, uma vez que as experiências de cada participante podem ser consideradas uma ferramenta de pesquisa qualitativa. Poder-se-á entender sobre a ótica e a análise de cada um deles quais são os problemas e as vantagens que os mesmos encontram em relação ao novo programa de política pública. Como analisa MELO e ARAÚJO (2012, P. 2):⁶

⁶ Patrícia Sara Lopes Melo-UFPI e Waldirene Pereira Araújo-UFPI. Mestrandas da 18ª turma do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPI.

Nos últimos vinte anos, ao mesmo tempo em que observamos um grande crescimento no número de pesquisas na área de educação no Brasil, oriundo principalmente da expansão da pós-graduação, percebemos também mudanças nas temáticas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção de trabalhos científicos. Assim ao optarmos por abordar o Grupo Focal na pesquisa em educação, enfatizamos que esse debate recebe destaque, nesse momento introdutório, por sua importância como ferramenta de pesquisa qualitativa que propicia a identificação de tendências, sendo que o foco desvenda problemas na busca da agenda oculta do problema, visando compreender e não inferir nem generalizar, permitindo a reflexão em busca do que é essencial (MELO & ARAÚJO, 2012, p. 2).

O Bloco Pedagógico é um instrumento aberto e a possibilidade de mensurá-lo apenas quantitativamente não nos parece um caminho prudente, pois os números, depois do Bloco, de certa maneira, podem não contemplar as particularidades desse início de implementação do BP. Desvendar a “agenda oculta” dos problemas como proposto por Melo e Araújo (2012), pode ser um caminho mais seguro, pois a busca é, necessariamente, pela compreensão e posterior reflexão de como o processo de implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico ocorreu, sem, conquanto, permanecermos apenas no campo das inferências e/ou generalizações.

O Grupo Focal se faz oportuno pela necessidade de ouvir as partes envolvidas no início do trabalho com o bloco. Ouvir seus atores é um recurso que pode trazer respostas sobre como eles têm se envolvido com o Bloco Pedagógico. Abaixo, o quadro 9 com a composição dos integrantes que participaram do Grupo Focal, assim distribuído e apresentado:

QUADRO 12: Identificação dos participantes do grupo focal

CATEGORIZAÇÃO	CARGO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE REDE
Respondente 1	Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP/SE)	Secretaria de Educação de Juiz de Fora	Vinte anos
Respondente 2	Chefe de Departamento de Formação Continuada dos Professores/SE	Secretaria de Educação/DPF	Dez anos
Respondente 3	Gestora da Escola A	Escola A	Dezessete anos
Respondente 4	Coordenadora Pedagógica da escola A	Escola A	Vinte e seis anos
Respondente 5	Gestora da escola B	Escola B	Vinte e oito anos
Respondente 6	Coordenadora Pedagógica da escola B	Escola B	Seis anos
Respondente 7	Gestora da escola C	Escola C	Vinte e quatro anos
Respondente 8	Coordenadora Pedagógica da escola C	Escola C	Doze anos
Respondente 9	Coordenadora Pedagógica da escola X	Escola X	Dezessete anos

Fonte: elaborado pela autora com dados do Grupo Focal: 23/10/2013.

A gestora da escola X é também a pesquisadora desse estudo de caso, por isso, entende-se, para manter a imparcialidade no levantamento de dados, ocorrerida via Grupo Focal, que essa mestranda não participasse como

respondente. Ela e mais duas pessoas fora do grupo acima explicitado no quadro foram as responsáveis pela condução da técnica do Grupo Focal, no entanto, não há registro de fala da gestora da escola X, pois a proximidade com o estudo de caso poderia comprometer a isenção das respostas que se buscou aferir pelo processo do Grupo Focal.

A técnica do Grupo Focal foi o instrumento escolhido para coleta de dados pela possibilidade de conhecer a percepção, as impressões de participantes do grupo sobre o início da implementação e o gerenciamento do BP através de registros orais dos participantes que puderam trazer consigo suas percepções sobre o Bloco Pedagógico; como eles entendem a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico e a maneira como esse desenho vem ocorrendo no município de Juiz de Fora. A escolha dos sujeitos para compor o grupo focal atendeu ao critério pretendido pela pesquisa dessa dissertação, ou seja: entender como ocorreu a implementação e o gerenciamento do BP sob a visão dos gestores e coordenadores pedagógicos das quatro escolas selecionadas, bem como o olhar da responsável, e então Chefe do Departamento de Ações Pedagógicas/SE e a Chefe do Departamento de Formação Continuada dos Professores da Rede/ SE, compôs também o grupo focal.

No dia 23 de outubro de 2013, o Grupo Focal foi realizado com a participação das quatro gestoras das escolas, as quatro coordenadoras pedagógicas dessas mesmas escolas e duas ex-chefes de departamento da Secretaria de Educação: essas partícipes da implementação do Bloco Pedagógico desde o início; uma delas, responsável direta pelo BP, e a outra, pelos cursos de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Juiz de Fora (antes do BP).

A escolha por duas ex-chefes de departamento se deu por conta das mudanças na SE ocorridas depois das eleições para prefeito no ano de 2012. A cultura de troca de equipe a cada mudança de administrador da cidade é uma cultura no município de Juiz de Fora. Não há apenas a troca do secretário de educação, uma vez que todas as chefes de departamento e da equipe é prática constante.

Esse seria outro ponto importante que valeria ser analisado mais atentamente, pois a cada troca dessa natureza gera-se uma expectativa generalizada de todos os funcionários da SE. A permuta entre pessoas que estão conduzindo o processo, como é o caso do Bloco Pedagógico, desprezando-se

qualquer efeito administrativo e pedagógico, nas escolas e na rede são pontos que precisam ser resgatados para buscar respostas que endossam essa dissertação. As duas ex-chefes de departamento, na realidade, seriam de qualquer maneira as pessoas indicadas para falar sobre o Bloco Pedagógico, pois estava nas mãos delas a efetiva implementação do BP na Secretaria de Educação, sendo que as substitutas dessas duas profissionais não teriam o conhecimento sobre as ações praticadas à época.

As perguntas norteadoras utilizadas quando da realização do Grupo Focal encontram-se no apêndice A dessa dissertação. É importante dizer que elas foram somente norteadoras, pois não há uma sequência dessas perguntas dentro da fala das respondentes. O mediador do grupo focal as utilizou apenas como referência e de acordo com as falas das respondentes ele, por vezes, as questionou para que tivéssemos respostas mais claras e/ou complementares.

Com quase três horas de duração, o Grupo Focal foi de fundamental importância para a compreensão de todo o percurso realizado pela Secretaria de Educação e nas escolas (representadas pelas quatro escolas deste caso). A soma dos depoimentos trouxe o entendimento mais aprofundado de como os atores entenderam o Bloco em seus muitos aspectos, inclusive particularidades e nuances que serviram de escopo para continuidade da investigação desse trabalho, dos quais analisarei as respostas dadas, tanto pelas representantes da SE, quanto pelas gestoras e coordenadoras das escolas. Como se trata de uma Política Pública Nacional bastante recente, os depoimentos dos atores que atuam e/ou atuaram na Secretaria de Educação serão, de fato, o “material” que servirá para construir o *corpus* deste trabalho.

2.2 - Relatos, Impressões e Expectativas dos Participantes do Grupo Focal Sobre o Bloco Pedagógico.

Entendeu-se interessante iniciar as reflexões obtidas no Grupo Focal pela chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE(respondente 1), por ser ela a responsável direta pela implementação do Bloco Pedagógico no município de Juiz de Fora. A respondente inicia sua fala dizendo que está na rede municipal de educação de Juiz de Fora desde o ano de 1993 e afirma que:

Antes de falar do Bloco eu queria falar da minha trajetória porque ela está ligada diretamente à minha postura em relação à educação. Eu estou na Rede Municipal (...). Desde 1993, como professora e em 1997 como coordenadora pedagógica, eu era aquela professora articuladora, depois teve o concurso de 1997 então eu assumi como coordenadora pedagógica. (...) Estive na escola de 2005 a 2008, nesse segundo momento e em 2009 voltei para a SE e trabalhei na Supervisão de avaliação e monitoramento (como chefe), no Departamento de Ações Pedagógicas, departamento responsável pela discussão do Bloco da alfabetização. (Grupo Focal, respondente 1, p. 1. Out./2013.)

A respondente 1 também indica que esse processo que hoje culminou com a criação do Bloco Pedagógico não é uma discussão recente, pois, segundo ela:

Então essa discussão de ciclo, de Bloco não é uma discussão nova na Rede Municipal e nem no Brasil, (...) a partir de 98/99 em que teve um movimento na rede de discussão de alfabetização e de avaliação que levou a SE a propor a opção das escolas com trabalho com ciclo e a escola onde eu estava foi uma das escolas que fez opção pelo trabalho com ciclo. (Grupo Focal, respondente 1, p.01. Out/2013.)

Sobre esse aspecto, a respondente 1 faz uma comparação direta entre a discussão do ciclo e suas características que culminaram com o BP, ao mesmo tempo em que demonstra sua aproximação direta com esse assunto desde muito antes da Resolução nº 07/2010 a qual deu origem ao BP. A respondente diz que nos anos de 1998/1999 estava ainda na escola como coordenadora pedagógica quando a rede municipal de Juiz de Fora implementou o ciclo e que nove (num total de cem, à época) escolas da rede aderiram ao ciclo, inclusive a escola pela qual ela respondia como coordenadora pedagógica.

O interesse da respondente sobre o ciclo a motivou fazer sua dissertação de mestrado sobre o assunto e, posteriormente, no ano de 2002 ela foi convidada a trabalhar na SE, acompanhando o movimento do ciclo nas escolas que aderiram a esse processo. No ano de 2009, ela se tornou Chefe de Supervisão e Monitoramento das Ações Pedagógicas, passando a ser responsável direta pela implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico da SE.

Eu queria destacar que essa discussão do Bloco é uma política que se inicia a partir da CF/88 e os seguintes movimentos de reformas educacionais que se seguiram nos anos noventa, várias reformas nesse sentido. O que essas reformas sinalizam? Elas sinalizam a necessidade de se repensar a estrutura na qual a escola está sustentada que é uma proposta em que as escolas estavam baseadas de que a escola não era para todo mundo (Grupo Focal, respondente 1, p.02. Out/2013.).

A respondente 1, faz considerações de que a discussão sobre o Bloco Pedagógico segue as orientações já previstas desde a CF/88, seguido das reformas e programas educacionais que se instituíram depois da Carta Magna, então, pode-se entender que essa discussão tem sua gênese na década de 1980 e, que desde a época, já se sabia que um programa com características do Bloco Pedagógico seria implementado em todo o país. Um modelo novo de alfabetização depois da universalização do ensino seria necessário para atender com êxito aos alunos nos anos iniciais, pois a prática da reprovação de alunos não alfabetizados na idade certa não se evidenciava como produtiva. A respondente 1 é clara ao afirmar que esse modelo de reprovação do aluno é um modelo fracassado que só reforça a exclusão de alunos. Ela diz também que isso pode ser entendido pelos indicadores que se criaram a partir de então.

A gente tem lá em meados dos anos 70, 50% dos alunos reprovados na então primeira série, esses indicadores vêm melhorando a cada ano. Nos anos 90 que o impacto desse processo de democratização do ensino se torna mais forte porque houve um processo bem intenso no Brasil de garantir escola para todas as políticas todas do Governo Federal, as políticas de transferência de renda como o Bolsa Família vêm levando para a escola alunos que não tinha a cultura de concluir o ensino fundamental. Então a gente observa quais são as marcas dessa escola, na rede de Juiz de Fora, a distorção idade/série é imensa, fruto das sucessivas reprovações. Tem alunos de 12, 13 e 14 anos que não concluíram ainda a primeira etapa do ensino fundamental. (Grupo Focal, respondente 1, p.03. Out/2013.)

Historicamente, como apontado pela respondente 1, o índice de reprovação dos anos iniciais, nos anos 70, atingiu o patamar de 50%, diante desse diagnóstico, ações que pudessem modificar esse dilema da repetência passaram a fazer parte da agenda do governo. Com o evento da Constituição Federal de 1988, intensificaram-

se as políticas que visavam atuar na solução desse problema pulsante. Segundo a respondente¹, foi nos anos de 1990, com o advento da democratização do ensino público as questões relacionadas à repetência dos anos iniciais/alfabetização começam a ganhar fôlego e, conseqüentemente, ações para minimizar esse problema se intensificam de maneira a se alcançar melhorias consideráveis nos resultados e indicadores.

Políticas públicas do Governo Federal, como a transferência de renda subentendem-se aqui, as políticas de democratização/descentralização/municipalização e responsabilização dos municípios em relação ao ensino fundamental. Os programas de transferência de renda para as famílias podem ser considerados como indicativos positivos, pois eles possibilitaram a permanência de alunos na escola que, sequer, concluíam o ensino fundamental. O Bloco Pedagógico, nesse sentido, pode ser subentendido desde a constatação desses indicadores negativos e tem na CF/88, mesmo que indiretamente, sua concepção anunciada, pois a distorção idade/série tem como uma de seus entraves a evasão sistemática daqueles alunos que não conseguem aprender, que são reprovados e acabam abandonando os estudos sem concluir, ao menos, o ensino fundamental.

Vale a observação de que a distorção idade/série consiste na defasagem entre a idade cronológica do aluno e a série em que esse aluno deveria estar cursando, ou seja, pensando-se ensino básico de nove anos, o aluno deveria ingressar no primeiro ano do ensino com seis anos e concluir o nono ano do ensino básico aos quinze anos. Segundo MENEZES (2002):

Uma das soluções para concertar a distorção idade-série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo da aceleração de aprendizagem (MENEZES, 2002).

Assim, a determinação do ciclo pela SE, como estratégia para as escolas trabalharem de maneira sistemática e contínua, foi uma ação possível, pensada para minimizar esse problema, ou seja, a aprovação progressiva, incentivada pelo ciclo seria uma medida para minimizar a distorção idade/série que, segundo especialistas, pode ocasionar alto custo na vida dos alunos, sejam eles: psicológicos, sociais e profissionais. No entanto, como indica a respondente 1:

Como respeitar o tempo do aluno? De quando eu participei do ciclo em 1999 e 2000, tínhamos um grupo pequeno de escolas que fez a opção pelo ciclo e eram escolas que se encontravam em reuniões periódicas para discutir as propostas. O que foi acontecendo é que com essa política de descontinuidade, a escola, enquanto instituição, com dificuldade de uma trajetória que vai aprofundando seus problemas no sentido de buscar soluções no grupo para que ele seja protagonista de fato daquele projeto (Grupo Focal, respondente 1, p.04 e 05.Out/2013).

O programa do ciclo na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, desde seu início, teve uma adesão pouco expressiva por parte das escolas, ficando restrita a um grupo pequeno. Apesar da tentativa de encontros periódicos entre si, o que se viu foi uma política de descontinuidade dentro das escolas e a falta de auxílio da SE que pudesse fortalecer o ciclo como um programa possível. Pelo que nos indica a respondente 1, as escolas não tomaram para si o protagonismo do ciclo e o que se viu, desde então, foi a fragilização desse programa, o qual foi arrefecendo ao longo do tempo e hoje, na rede municipal de Juiz de Fora, como afirma a respondente 1, restaram apenas duas ou três escolas em uma rede de cem escolas que ainda seguem o modelo de ciclo como referência pedagógica. Pode-se inferir, portanto, que esse pequeno número de escolas, por si só, sinalizam que o programa do ciclo não obteve êxito na rede municipal de Juiz de Fora.

Entre idas e vindas da escola para a Secretaria de Educação, a respondente 1, no ano de 2009, passou a ser a responsável primeira pela implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na Secretaria de Educação/JF. Segundo ela:

Voltei para a SE e acompanhei o movimento do bloco pedagógico e, como foi uma orientação do Governo Federal, eu senti que seria uma oportunidade de consolidar uma política de rede. Eu vivi dois momentos: um em que a escola fazia a opção sendo que de um total de cem, somente nove escolas fizeram a opção, foi um momento em que ninguém fez a opção, inclusive a SE. Eu acredito que seja a oportunidade para que todas. As escolas consigam, a partir desses desafios, estruturar uma política de rede (Grupo Focal, respondente 1 p.05.Out/2013).

Nota-se então, a primeira grande diferença entre o programa de ciclo⁷ e o Bloco Pedagógico é que o ciclo se dera por adesão, enquanto o BP configurou-se

⁷ Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos). Ou ainda em ciclos de dois ou quatro anos.

como uma orientação federal em que tanto a SE, quanto as escolas, tiveram que aderir compulsoriamente. Nesse sentido, a respondente 1 afirma que se inaugurou, efetivamente, uma “política de rede”, uma política em que todos os agentes responsáveis pela educação fundamental do município de Juiz de Fora tiveram, inevitavelmente, de se articular para que o BP se consolidasse como uma política propositiva.

Infere-se então que o Bloco Pedagógico não poderia ser preterido como foi o caso do ciclo. A responsabilização do município e das escolas da rede se fazia clara diante da Resolução nº 07/2010. Juiz de Fora como um ente federado deveria seguir a orientação federal e o trabalho a ser construído para a implementação e gerenciamento do bloco não poderia ser negligenciado, como ocorrera à época do ciclo em que, segundo a respondente 1, nem a SE nem as escolas o fizeram.

Especificamente, sobre o Bloco Pedagógico, a respondente 1 declara:

Nesse sentido vejo o bloco de uma forma positiva porque todos esses desafios fazem as escolas buscarem alternativas que não estão postas, pois muitas vezes a experiência que se tentou em uma escola não dá certo em outra porque é uma proposta construída por cada escola. Essa proposta do bloco não é nova, para ter uma escola inclusiva e a questão do tempo é essencial. O tempo de aprendizado do aluno não coincide com o tempo escolar, que é 200 dias letivos. Há o tempo que é subjetivo, de cada um, e há outra dimensão do tempo que é o cronológico e que é fechado que faz parte da discussão do bloco pedagógico (Grupo focal, respondente 1, p. 05. Out/2013).

Nesse momento, a respondente 1 traz o exemplo do relato da respondente 9 para ancorar sua reflexão quando defende a opinião de que o aprendizado não é algo que ocorre ao acaso, pois ele é “cultural e intencional”. Quando se pensa em uma escola para todos a discussão maior em relação ao Bloco Pedagógico passa pelo enfrentamento de toda a equipe pedagógica para promover caminhos de aprendizado que trata os desiguais de forma igualmente desigual. Aprender a fazer diferente, mesmo diante de uma proposta que, em princípio, aos olhos de quem não concebeu a ideia, de que todos devem ter o mesmo tratamento, de que tudo deve ser feito de maneira parecida. Dessa feita, a respondente 1 conclui:

(...) mas que, como a respondente 2 disse, deixar de lado já que ninguém aprende ao acaso, pois a aprendizagem é cultural e intencional. Eu acredito que essa nova escola inclusiva está sendo construída a partir dessas experiências, das dificuldades, dos enfrentamentos. As rupturas são sempre marcadas pela contradição, pela discussão, nem todos têm que aceitar e fazer igual. É nesse movimento desses desafios que as coisas acontecem. Para que aconteçam é necessário que as pessoas acreditem. O grande desafio para os gestores é agregar (Grupo Focal, respondente 1, p.6. Out/2013).

As primeiras impressões da respondente 1 apontam para o cerne da questão que acompanha a concepção do Bloco Pedagógico, que é o da responsabilidade das escolas para guiar e gerenciar um programa federal e manter sua autonomia para a promoção de um planejamento estratégico, o qual atenda as características individuais da clientela de cada uma dessas escolas, tendo os preceitos da Resolução nº 07/2010 como fio condutor. Ela chama a atenção para um dos princípios conceituais do bloco que é de se pensar o tempo de aprendizado do aluno, respeitando-se as características individuais: fruto de uma escola inclusiva.

A subjetividade do tempo escolar do aluno é outro ponto importante ressaltado pela respondente 1 em relação aos preceitos do bloco, pois, como ela analisa a aprendizagem do aluno não pode ser atrelada ao tempo cronológico, já que existe a subjetividade do sujeito que não pode ser medida pelo tempo cronológico, outrora evidenciado pelos duzentos dias letivos destinados à alfabetização. Para ela, essa questão de cronologia/subjetividade é um ponto que perpassa toda a discussão do BP: há que se referendarem ações que façam os alunos aprenderem a ler e escrever no tempo certo, mas o tempo individual deve ser respeitado.

Segundo HOÇA (2009), o tempo de aprendizado do aluno é algo subjetivo. Esse tempo deve ser colocado em pauta nas escolas, pois é tarefa da escola refletir como esse tempo de aprendizagem deve ser entendido pelos educadores. Assim, as reflexões de HOÇA podem ser relacionados com as da respondente 1 que também faz reflexões nesse sentido. Então, segundo HOÇA (2009):

(...) ao considerar que cada aluno aprende em tempos diferentes ou que o ciclo de aprendizagem respeita o tempo de aprender de cada criança, é necessário compreender que a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico, que se relaciona aos sistemas simbólicos, às práticas culturais e ao desenvolvimento biológico. (...) A relação do tempo e aprendizagem na escola organizada em Ciclos envolve reformulações na linha epistemológica do processo escolar, para que ocorra a articulação entre diversos elementos que caracterizam a formação integral do educando (HOÇA, 2009, p. 178).

Ainda em conformidade com a Resolução nº 07/2010, a respondente 1 acredita que a concepção de uma nova escola inclusiva vem se construindo com experiências e dificuldades: um enfrentamento positivo já que “As rupturas são sempre marcadas pela contradição, pela discussão, nem todos têm que aceitar e fazer igual. É nesse movimento desses desafios que as coisas acontecem” Grupo Focal, p. 06. Nesse momento, entra em cena a figura do gestor, que segundo a respondente 1, cabe a ele “agregar” e “acreditar” nos novos caminhos indicados pela Resolução nº 07/2010, a qual deu origem ao Bloco Pedagógico.

No processo de democratização da educação pública do país, o gestor passou a exercer um papel historicamente diferenciado. O gestor não pode mais ser entendido como a figura "centralizadora", aquela pessoa "delegada" de poderes. O próprio nome passou por uma transformação significativa, há algumas décadas a pessoa que estava à frente da escola, era reconhecida como diretor (aquele que dirige que administra a escola). O termo gestor, no entanto nos parece bem mais apropriado, pois, entende-se aqui, uma descentralização também de papéis. O gestor é aquele que está ali para trabalhar em equipe na perspectiva que se consolidou, desde o início dos anos de 1990, mais claramente identificada na CF/88 (universalização do ensino, democratização, descentralização e autonomia), mudanças que deram uma nova roupagem, ressignificando o cargo do gestor.

O gestor é sim, um mediador entre os campos: dentro e fora da escola. Todos os movimentos em torno do planejamento escolar devem levar em conta o papel social da escola pública; fazer com que os alunos aprendam. Liderar uma escola para o aperfeiçoamento constante de práticas pedagógicas é, sem sombra de dúvidas, uma atitude de gestão pedagógica, é o comprometimento acolhido pelo gestor com as novas concepções de políticas públicas brasileiras para a educação.

Nesse cenário, ações coordenadas entre gestores e Secretaria de Educação e que, efetivamente, podem fortalecer o Bloco Pedagógico e torná-lo exitoso. Pode-se pensar, seguindo nos relatos da respondente 1, que a Resolução nº 07/2010, só fará sentido com o trabalho em conjunto e contínuo que envolve escolas, gestores e SE.

Uma observação pertinente da respondente 1 é o fato de: “O ensino fundamental de 9 anos, que no Brasil foi a partir de 2006 em Juiz de Fora isso vem sendo implementado desde, aproximadamente, o ano de 2004” Grupo Focal, respondente 1, p. 06. Out/2013. Indicando, segundo ela, que o próprio Governo Federal, ao propor o ensino fundamental de nove anos, sinaliza claramente que o primeiro ano do ensino fundamental (alunos com seis anos) deva ser inserido nas instituições de ensino como o primeiro ano de alfabetização – a gênese do Bloco Pedagógico o que, necessariamente, levaria um remanejamento por parte da SE para inserir esses alunos em uma mesma escola, ao mesmo tempo em que se estende o atendimento de crianças de até cinco anos, progressivamente, pela Secretaria de Educação.

Como indicado pela respondente 1, a implementação do ensino fundamental de nove anos no município de Juiz de Fora teve início no ano de 2004, no entanto, essa implementação tem ocorrido de forma lenta, o que dificulta a implementação do Bloco Pedagógico, pois:

Isso é marca das antigas escolas dos EMEIS que formam instituições voltadas para a educação infantil, que no momento atingiu as crianças até 6 anos e a partir do momento em que o ensino fundamental passa a ser de 9 anos, em que essa turma de 6 anos passa a fazer parte do ensino fundamental, o lugar do primeiro ano na rede está um pouco indefinido. E não é só nessas escolas, pois há escolas que o primeiro ano é em um turno e o segundo ano é em outro turno, com dificuldades nessa articulação (Grupo Focal, respondente 1, p. 6.Out/2013).

Esse é um dos grandes problemas identificados na rede municipal de Juiz de Fora: a concentração de alunos de seis anos em escolas de educação infantil. Nem mesmo a indicação do Governo Federal para a extensão do ensino fundamental de nove anos, foi suficiente para a realocação desses alunos de seis anos para os anos iniciais Além de, efetivamente, “quebrarem” o Bloco Pedagógico, inaugura-se aqui um problema, pois os alunos de seis anos que estão matriculados nos EMEIs ou

escolas de educação infantil acabam em um “entre lugar”, ou seja, não cabem mais em escolas de educação infantil, mas também não estão completamente inseridos no ensino fundamental de nove anos, logo, no Bloco Pedagógico, pois um terço de tempo destinado ao bloco não se efetiva na prática, ficando a cargo do professor de primeiro ano a responsabilidade de aplicar o currículo e os conteúdos do primeiro ano do bloco. A respondente 3 e 4, respectivamente, gestora e coordenadora pedagógica da escola A (escola de educação infantil) assim analisam essa questão:

Minha escola é ainda daquele formato dos EMEIs que atendiam crianças de 4 a 6 anos e hoje, com o ensino fundamental de nove anos, as crianças de seis anos, nesse formato antigo, ficam meio deslocadas, porque elas estão no primeiro ano do Bloco Pedagógico, mas estudando em uma escola com currículo de Educação Infantil (Grupo Focal, respondente 3, p. 19.Out/2013).

A respondente 4 por trabalhar em uma escola de educação infantil que ainda mantém alunos do primeiro ano do Bloco pedagógico também afirma:

Sei que nessa minha volta tenho muito que aprender e sei que o bloco é uma delas, mas concordo com a gestora da escola X, acho então que os alunos do bloco deveriam permanecer em uma mesma escola e acho sim que essa mistura entre educação infantil e ensino fundamental atrapalha tanto os professores quanto os alunos (Grupo Focal, respondente 4, p. 19. Out/2013).

A respondente 1 lança luz sobre outro aspecto que vai além dos currículos diferenciados da questão de escolas de ensino infantil e de ensino fundamental que é o fato de as crianças de seis anos, necessariamente, devam estar em lugares adequados ao desenvolvimento cognitivo e social para que o binômio ensino/aprendizagem se concretize dentro do planejamento que deveria acontecer em torno do Bloco Pedagógico.

O próprio Governo Federal, quando propõe o ensino fundamental de 9 anos, há uma sugestão de que o primeiro ano esteja nas instituições que atendam o ensino fundamental, tanto é que as escolas do pró-infância hoje a proposta de atendimento até 5 anos. É um grande problema porque, de toda essa confusão, criança de 6 anos continua sendo a mesma. Ela era educação infantil e hoje é do fundamental (Grupo Focal, respondente 1, p. 07. Out/2013).

A respondente 1 sinaliza para a importância de se atentar para questões que vão além do ensino pragmático. Ela sinaliza para o entendimento que se deve ter de que a criança esteja ela onde estiver: em uma escola de ensino infantil ou de ensino fundamental, essa mesma criança terá, de fato, seis anos. A simples antecipação de currículos não garante aprendizado, nesse sentido, pensar no Bloco Pedagógico como um instrumento de aceleração de conteúdos é iniciar um processo que pode nascer fadado ao fracasso. Inserir os alunos do primeiro ano em escolas de ensino fundamental não é o fim em si mesmo, mas a interface que se cria entre os atores do bloco e os alunos pode se dar de maneira intensificada e dinâmica. Sobre essas questões a respondente 1 afirma:

(...) mas ela é a mesma criança. Como tratar essa criança? Essa é uma confusão porque muitas pessoas acreditaram que deveria haver uma antecipação das rotinas e do currículo da antiga primeira série para o primeiro ano, sendo que até o espaço na sala de aula foi organizado e a alfabetização teve um enfoque e maior cobrança para a alfabetização. Eu acredito que as crianças de primeiro ano devam estar na escola que tenham o ensino fundamental, mas isso tem uma relação com o espaço da escola, sendo que muitas delas que não atendiam o primeiro ano passaram a atender gradativamente, sendo que isso não é uma regra, pois depende de cada instituição (Grupo Focal, respondente 1, p. 07. Out/2013).

Outro complicador pode ser percebido quanto ao currículo diferenciado entre educação infantil e ensino fundamental. Existem dois currículos na rede municipal de Juiz de Fora, isso é fato, e nesse contexto os alunos de seis anos que, por vezes, encontram-se em escolas de educação infantil, expostos a um currículo não condizente com os preceitos do Bloco Pedagógico, nem tão pouco às recomendações do ensino fundamental de nove anos, ou seja, ainda há na rede municipal de Juiz de Fora, alunos do primeiro ano do bloco tendo como referência pedagógica o currículo de educação infantil. Abro um parêntese para inserir a escola X, pois ela recebe alunos de sete anos e/ou segundo ano do BP e não sabemos, ainda, em que medida essa ruptura pode comprometer tanto os preceitos dos nove anos do ensino fundamental quanto ao bloco. As palavras da respondente 1 servem a essa reflexão nos indicando sobre a resolução nº 07/2010:

A discussão do currículo deve-se dar na rede que vem sendo pensada do primeiro ao nono ano e um currículo para a educação infantil. (...) Quando o conselho nacional faz a Resolução 7, que define que o tempo da alfabetização não deva restringir apenas ao segundo ano, que o tempo são esses anos iniciais que devam ser considerados como um bloco, na verdade eles sistematizam várias políticas que vinham acontecendo no Brasil afora e no município de Juiz de Fora essas concepções, mesmo não sendo algo novo, teve sua aplicação tardia. Os EMEIs ainda são encontrados por toda a rede e o bloco segue o mesmo modelo, principalmente se pensarmos nas políticas públicas que vinham se construindo ao longo das duas últimas décadas, por exemplo (Grupo Focal, respondente 1, p. 07. Out/2013).

Pensar um currículo na rede que contemple o ensino fundamental de nove anos, por conseguinte, é pensar em um currículo do Bloco Pedagógico, ou seja, em um currículo único para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. A respondente 1 entende a Resolução nº 07/2010 como “definidora” do tempo de alfabetização dos alunos e é clara ao afirmar que esta não deve mais ser restrita ao segundo ano, pois pensar em Bloco Pedagógico é entender a necessidade de unir física e pedagogicamente essas crianças em um único espaço de aprendizagem e, porque não acrescentar, o conceito de unificação dos currículos que, segundo Alarcão (2001):

(...) organização da turma, dos tempos e dos espaços da escola; todas as oscilações pendulares do currículo decorreram ‘intramuros’ de uma mesma estrutura curricular concebida de forma idêntica na orgânica da escola (...) (ALARCÃO, 2001, p. 121).

Para ela, esse seria um critério que contemplaria as políticas públicas desenhadas nas últimas décadas. Nesse sentido, o estudo de caso levantado para essa dissertação pode servir como exemplo dessa fragmentação, pois os alunos chegam à escola X no 2º ano do Bloco Pedagógico, vindo de uma escola próxima, uma EMEI.

Ainda sobre o currículo, é necessário perceber as vantagens que nasceram quando do estabelecimento de um currículo oficial. Alarcão (2001) afirma:

(...) Possivelmente, o argumento mais forte de que dispomos a favor dos currículos oficiais é que, quando falamos de educação de qualidade para todos, estamos falando de aprendizagem para todos (ALARCÃO, 2001, p. 27).

Quando diretrizes e parâmetros curriculares sugerem um mínimo curricular a ser desenvolvido nas escolas, estão propondo um trabalho com aqueles conhecimentos que crianças e adolescentes adquirem. Esses conhecimentos fazem parte do patrimônio científico e cultural que a Humanidade vem acumulando ao longo da História. É por uma questão de justiça que todos: ricos e pobres, rapazes e moças, negros e brancos devem ter a possibilidade de acesso a esse patrimônio. Segundo Alarcão (2001):

(...) Se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizastes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora (ALARCÃO, 2001, p. 30).

Dentro dessa perspectiva, não cabe à escola distribuir equanimente os bens materiais existentes no país com vistas a uma sociedade mais justa, mas é função da educação colocar ao alcance de todos os educandos os saberes escolares que fazem parte do patrimônio científico e cultural a que nos referimos. É a isto que podemos chamar de democratização da educação.

Já citação abaixo da respondente 1 serve como reflexão para que entendamos o que ela aponta como aplicação tardia de políticas públicas no município de Juiz de Fora, uma vez que traz à tona a reflexão sobre integração do bloco e currículo:

Eu acredito que as crianças de primeiro ano devam estar na escola que tenham o ensino fundamental, mas isso tem uma relação com o espaço da escola, sendo que muitas delas que não atendiam o primeiro ano passaram a atender gradativamente, sendo que isso não é uma regra, pois depende de cada instituição. A discussão do currículo deve ser da rede que vem sendo pensado do primeiro ao nono ano e um currículo para a educação infantil (Grupo Focal, respondente 1, p.09. Out/2013).

Segundo o DCNEF em seu artigo 30, inciso III, parágrafo 1º, no qual se observa que.

(...) os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível à reprovação, não importando o sistema de ensino aplicado pela rede e/ou escolas (BRASIL, 2010, p. 9).

Vê-se no relato da respondente 1 a interpretação que ela faz sob a ótica deste parágrafo, em que se destaca o objetivo do bloco, o qual, necessariamente, será:

(...) voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 9).

Na verdade, manter alunos do primeiro ano do bloco sob condições curriculares de Educação Infantil se configura, na prática, uma cisão no bloco, pois há uma dificuldade latente em se desenvolver currículos diferenciados dentro de um espaço com prevalência à educação infantil. A escola X, evidenciada no estudo de caso dessa dissertação, sofre uma ruptura do bloco, pois recebe alunos apenas no 2º ano do ensino fundamental, ficando a cargo da escola A, a responsabilidade de gerir o 1º ano do bloco: uma escola de educação infantil, com currículo voltado aos preceitos desse segmento.

Eu penso que temos um grande desafio em relação ao Bloco Pedagógico enquanto rede, aí, é o papel da SE, de costurar essas experiências e tornar isso um projeto coletivo que não é com quatro anos que vai se mudar toda uma trajetória secular. Isso precisa se fortalecer enquanto rede, pois caso a escola fique no seu mundinho, pensando nos seus problemas, a gente só pensa no fracasso (...) precisamos ter utopia de que é possível construir outra escola que seja inclusiva e que todos os alunos aprendam e essa não é uma tarefa fácil (Grupo Focal, respondente 1, p.10. Out/2013.).

Poder-se-ia analisar todo o discurso da respondente 1 pelo alto grau de conhecimento que ela possui sobre as políticas públicas brasileiras, não somente em relação ao Bloco Pedagógico, mas sobre todo o seu entorno: o antes, o durante e o depois da Resolução nº 07/2010. Conquanto, encerramos o relato da respondente 1 atentando para o que ela enfatiza que o Bloco Pedagógico é um desafio “de rede”, nesse sentido, a respondente 1 assume a necessidade de a SE “costurar” experiência e tomar um projeto coletivo como conduta. Ela ressalta também que projetos desse cunho devem ser pensados dentro de um contexto mais amplo, pois “não é com quatro anos que se vai mudar uma trajetória secular”.

A troca de experiências entre docentes, gestores, coordenadores e SE é a proposta da respondente 1 para o fortalecimento da rede e inserção das escolas que

acabam isoladas, cada qual em seu “mundinho”, pensando no insucesso do programa, o que o torna “angustiante”. Ela encerra sua fala destacando a necessidade da “utopia” para a construção de uma escola possível em que alunos aprendam e, definitivamente, faça da escola um espaço de inclusão. Uma tarefa que não é fácil, segundo a respondente.

A segunda respondente é a ex-chefe de Departamento de Formação de Professores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, assim como a respondente 1, esteve diretamente ligada à implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico no município de Juiz de Fora, assim, iniciamos o relato da participação da respondente 2 com a seguinte declaração:

A respondente 5 gestora e professora da escola B interpela à respondente 1 trazendo uma pergunta que tem gerado dúvidas não apenas na escola pela qual ela é responsável:

Outra pergunta é a respeito da implementação na SE começou basicamente em 2011 porque, sendo a lei de 14/12/2010, em 2011 e antes, nós temos o “extrapolando” e “pró-letramento”. Esses cursos que eram oferecidos aos professores tiveram alguma conotação voltada para o bloco pedagógico? (Grupo Focal, respondente 5, p. 1. Out/2013).

A questão da implementação do BP por parte da SE no ano de 2011 e, por conseguinte, o início do processo de trabalho junto às escolas e mais especificamente com os profissionais que atuam em sala de aula com os alunos do Bloco Pedagógico foi, sem dúvida, um dos grandes questionamentos feitos por todos os envolvidos com a implementação e o gerenciamento do bloco, pois a SE, desde o ano de 2010 seguiu todos os preceitos legais do bloco pelo menos no que diz respeito à parte administrativa, deixando para o início do ano letivo de 2011 as primeiras interações com as escolas sobre o bloco, por isso a pergunta da respondente 5 é pertinente, uma vez que a formação dos professores não foi cogitada no anos anteriores. A respondente 1 assim se posiciona frente ao questionamento da respondente 5:

Quando o conselho nacional faz a Resolução 7, que define que o tempo da alfabetização não deva restringir apenas ao segundo ano, que o tempo são esses anos iniciais que devam ser considerados como um bloco, na verdade eles sistematizam várias políticas que vinham acontecendo no Brasil afora e, por exemplo, em Minas Gerais, a gente tem a marca dessa política a partir de 2005 quando o CEALE⁸ assume a coordenação pedagógica das orientações curriculares do estado de Minas que foram para todas as escolas, quer dizer, lá naquele momento já se definia essa necessidade de que os anos de alfabetização fossem considerados como um tempo maior, mais estendido, que haja continuidade de um ano para outro de aprendizado (Grupo Focal, respondente 1, p. 1. Out/2013).

Em relação à Resolução nº 07/2010 e o BP, a respondente 2 faz as seguintes reflexões:

O BP é uma definição do Governo Federal, acima de tudo é uma Resolução que saiu no finalzinho do ano de 2010, por isso a implementação a partir do ano de 2011, e que a partir de então todas as políticas nacionais estão centralizadas e veem defendendo esse direito do aluno de ter um tempo maior para a alfabetização. Levando em consideração uma série de pesquisas que um ano é um tempo muito curto, sobretudo para esse perfil, e para esse público de alunos que temos hoje nas escolas públicas, que tem um nível de letramento um pouco mais restrito, tratados com práticas bem mais restritas do que outros meninos de classes mais favorecidas (Grupo Focal, respondente 2, p. 10. Out/2013).

Apesar de ambas as respondentes terem o conhecimento técnico de todo o percurso do Governo Federal e de suas políticas públicas que visam melhorias na educação fundamental pública, até pelo fato de as duas, respondente 1 e 2, terem participado dentro da SE da implementação do bloco, nos parece claro que as respostas de ambas tendem a trazer para a discussão dados teóricos e poucos indicativos de trabalho efetivo da SE/JF em relação ao gerenciamento de ações para apresentar o bloco às escolas e seus respectivos responsáveis. Esse é um ponto a ser analisado, pois, pelo que foi realizado pela SE no ano de 2011 e percebido por nossas entrevistadas, o trabalho da SE em relação à implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico, inicialmente, foi cercado de falhas e conflitos que atingiu a todos os envolvidos. Nesse sentido, é compreensível que as entrevistadas da SE tentem responder às indagações das outras participantes

⁸O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

demonstrando aspectos mais gerais e menos pontuais em relação ao bloco na SE de Juiz de Fora.

Dando continuidade, a respondente 2 ratifica a fala da respondente 1 quando ressalta que o BP se configura como uma Resolução Federal, sendo assim, passível de ser executada por todos os entes federados de maneira compulsória. A respondente 1 sinaliza que, desde então, todas as políticas nacionais (o ensino de nove anos, por exemplo) foram centralizadas para intensificar o tempo maior para a alfabetização do aluno. Ela relata que essa definição é comprovada através de pesquisas que sinalizam os 200 dias letivos para alfabetização como um tempo muito curto para a alfabetização, estabelecendo-se, portanto, a necessidade de ampliação desse tempo – caso do Bloco Pedagógico.

A respondente 2 fala da diferença que há entre os alunos de classes sociais, exemplificando que alunos pertencentes à classe menos privilegiadas têm níveis de letramento igualmente diferenciados. Nesse sentido, ela reflete que os alunos de escolas públicas, de modo geral, têm um tratamento pedagógico mais restrito, indicando a necessidade de expansão do tempo para a alfabetização. Pode-se aventar, então, que o Bloco Pedagógico é, em certa medida, um programa que nasce da necessidade de correção dessas diferenças, pois ele prevê extensão de tempo escolar para a alfabetização.

Outro aspecto que eu acho do BP e aí eu defendo, é mesmo essa progressão. Eu sei que na prática há muita confusão como a diretora A e a coordenadora A disseram de confundir a progressão automática com a progressão das aprendizagens e também precisamos pensar que não adianta haver aprovação, se o trabalho em prol daquela aprendizagem não for um trabalho visando a progressão da aprendizagem, senão a gente vai só ficar pautado no discurso, sendo que a prática é outra. Mas eu acho que o bloco traz esse direito: a garantia de dando mais tempo para esse processo de alfabetização, que sabemos que não é um processo fácil para todas as pessoas, e que há alunos que precisam de um maior tempo para se alfabetizar então eu acho que esse é outro ganho que o bloco traz (Grupo Focal, respondente 2, p.11).

A progressão dos alunos é explicitada e defendida pela respondente 2 como uma saída para extinguir a reprovação nos anos iniciais. No entanto, ela explica que a definição de progressão ainda é um conceito que carece de entendimento pelos atores que atuam diretamente com o Bloco Pedagógico. Segundo ela, há uma permuta que se faz entre os conceitos de “progressão automática” e “progressão das

aprendizagens”. O Bloco Pedagógico, como descrito prevê a progressão das aprendizagens nos três anos que a ele é destinado. Essa conceituação pode ser verificada na Resolução nº 07/2010, a qual prevê um trabalho de continuum no tempo destinado ao bloco. Não se trata de aprovação sem resultados, não se trata de aprovação sem o conseqüente progresso dos alunos, sem aprendizado, em seqüência. Cada qual em seu tempo, cada qual sendo respeitada em seu processo ensino/aprendizagem, essa pode ser a gênese conceitual do Bloco Pedagógico e, por isso, entendida de forma absoluta para que se tenham resultados positivos e não somente progressão automática.

Nessa perspectiva, o bloco prevê a progressão das aprendizagens dos alunos, necessariamente, há aqui uma necessidade implícita de que os atores pensem culturalmente essa questão de mudança de foco no binômio ensino/aprendizagem. Segundo a respondente 2, esse conceito de aprovação das aprendizagens deve ser conceitualmente entendido sob pena de manter-se toda a concepção do BP no campo conceitual. Ela analisa que o Bloco Pedagógico traz a garantia do cumprimento desse direito a um processo estendido para a alfabetização, nesse sentido, a função da SE e da equipe gestora ganha respaldo dentro das escolas, pois há um direito garantido legalmente de alfabetização em três anos que derivam do Bloco Pedagógico.

Outra questão é a questão de que os três anos é um bloco de três anos de seiscentos dias. Algumas escolas até fazem uma tentativa ou então implementam ações de continuidade do mesmo professor nesses três anos. Quando Pacto pela Educação na idade certa (PNAIC), chegou a gente tinha notícias de que o MEC pelo, menos tinha esta intenção de orientar as escolas de que fizessem que os professores permanecessem com os alunos, mas isso na prática não se efetivou (Grupo Focal, respondente 2, p. 11. Out/2013).

A respondente 2 lança luz sob outro aspecto importante que dificulta a continuidade e organização interna das escolas para que se cumpram os seiscentos dias do bloco de maneira contínua. Ela diz mesmo que as escolas tentam organizar-se internamente para manter um programa que sustente certa continuidade do bloco. No entanto, a continuidade proposta, inclusive pelo MEC, deveria se dar via PNAIC, com a orientação de manter professores que passam pela formação do pacto dentro das mesmas escolas, mas na prática, segundo a ex-responsável pela

formação docente, essa recomendação não acontece. Pode-se inferir pela declaração da respondente 2 que a descontinuidade é um problema, que, na prática, interfere diretamente no planejamento das escolas, uma vez que essa ciranda de profissionais contratados gera um eterno reinício a cada ano letivo.

Agora, por outro lado também, é preciso que fique muito claro, que cada ano tem as suas especificidades, não é porque é um bloco, né, de seiscentos dias e de três anos, que também os professores de primeiro e segundos anos não vá ter objetivos e metas específicas (Grupo Focal, respondente 2, p. 11. Out/2013).

A questão de que cada ano do Bloco Pedagógico tem suas características particulares é outro ponto assinalado pela respondente 2. Mesmo que o bloco garanta seiscentas horas para a alfabetização, em três anos consecutivos, cada ano do bloco tem objetivos e metas a serem cumpridos. Nesse sentido, os professores responsáveis, cada qual por um ano do bloco, devem ter a exata dimensão do quê, como e quando trabalharem determinado conteúdo, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos em cada um dos três anos do BP. Sem essa continuidade de conteúdos, dificilmente as escolas conseguirão atingir os objetivos previstos na Resolução nº 07/2010.

Eu acho que o professor tem que estudar e ter muito conhecimento das características de aprendizagem da sua turma, dos seus alunos e ele precisa ter um diálogo com os professores dos anos seguintes e ter isso muito claro. Quais são os objetivos: nessa escola, nessa turma que tem essas e essas características, que tem esse perfil de aluno, o que objetivo do primeiro ano, do segundo e do terceiro anos? Que currículo é esse da alfabetização? E aí sim, o professor tem que ter essa noção da continuidade, ele tem que ter a noção; “O que se trabalha no segundo? O que se trabalha no terceiro?” “Até onde eu deveria chegar ao final do primeiro?” Sabemos que isso no papel, isso em uma proposta de currículo, é uma meta que se pretende buscar, agora na prática a gente nem sempre consegue com todos, mas eu acho que são possibilidades, são assim, ganhos que o Bloco traz possibilidades, que ele traz de fazer com que o professor estude mais (Grupo Focal, respondente 2, p. 12. Out/2013).

A respondente 2 sinaliza a necessidade de estudo sistemático dos professores dos conteúdos do currículo pensado para o bloco como uma proposta para avanços progressivos do programa. Alarcão, (2009 p. 131) aponta para flexibilidade como:

(...) caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor (...) por oposição à ideia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais.

Somente através da formação sistêmica e continuada, cada docente poderá entender as reais necessidades de seus alunos – diferentes em cada ano do bloco e atuar de maneira exitosa para o aprendizado discente, respeitando-se o que fora idealizado pela Resolução nº 07/2010.

Outro ponto importante é o diálogo entre os professores de cada segmento do bloco, o qual deve fazer parte da rotina docente em que cada um deles deve saber onde precisa chegar em relação ao currículo para, assim, se fortalecer o princípio de continuidade. Segundo a respondente 2, é sabido que esse processo envolve estudo, apropriação dos conteúdos curriculares e permanentes troca de informações entre os professores, na prática se apresenta como um grande desafio, pois não se tem garantias de que todos os atores envolvidos participem de forma efetiva dessa construção.

De qualquer sorte, a respondente 2 entende ser a implementação do bloco como possibilidade de fazer com que os professores, impelidos pelo novo conceito, acatem a necessidade primeira de estudarem. O bloco, segundo ela, arranja essa situação de movimento de todos. O trecho a seguir, deixa claro que a respondente 2 sabe que o processo de alfabetização, quando da implementação do Bloco Pedagógico, passa a ser um engenho de todos os professores, gestores, coordenadores e SE em relação ao processo de alfabetização que deve ser compreendido do primeiro ao quinto ano, do ensino fundamental - anos iniciais, pois:

(...) hoje o professor do primeiro ao quinto tem que se ver como um professor alfabetizador, porque ele precisa desenvolver práticas de alfabetizador: talvez mais específicas talvez mais voltadas para leitura, para a escrita, para a apreensão do sistema de escrita, mas, mesmo esses três anos, como já foi dito aqui, talvez não sejam suficientes. E aí esse menino ele vai progredir? Ele vai, só que tanto a escola, quanto os professores, e a equipe toda ali da escola e até a Secretaria que também tem vindo contribuindo neste sentido (Grupo Focal, respondente 2, p. 13. Out/2013).

A respondente 2 termina sua participação no grupo focal declarando que o Bloco Pedagógico é um programa que repensa a alfabetização, colocando no centro o aluno,

Em última, instância, o BP é um processo de inclusão desses meninos, até porque, diferente do que as pesquisas mostram e daquilo que a gente observa na nossa prática que a reprovação talvez contribua muito pouco para esse menino de escola pública. Esse menino que é reprovado e que no ano seguinte está com o mesmo professor com um ano a mais que os colegas, vivenciando as mesmas práticas de ensino que em anos anteriores não levaram ao seu avanço, não levaram a sua aprendizagem e aí ele vai continuar persistindo em uma dificuldade digamos assim, e aí isso se torna um processo de exclusão muito sério para esse menino (Grupo Focal, respondente 2, p. 13. Out/2013).

No entanto, a respondente 9, coordenadora pedagógica da escola X traz para a conversa seu ponto de vista bastante divergente da respondente 2 quando diz:

Tem também a questão da clientela que a gente atende, onde a educação não é um valor, o conhecimento não é um valor, o menino está ali para receber o bolsa-família, está ali porque é obrigado a ir, mas ele não quer estar na escola. A escola não é um lugar prazeroso para a criança, e também não tem sido para o professor. Eu atribuo isso às políticas públicas que são implementadas de forma verticalizada sem consulta da categoria. Uma coisa que eu critico muito nas políticas públicas: elas não são feitas pensando na realidade brasileira, mas para atender aos acordos internacionais, os economistas do Banco Mundial, ao UNICEF, que determina os rumos da educação brasileira, sem considerar a realidade do povo brasileiro, então é tudo muito imposto, e quando é imposta a gente não se apropria, pois estou cumprindo uma determinação federal e no caso do quarto ano uma determinação municipal (Grupo Focal, respondente 9, p. 37 e 38. Out/2013).

A fala da respondente 9 traz para o cenário outro aspecto que ultrapassa as questões legais e até mesmo as das políticas públicas pensadas para a educação brasileira. Ela aponta para a necessidade de se criar um ambiente em que o aluno tenha prazer de estar, não compulsoriamente, por conta de programas e de leis, mas um lugar onde tenha interesse de aprender. É enfática ao questionar as políticas que nascem de cima para baixo, do comprometimento político do país que tem que bater metas almejadas por instituições fora do país que reverberam contra a realidade brasileira.

A respondente 9 faz considerações sobre leis e programas compulsórios e aqui se pode remeter à questão do modelo *top/down de aplicação das políticas públicas*, quando se estabelece no país políticas criadas sem a participação daqueles que, efetivamente, irão executá-las na prática. Segundo Condé (2012):

A força dos atores públicos está no poder do Estado e, em países como o Brasil, no poder da agenda conferida ao poder público. A burocracia pública, por sua vez, desenvolve interesses, deseja influenciar e atuar, constituindo-se como força política e de formulação de políticas públicas (CONDÉ, 2012, p. 10 e 11).

Ao afirmar que a escola não tem sido um espaço prazeroso, nem para os alunos nem para os professores, a respondente 9, ainda sobre as políticas compulsórias abre a discussão em torno de um dos grandes nós que se atam quando se trata de políticas públicas: a base da pirâmide não é coautora na hora da elaboração das leis e programas educacionais. Ora, se não há participação ativa, de certo há profissionais insatisfeitos quando da execução compulsória o que sempre vai resvalar nos alunos que, por sua vez, acabam forçosamente, segundo a respondente 9, realizando tarefas escolares que não os agradam também. O fragmento de texto de Condé do qual é delicado a situação de quem “não se possui aquilo que não se compreende”, ou seja, ter que executar tarefas advindas de uma política pública sem compreendê-la é bastante difícil e Condé (2012), conclui a respeito do top down:

É por isso que compreender também não é um exercício simples ou trivial, mas requer esforço e dedicação. E também superar o senso comum, a visão simplificadora impressionista, fácil e disseminada, com soluções dadas pelo dito, pelo consagrado e pelo ‘definitivo’. A política é vítima do senso comum, da mera opinião fácil e definitiva, mas com um abrangente: ela torna-se perigosa. **Perigosa sim, porque da política nascem governos, políticas públicas e decisões que afetam o conjunto da sociedade** (CONDÉ, 2012, p. 5, grifo nosso).

A análise da respondente traz à tona uma discussão sobre o poder do Estado e a obscuridade da participação dos profissionais encarregados de fazer valer, colocar em prática as políticas públicas. Há uma nítida tensão entre os atores que, obrigatoriamente, força o debate nas instâncias menores quando da apresentação de uma nova política pública. O poder político conferido ao Estado para deliberar e

promulgar políticas deve ser acompanhado de discussões que vão para além das medidas em si. Nesse momento entra em cena a autonomia dos entes federados para que se cumpra os prescritos legais, levando-se em conta as especificidades locais. Isso deve chegar até a gestão de sala de aula em que o docente, amparado pelas estratégias desenvolvidas na escola, faça valer a sua voz e seu posicionamento diante de novas políticas públicas.

A mesma respondente faz agora um contraponto com as concepções da respondente 2. A respondente 3 é gestora da escola A, segue as características de EMEI – escola de Educação Infantil. A gestora acabou de assumir o cargo e assim declara de início:

Bem, eu sou gestora de uma escola de educação infantil que tem um formato bem diferenciado das outras escolas da rede que atendem a educação fundamental anos iniciais e finais. Minha escola é ainda daquele formato dos EMEIs que atendiam crianças de 4 a 6 anos e hoje, com o ensino fundamental de nove anos, as crianças de seis anos, nesse formato antigo, ficam meio deslocadas, porque elas estão no primeiro ano do Bloco Pedagógico, mas estudando em uma escola com currículo de Educação Infantil (Grupo Focal, respondente 3, p. 13. Out/2013).

Diante da fala da respondente 3, pode-se identificar na prática o que foi dito anteriormente pelas respondentes 1 e 2. A questão dos EMEIs que ainda mantêm o primeiro ano do bloco e, principalmente, o currículo ao qual a escola A está condicionada, ou seja, o currículo de educação infantil. Ela mesma afirma que os alunos do primeiro ano, ficam “meio deslocados”, esse é um dos fatores pretendidos para entender com bastante critério, pois se pode compreender que desde a formulação do ensino fundamental de nove anos, é no mínimo intrigante pensar que alunos do primeiro ano, ou ainda estejam em escolas de ensino infantil. Quanto à essa situação a respondente 1 assim analisa:

O próprio Governo Federal, quando propõe o ensino fundamental de 9 anos, há uma sugestão de que o primeiro ano esteja nas instituições que atendam o ensino fundamental, tanto é que as escolas do pró-infância hoje a proposta de atendimento até 5 anos (Grupo Focal, respondente 1, p. 07. Out/2013).

A respondente 3, declara que conhece muito pouco do Bloco Pedagógico e aponta pelo menos duas causas para esse “desconhecimento: o início da implementação do BP com a consultora contratada pela SE é a questão curricular,

pois o número de profissionais, a gestoraduas coordenadoras não teriam condições de acompanhar dois currículos diferentes: o da educação infantil e o do Bloco Pedagógico. Reforça-se aqui o depoimento da respondente 2 que vê no estudo sistemático dos “fazedores” do bloco o caminho para que ele se efetive com sucesso. Assim, a fala da respondente 3 corrobora as duas respondentes anteriores:

Porque é uma escola pequena que tem só uma coordenadora por turno e atender dois currículos é complicado. Sei muito pouco do Bloco Pedagógico, porque meu público é outro e a secretaria demorou muito com aqueles encontros com a consultora que não adiantaram muita coisa, me corrijam se eu estiver errada, pois nos encontros que eu fui não vi nada de muito concreto não. Como disseram as respondentes 1 e 2, (agora eu entendi muito mais o que é o bloco), o planejamento do Bloco tem que ser de três anos e lá na escola a única pessoa que iniciou o curso do PNAIC de matemática foi a professora regente do 1º ano. Grupo Focal, respondente 3, p. 14. Out/2013.

Outro aspecto claro nas reflexões da respondente 3, reside no fato de ela entender a falta de profissionais para estudar e implementar o BP dentro da escola da qual é gestora, torna a compreensão do bloco secundária, uma vez que os alunos ficarão sobre a responsabilidade da escola X em pelo menos 2/3 do Bloco Pedagógico. Essa condição, de certa maneira, parece desonerar a equipe gestora da escola A da implementação do Bloco Pedagógico.

Fico até com vergonha, mas tenho tantos problemas com a educação infantil que fica difícil pensar no Bloco porque logo os alunos vão para a escola X eles ficam mais dois anos no bloco, não é mesmo? (Grupo Focal, respondente 3, p. 14.Out/2013).

A transferência de alunos da escola A, ao final do primeiro ano do Bloco Pedagógico, para a escola X, pode ser uma medida, um reflexo da rede, pois não há um trabalho da SE, quanto menos das escolas envolvidas diretamente com essa transferência dos alunos que configura continuidade do bloco. A respondente 2 enfatiza a condição de descontinuidade, a qual pode emperrar toda a concepção expressa na Resolução nº 07/2010. Já a fala da respondente 3 exhibe a tentativa de a gestora da escola X (a mestranda) em tentar trazer para sua escola os alunos do primeiro ano que hoje se encontram na escola A. No entanto, e sem nenhuma referência direta ao bloco, outras questões alheias a ele fazem com que essa

comunicação entre gestores se torne bastante melindrosa, pois retirar alunos da escola A e transferi-los para a escola X implicaria em perda de profissionais para a escola A, uma vez que o número de profissionais das escolas está diretamente ligado ao número de alunos. Então, a respondente 3 assim declara:

Agora, a diretora da escola X, minha amiga (risos) já pediu para pegar o meu primeiro ano e eu não aceitei, porque a escola já tem poucos alunos e a gente iria perder professor e até auxiliar de serviços gerais. Mas eu sei que eu e a coordenadora temos que aprender mais sobre o bloco, as duas orientações que vieram da SE foi pouco, já disse, fico até constrangida de estar aqui (Grupo Focal, respondente 3, p. 14. Out/2013).

A interpretação possível diante dessa fala sinaliza que gestores e coordenadores de escolas de Ensino Infantil/EMEI não se interessam, pelo menos enquanto não formalizarem uma concepção mais ampla do Bloco Pedagógico, em modificar a situação dos alunos do primeiro ano, os “entre lugar”⁹, aqueles que vivem em um limbo curricular. Nesse sentido, vale a pena especular que a SE ainda não possui soluções para realocar esses meninos para escolas que têm o bloco incompleto ou fazer do currículo um instrumento mais propositivo, enquanto outras soluções são pensadas e executadas. A respondente 3 assim indica:

Acabamos de refazer o currículo da rede, estamos com um currículo fresquinho e agora tem que fazer adaptação por conta do primeiro ano, sei que uma hora dessas vão me roubar o 1º ano. O problema nem é autorizar a ida dos meninos para a escola X, o problema é que a SE não garante a abertura de salas de meninos de três e quatro anos. Eu tenho uma lista de espera muito grande, mas sempre escuto a mesma coisa: “não dá para ir abrindo salas, é preciso verba para isso” (Grupo Focal, respondente 3, p. 15. Out/2013).

Pode-se recuperar a fala da respondente 1 (Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas) quando ela explicita que o Bloco Pedagógico impele a todos pensar em “questão de rede” no trato da alfabetização. Por isso, a importância de a SE na implementação do bloco. No caso da declaração acima da respondente 3, fica nítida a responsabilização de gerenciamento de rede que deve ser conduzida pela SE. Pois, afinal, só será possível remanejar as turmas de primeiro ano que hoje se

⁹ O entre lugar é um lugar intersticial (...). O interstício vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é ela mesma, mas não totalmente outra.

encontram em um ambiente escolar descontextualizado da concepção de bloco se a SE fomentar ações conjuntas: aumento de oferta para alunos de três e quatro anos e transferência de alunos de seis anos para as escolas que não têm o ensino fundamental de nove anos completos, caso da escola X, a qual tem alunos do segundo ano em diante.

Mas eu acho mesmo que a concepção do bloco é muito boa, três anos para alfabetizar uma criança é muito bom, pois na educação infantil não se busca alfabetização, temos outras prioridades a de socializar as crianças de fazer com que elas entendam a escola e o aprendizado de maneira lúdica e prazerosa, mas aí eu pergunto? Como não inserir meus meninos do primeiro ano nesse currículo, fica difícil, sei disso. Mas sei também que eles estão no bloco, isso é angustiante, sabia? A gente fica esperando uma orientação da SE pra ver como é que as coisas vão acontecer (Grupo Focal, respondente 3, p. 15. Out/2013).

Mesmo entendendo que o Bloco Pedagógico como uma boa alternativa para a garantia da alfabetização das crianças, devido ao “tempo maior”, a respondente 3 insiste em declarar a incompatibilidade de desvincular os alunos do primeiro ano da escola A do currículo de Educação Infantil, por concepção, preconiza o desenvolvimento da criança através do lúdico, para a aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, a respondente 3 sinaliza a responsabilidade da SE no gerenciamento do Bloco Pedagógico em escolas/EMEIs que têm concepção pedagógica e curricular distantes da realidade imposta pelo Bloco Pedagógico, assim ela conclui:

A professora do 1º ano lá da escola faz o curso, né? Mas voltando um pouco, não tivemos problema com o bloco até porque nada foi cobrado da gente, os meninos não são reprovados mesmo na educação infantil, tudo continuou do mesmo jeito, sei que teve problema com alunos do segundo pra frente que tiveram que ser reclassificados porque estão no bloco, mas lá na escola, aluno de 1º ano já não é reprovado mesmo. Mas em minha opinião, as coisas demoram muito para acontecer na SE, se pra mim que sou diretora de escola infantil já é difícil, imagino para minhas colegas que têm o bloco todo. Achei que demorou muito, mas entendo que agora as coisas começaram a andar, entendi mais aqui hoje. Vocês me ensinaram muito. Aprendo mais do que pude contribuir (Grupo Focal, respondente 3, p. 16. Out/2013).

As declarações da respondente 3 sobre a “falta de problema” com a implementação do bloco é controversa, na medida em que se dá pela ausência de orientação da SE. Como ela diz que “nada foi cobrado” da escola A, pode-se inferir

pela “falta”, que a SE, até então, segue os preceitos reguladores do ensino de nove anos (Lei nº 11.274/2006 - BRASIL, 2006), o qual antecede Resolução nº07/201 e já previa a obrigatoriedade de mais um ano na escolaridade de crianças com a aprovação automática, sem, conquanto, atrelar a uma política de rede que levasse em conta essa particularidade de escolas de educação infantil com salas de primeiro ano, hoje pertencentes ao bloco.

A não reprovação para alunos do primeiro ano, portanto, é uma prática nacional desde o ano de 2006. No entanto, entende-se que essa contenda seja muito pouco para as especificidades impostas pelo Bloco Pedagógico, uma vez que o bloco prevê como explicado pela respondente 2, um conjunto de ações em seiscentos dias, sem a conotação de aprovação automática, e sim, sobre progressão de aprendizagem.

Dessa feita, a aprovação automática dos alunos do primeiro ano se estabelece desde a implementação dos nove anos para o Ensino Fundamental (2006), sendo assim, a implementação e o gerenciamento do BP para as escolas infantis, ainda mantêm turmas de primeiro ano ficam, como declarou a respondente 3, à mercê da inserção da regente de turma pela formação individual, via PNAIC, promovida pela SE.

A gestora (respondente 3) declara que a interação promovida pelo Grupo Focal fora de mais valia a ela no que diz respeito ao entendimento do Bloco Pedagógico pelas instruções da SE, pela interação que ocorrera durante todo o processo. Ela sugeriu que muitas dúvidas que tinha sobre o Bloco Pedagógico foram desfeitas pelo fato de ter sido uma interação face a face o que muito facilitou sua apreensão dos conceitos.

Ela sugeriu que o “programa de rede”, pensado pela executora inicial do Bloco Pedagógico na Rede Municipal de Juiz de Fora, a respondente 1, na prática, não obteve êxito. A esse fato pode-se interpretar como um problema de implementação e gerenciamento do bloco pela SE. A respondente 3, pela fala abaixo, demonstra certa desconfiança em relação à concretização efetiva do bloco, mesmo entendendo se tratar de uma política educacional “interessante”, pois:

Por tudo que ouvi aqui hoje, acho bem interessante a proposta do bloco, desde que ele aconteça de verdade, desde que ele não se torne um ciclo com outro nome, porque ele foi um desastre na rede. (...) Pois é, lá na escola todos nós pensamos que o bloco era um ciclo repaginado (Grupo Focal, respondente 3, p. 14. Out/2013).

A respondente 4, coordenadora pedagógica da escola A, declara que a troca de pessoal, quando da saída de um prefeito, é corriqueira, de maneira geral, quando falamos de órgãos públicos. A política dá o “tom da dança das cadeiras”, cada majoritário eleito faz essa permuta de pessoas dentro das secretarias que irão administrar muito em função do que os próprios candidatos eleitos sinalizam: mudança de nomes para garantir a estabilidade e governança de seu mandato. Esse é o caso da respondente 4 que, com mais de vinte anos de rede e, já estivera na SE, voltara para a escola, isso por algumas vezes. Questões políticas podem, enfim, interferir nas ações necessárias das políticas públicas.

Eu fiquei quase doze anos na SE, mas minha função lá dentro não passava por questões pedagógicas, vocês sabem disso. Voltei esse ano para a escola porque mudou o prefeito e o secretário e me mandaram de volta para escola, então, pra mim é mais complicado ainda, mesmo sendo o meu cargo de coordenadora pedagógica, fiquei muito tempo sem exercer essa função, pra mim é tudo novo na escola o bloco então, nem se fala, até quando estive na SE e participava das reuniões de diretores ouvia falar muito, mas de verdade, muita reclamação dos diretores que estavam cheios de dúvidas (Grupo Focal, respondente 4, p. 16. Out/2013).

A respondente 4, coordenadora de ofício, declara que passou quase doze anos dentro da SE e lá ocupava uma função que a distanciava tanto das escolas quanto dos programas de cunho pedagógico. Com a mudança de prefeito, ela teve que reassumir sua função de origem, isso não é fato isolado. O distanciamento da escola, mais o exercício de outra função pode ser um fator conflituoso para quem volta à escola sem qualquer referência do novo contexto. De certo, a respondente 4 volta à escola completamente fora do contexto em que a deixou. Segundo o relato das respondentes 1 e 2, a descontinuidade inibe ações, quando da implementação de políticas educacionais novas. Esse nos parece o caso da respondente 4. Ela diz conhecer do bloco somente através do que “ouvia” quando participava das reuniões de diretores na SE. Dessa pontuação, a gestora da escola B (respondente 5), assim se defende:

Bem, na verdade não era reclamação, era aquela angústia de quem tinha que fazer acontecer na prática uma lei nova tateando por falta de conhecimento, a gente ia para a SE nas reuniões e perguntava sim, pois precisávamos fazer o bloco acontecer na escola a responsabilidade é toda nossa (Grupo Focal, respondente 5, p. 16. Out/2013).

Em contrapartida, a respondente 4 assim argumenta:

(...) eu sei disso respondente 5, mas então vi esse início muito tumultuado, mas não participei de nada, pois minha função não passava nem perto do Bloco. Agora que estou de volta, ainda não me inteirei do assunto como devia, priorizei o ensino infantil, que mudou muito também o currículo é novo né gente (Grupo Focal, respondente 4. p.16 e17. Out/2013).

Nossa investigação pautada em um estudo de caso da escola X não tem qualquer pretensão de lançar a essa pesquisa juízo de valor, por isso o embate entre as respondentes em questão serve apenas ao propósito de evidenciar mais uma vez que a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico e seus atores, tanto da SE, quanto das quatro escolas envolvidas, têm opiniões divergentes em relação ao assunto em questão. Na perspectiva de que esse tipo de problema não é de fato isolado na rede, a respondente 4 defende, se é que esse pode ser um bom termo, no sentido de estar envolvida por doze anos em outro campo dentro da SE e que sua volta é cercada de novidades, tanto curriculares, quanto de uma nova política pública. Pela característica da escola em que volta a atuar como coordenadora pedagógica, seu maior foco seria mesmo o de entender o novo currículo implementado na rede (esse nos anos de 2009/2010), sendo que a escola A é, fundamentalmente, uma escola de Educação Infantil.

No entanto, a respondente 4 também acena para a questão de a professora regente do primeiro ano está se capacitando pelo PNAIC e assim analisa:

Mas a professora do primeiro ano tem me mostrado o material do PNAIC, e é bem interessante, os meninos parecem que gostam também. A professora tem achado o curso bom, disse que é muita coisa, mas que está ajudando muito nas aulas. O problema é que eu tenho, na verdade, dois currículos diferentes para dar conta e aí fica difícil, é muita coisa. A gente tem feito o possível, tenho participado das reuniões de coordenadores e, aos poucos, vou entendendo melhor o bloco (Grupo Focal, respondente 4, p. 17. Out/2013).

A exposição da respondente 4 endossa as respostas e análises das respondentes anteriores, senão vejamos: a questão de dois currículos dentro de

uma escola de ensino infantil; a falta de tempo para estudar esses currículos com características distintas, sendo que os EMEIs são, particularmente, escolas de Educação Infantil. Podem-se aventar tais possibilidades pela declaração da respondente 4 ao formalizar que “a professora tem mostrado o material do PNAIC” e que tem “achado o curso bom”. Tal fala reforça a da respondente 3 (gestora da escola A) quando ela diz que sua participação na implementação do bloco na escola A tem se dado pela formação da professora regente do primeiro ano. A esse fato, pode-se aventar, contudo, que a regente do primeiro ano seja, efetivamente, a profissional que, até pela turma na qual trabalha, é a que detêm mais conhecimento sobre o Bloco Pedagógico na escola A, pois tanto a gestora e a coordenadora pedagógica declaram conhecer muito pouco os preceitos do Bloco Pedagógico.

Lá na escola, por exemplo, a professora do 1º ano é contratada a gente nem sabe se ela volta e também não sabe se uma possível substituta participou do PNAIC. Sei que, “não sabemos se ela volta” estão falando que só será contratada a professora que participou do curso no ano anterior, isso na teoria, mas se precisar de mais professor? Aí tem que contratar quem não fez mesmo (Grupo Focal, respondente 4, p. 17. Out/2013).

Outro assunto recorrente, apontado na fala de outras respondentes, é a questão da descontinuidade. O grande número de professores contratados que hoje se concentra na rede municipal de Juiz de Fora acaba gerando essa instabilidade, pois, ao final de cada ano letivo, não há garantia de que o mesmo profissional retornará para a escola de origem. Quando levamos esse assunto para a questão do Bloco Pedagógico, percebe-se que esse também é um problema que pode comprometer as ações estratégicas do BP pensadas dentro das escolas. Mesmo que se tenha um curso voltado para capacitação de professores (PNAIC), iniciar cada ano letivo sem a certeza do retorno de um professor que trabalhou e planejou as estratégias de trabalho da escola é, de fato, um elemento complicador. A respondente 4 debate essa questão, apontando para o problema que reside dentro de sua própria escola: “a professora do primeiro ano é contratada”; “não sabemos se ela volta no ano que vem”, e ainda problematiza: “A professora regente lá da escola não tem com quem dialogar e depois nem saberá como foi a sequência dos alunos, isso é complicado.” (Grupo Focal, respondente 4, p. 18. Out/2013). Entende-se aqui, um elemento dificultador, tanto da rede quanto, da escola em particular, pois a

escola A possui apenas uma sala de primeiro ano, explicando, portanto, que a SE mantém esse modelo de escola infantil com alunos de até seis anos.

A professora regente lá da escola não tem com quem dialogar e depois nem saberá como foi a sequência dos alunos, isso é complicado. Só para deixar minha opinião, vejo o bloco como uma necessidade mesmo, até por ter ficado muito tempo dentro da SE, sei da importância dos programas educacionais que vem sendo dispostos para nós educadores. Sei que o índice de alunos sendo reprovados já nos anos iniciais estava muito alto e sei também que apenas reter esses meninos não garante sucesso no ano seguinte, penso que ao contrário disso, só desestimula a criança, nesse sentido, o bloco é uma grande sacada e tem grande possibilidade, tem que ser levado a sério, não é gente? Tem que ser feito em conjunto mesmo. A SE precisa atuar o tempo todo junto às escolas, assim como os diretores e coordenadores. Vamos ver como é que fica se vai haver alguma mudança em relação aos meninos do 1º ano que ainda estão em escolas como a minha (Grupo Focal, respondente 4, p. 19. Out/2013).

As declarações da respondente 4 denotam a complexidade que se apresenta em torno da implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico dentro da escola: o alto índice de reprovação de alunos nos anos iniciais; o fato de a professora regente não ter com quem trocar os aprendizados do PNAIC, enfim, a respondente 4 concorda com a respondente 5 em relação à necessidade real dos que idealizaram o bloco e sua condição de programa educacional de alfabetização como uma ferramenta que pode atacar o problema da reprovação/retenção e falta de aprendizado dos alunos. Ela também ressalta a necessidade de o bloco ser pensado em rede: SE e escolas. Outra questão recorrente apontada por ela é a necessidade permanente de gestores e coordenadores se apropriarem dos conceitos norteadores do bloco para que mudanças de concepção e forma aconteçam dentro das escolas.

A respondente 5 tem algumas características que devem ser expostas para melhor compreensão e análise de sua intervenção no Grupo Focal, pois ela, além de ser gestora da escola B, manteve-se no cargo de professora regente dos anos iniciais, ou seja, ela é a única gestora/professora da rede. Ao que nos parece, essa particularidade é interessante, uma vez que ela vivenciou a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em duas frentes distintas: gestora e professora. Em sua participação, a respondente 5 assim inicia sua fala:

O processo de implementação do BP pela SE não foi fácil, acho ainda que ele nem foi concluindo, ou seja, “está sendo”. Em 2013 estamos começando a ver os frutos disso aí. Eu gestora, vivenciei o Bloco diferentemente de você respondente 1 que o vivenciou dentro da SE, mais até do que como gestora. Vivenciei a implantação como professora, porque nesse período de 2011 eu era professora regente e eu me lembro bem dessa implantação que foi realmente muito tumultuada, muito controversa, houve debates, o sindicato, inclusive, interviu nessa situação, foi preciso que o sindicato pedisse a SE mais firmeza e clareza na orientação para as escolas e professores (Grupo Focal, respondente 5, p.19. Out/2013).

A indicação de que o processo de implementação do Bloco Pedagógico não ter se dado de forma “fácil” marca o início da fala da respondente 5. Ela indica que tal processo, em sua opinião “ainda nem foi concluído”. O destaque do trecho acima fica por conta da declaração inicial, não da gestora, mas da professora, que no ano de 2011 (somente no ano de 2012 é que a respondente 5 ganhou as eleições e se tornou gestora) era a regente de uma turma dos anos iniciais. Sendo assim, em primeira instância, temos a declaração da professora que diz lembrar de que o início da implementação do bloco foi cercado de problemas.

Já a respondente 7 (gestora da escola C) enxerga a implementação do Bloco Pedagógico sob outro prisma, o que denota, mais uma vez, a complexidade que se deu em torno da implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico. Ao contrário da respondente 5, a respondente 7 assim anuncia:

A relação é boa, não estamos tendo problema, no início, quando foi implantada teve uma rejeição (não foi?), mas eu não estava lá ainda, mas até então não. A relação tem sido boa com a secretaria, nossos resultados têm sido bons, no PROALFA nós ficamos “em 85% maior que a de Minas Gerais, enquanto Minas ficou com 75%, nós ficamos com 85%. Então assim, na nossa escola nós não estamos tendo grandes problemas não, mas vamos ver na rede, “né” gente? (Grupo Focal, respondente 7, p. 24. Out/2013)

A diferença entre as escolas das duas respondentes também pode ser um ponto a ser analisado, enquanto a respondente 5 é gestora de uma escola periférica a respondente 7 é gestora de uma escola central com uma clientela de poder aquisitivo bem melhor. Esse fator pode ser determinante para acentuar ou minimizar problemas dentro das escolas relacionadas e também um grande desafio administrativo da SE, pois cada uma das cento e cinco escolas da rede carregam consigo singularidades que são somente delas e administrar um novo programa

dentro de um universo tão diversificado exige habilidade e conhecimento por parte de toda equipe.

Outra novidade trazida pela respondente 5 foi a lembrança da intervenção do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO), atendendo a reivindicação da categoria. O sindicato teve um papel importante, pois acabou mediando discussões entre SE e escolas, muito mais em função de atender ao pedido dos docentes que se encontravam nas escolas sem entender o que de fato teriam pela frente, pois não foram poucos os profissionais que não entenderam a concepção do bloco. A partir dessa constatação, acrescenta-se a questão de a SE, compulsoriamente, inserir ao Bloco Pedagógico o 4^a ano, sem explicações plausíveis que sustentassem tal resolução, principalmente porque o bloco ainda era cercado de dúvidas conceituais que emperravam a realização prática nas escolas da rede. A respondente 5 assim prossegue:

Não vejo como o Bloco Pedagógico, apesar dessa filosofia voltada para atender o tempo do aluno, todo esse discurso eu vejo que na prática ele não funciona dessa maneira. Eu percebo que na prática o que aconteceu foi o que se houve foi uma mudança de problema, apenas um adiamento da situação do aluno de ser excluído. Como você (respondente 2) diz que o BP é um fator de inclusão eu já digo que em alguns casos eu compreendo como um fator de exclusão, porque o menino vai ser reprovado lá na frente. O processo de implementação da rede não foi fácil para ninguém. O processo não está sendo fácil para ninguém. Eu não o compreendo como sendo implantado, eu acho que ele “ainda está sendo” (Grupo Focal, respondente 5, p. 19 e 20. Out/2013.)

É evidente que a fala da respondente 5 traz consigo imbricações consideráveis pelo fato de ela ser gestora/professora, porque tem representado na mesma pessoa concepções de quem viveu a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico sob a ótica de regente e gestora concomitantemente. Essa constatação mostra a dificuldade em identificar quando é a gestora quem fala e quando é a professora quem indica suas impressões, mas ao mesmo tempo, tem-se um novo viés possível para a investigação proposta no Grupo Focal.

A respondente 5 mostra que o Bloco Pedagógico concebe a questão de aumento do tempo escolar do aluno, no entanto, quando se trata de sua efetiva implementação ela vê problemas entre discurso e prática, afirmando, novamente, que, a seu ver, a implementação do bloco “ainda está sendo”. Ela entende que pela forma como os problemas estão sendo conduzidos a questão da exclusão do aluno

passa apenas por uma mudança de fazer e discorda da respondente 2, quando aponta que a exclusão do aluno acontecerá em outro momento:

(...) eu vivenciei o bloco diferentemente delas (representantes de SE) porque vocês vivenciaram o Bloco como gestoras dentro da SE e eu vivenciei enquanto professora, porque nesse período de 2011 eu era professora regente (Grupo Focal, respondente 5, p. 20.Out/2013).

O depoimento a seguir mostra a visão da respondente 5, desta vez como gestora e assim ela declara:

(...) agora sou gestora e professora e continuo vendo o que ocorreu com o BP, foi que ele gerou um problema lá no quarto ano porque esse menino não vai tomar pau no primeiro, não vai tomar pau no segundo, não vai tomar pau no terceiro: só que chega ao quarto ano explode uma quantidade de aluno não sabe ler, não sabe escrever e ninguém sabe o que faz com aquele menino, porque já tá lá no quanto ano que já tem uma demanda curricular específica para aquela série e pensando que dali ele vai para o quinto ano e já está na porta do sexto ano que ainda é ensino fundamental, mas já é outro olhar, outro perfil: tanto de aluno quanto de professor (Grupo Focal, respondente 5, p. 21. Out/2013).

Dessas afirmações, infere-se que a gestora ainda não tem os conceitos do Bloco Pedagógico muito bem definidos, pois, em sua fala, há um determinismo implícito de que se formará mesmo um gargalo no 4º ano, pois o aluno do bloco, como diz a respondente 5 não pode ser retido nos três primeiros anos e, em sua concepção, muitos alunos chegarão ao quarto ano sem saber ler e escrever. No entanto, ou por esquecimento, ou desconhecimento ela não lança mão da orientação nº 3 da Secretaria de Educação, a qual estende o Bloco Pedagógico até o 4º ano. Esse pensamento vai de encontro, por exemplo, ao artigo 18 da Resolução nº 07, o qual dispõe:

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (RESOLUÇÃO nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

O artigo 18 indica que haverá por parte dos responsáveis pelo Bloco Pedagógico a estruturação de um “projeto educativo”, então, e ainda sobre as declarações da respondente 5, nota-se que muito das angústias apontadas por ela

ainda são fruto do trabalho desarticulado entre o prescrito legal e ações dentro da escola. O pensamento sobre aprovação automática dos alunos que se encontram no bloco pode gerar alunos analfabetos no quarto ano é ainda um indício de “não saber o que fazer com o menino no quarto ano” é, na verdade não entender o processo sequencial impelido pelo bloco nos três primeiros anos. Nesse momento é oportuno pensar na autonomia das escolas ao mesmo tempo enxergá-las como um sistema educacional que tem liberdade sob suas práticas pedagógicas, assim como nos diz Azanha (1993):

É preciso a clara consciência (...) de que autonomia não é algo a ser implantado, mas sim assumido pela própria escola. Não pode se confundir (...) a autonomia da escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras (...). As práticas da vida escolar estão ligadas a uma mentalidade vigente. Por isso, dissemos que a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições (AZANHA, 1993, p. 43).

Outra questão que fora levantada apenas pela respondente 9 tem lugar aqui para ser evidenciada, até pelo fato das respondentes 5, 7 e 8 creditarem um gargalo que pode ocorrer no quarto ano, depois que os alunos concluírem o Bloco Pedagógico. Elas se mostram bastante preocupadas com a qualidade de aprendizagem ou progressão de aprendizagem dos alunos que passarão pelo bloco e chegarão ao quarto ano sem adquirir as habilidades e competências em seu aprendizado. Um dado novo que deve ser lançado aqui é ressaltado pela respondente 9, a única a se atentar para o fato de a SE ter estendido a não reprovação para os alunos do quarto anos, como citado acima, esse fato ocorrera sem a participação de qualquer segmento da rede, hove um “cumpra-se”, a partir das Orientações que geraram um mal estar inda maior das escolas. O Sindicato dos Professores foi convocada a auxiliar legalmente sobre a situação dos alunos do 4ª ano serem inseridos no Bloco Pedagógico, enquanto a Resolução nº 07 previa o bloco para os três anos iniciais do ensino fundamental. Pela fala da respondente 9 entende-se:

Acho uma arbitrariedade da SE ter ampliado o bloco para o quarto ano, sendo que a legislação federal determina três anos. A secretaria, sem consultar ninguém, ampliou para quatro anos. Eu presenciei a confusão que foi. As coordenadoras ficaram muito indignadas, tiveram muita resistência, e eu passei por apertos, pois tinha acabado de ser nomeada, e o coordenador funciona como um mediador entre a SE e a escola, então a gente é que tem que levar essas questões para a escola, e lá era outro incêndio. As professoras ficavam enlouquecidas, e repetindo uma fala da respondente 1, historicamente a rede municipal resolvia o problema da não aprendizagem com a repetência e que agora a partir de 2010 nós temos que pensar em outras formas de agir, e eu concordo plenamente com essa ideia (Grupo Focal, respondente 9, p. 36. Out/2013).

Mais uma vez temos configurado a questão do modelo *top/down*, dessa vez em âmbito municipal. A “arbitrariedade” com que foi realizada essa ação é levantada somente pela respondente 9, mas o dado novo que se criou foi a possibilidade de as coordenadoras pedagógicas exporem sua opinião sobre a extensão do BP para o quarto ano sem que houvesse um diálogo prévio. De fato no município de Juiz de Fora o Bloco Pedagógico foi estendido até o quarto ano. No processo do Grupo Focal nenhuma das respondentes se manifestou sobre essa questão, ao contrário, algumas delas, como as respondentes 5, 6 e 7, pareciam, pelo discurso em relação ao possível fracasso do quarto ano e a necessidade de aprovação (segundo a Resolução nº 07/2010), não conhecer a decisão da SE ou preferiram não entrar no mérito, por considerar, quem sabe, apenas as questões de ordem pedagógica.

Ainda sobre as declarações da respondente 5, quando se posiciona como professora/gestora, percebe-se:

Então eu tenho: como professora, como gestora procurando soluções para o BP, porque eu o compreendo dessa maneira, como que teoricamente uma proposta muito boa, que tem um embasamento teórico que tem toda uma filosofia que procede, porém quando a gente vai implantar não ocorre como a gente pensa, porque a gente pensa “o menino não vai aprender no primeiro, ah! Não: é verdade, porque ele é muito pequeno, então como esse menino pode ser reprovado, ele ainda não tem maturidade, ele não pode responder por isso, ele não pode ser penalizado”. Aí passa para o segundo, aí vem o segundo ano, que era a antiga primeira série, “ah! Não aprendeu, muito bem, é mesmo.” eu fui professora alfabetizadora a vida inteira eu vejo que tem meninos, por exemplo, que chega setembro, eles começam a “pipocar”, eles começam a aprender, aí você fala assim, o dilema da alfabetizadora é sempre foi esse: quando chega o final de ano não se sabe se o menino vai evoluir com a aprendizagem que ele chegou até aqui e vai embora ou será que ele vai ficar para trás? Sempre foi esse o meu dilema enquanto alfabetizadora e eu vejo que esse sempre foi o dilema de minhas colegas (Grupo Focal, respondente 5, p. 21 Out/2013).

A fala da respondente 5, mesmo quando se posiciona como gestora, resgata o dilema em relação aos alunos do bloco e a condição deles quando aprovados para o quarto ano. Ela indica que a SE “tenta” dar respaldo à escola, o que implicaria na autonomia da escola para planejar internamente ações pedagógicas diretamente voltadas para o aprendizado, para a qualidade do ensino como é previsto pelo bloco.

Nota-se ainda, em determinado momento, a respondente 5 faz uma digressão temporal e assinala que a alfabetização do aluno sempre fora um dilema muito grande para os professores, nesse sentido, o bloco poderia ser pensado como uma maneira de minimizar tal dilema ou acentuá-lo, caso não seja entendido pelos seus executores.

De acordo com a opinião da respondente 5, a qual acumula o cargo de gestora e professora, que o bloco “é uma boa política”, contudo, deve ser pensada e organizada de maneira mais propositiva dentro da escola. Para ela, é necessário saber da importância do bloco e reconhecer que se trata de uma boa política, seriam os primeiros passos para o início do trabalho, o qual deveria também passar pelo estudo sistemático da lei que o regulamenta. Esses apontamentos da respondente 5 vão ao encontro dos depoimentos das respondentes 1 e 2, pois ambas são claras ao afirmar a necessidade primeira de conhecer o porquê, como e para quê o governo federal formalizou a Resolução nº 07/2010 e os objetivos para sanar o alto índice de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Eu percebo que, por exemplo, que a SE até tenta nos dar um respaldo, por exemplo, temos o Laboratório de Aprendizagem que seria uma estratégia colocar esses meninos, que estão com problema, com defasagem de ensino aprendizagem para tentar resgatá-los pra trazer para que ele fique junto com a gente, só que também não funciona da maneira que a gente pensa “N” problemas interfere no Laboratório de Aprendizagem que vem como um socorro da SE para resolver tudo, só que não resolve e aí fica essa situação, por exemplo, eu, falo da minha realidade hoje que eu tenho cinco turmas de quarto ano, fruto do bloco agora, primeiro turmas que vieram e são fruto do BP, quem está no quarto ano são esses meninos que vieram dessa política (BP) e tem lá na minha escola uma quantidade de meninos que, sem brincadeira, a gente não sabe o que fazer com eles por quê: eles não sabem ler, eles não sabem escrever, você tenta fazer um trabalho com eles, nossa escola está no Mais Educação e nós priorizamos esses meninos do quarto ano, mas isso não foi o suficiente (Grupo Focal, respondente 5 p. 21 e 22 Out/2013).

Outro ponto abordado pela respondente 5 diz respeito ao Laboratório de Aprendizagem um espaço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o qual acontece nas escolas no contra turno do aluno, duas vezes por semana, com total de quatro horas/aula. No entanto, o Laboratório de Aprendizagem (LA) não foi pensado pela rede como auxílio ao Bloco Pedagógico, ele aparece como uma estratégia que antecede ao bloco e tem características bastante diferenciadas, pois a filosofia do Laboratório de Aprendizagem não é a de “reforço escolar” e não está ligada ao currículo básico, ao contrário, ele se presta ao papel de colocar os alunos sob experiências novas e diferenciadas das que eles são submetidos no tempo “normal” de aula.

Por isso, não seria uma ação isolada como o Laboratório de Aprendizagem que poderia dar conta da defasagem dos alunos oriundos do bloco. Necessário mesmo seria pensar o bloco em um contínuo de aprendizagem, pois se os alunos chegam ao quarto ano sem o conhecimento necessário o fato é pensar que houve problemas em algum momento do processo. Esses entraves no percurso dos alunos devem ser analisados criticamente pela equipe responsável pelo bloco. O artigo 5º da Resolução nº07/2010 em seus incisos 2º e 3º é claro ao declarar:

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

(Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.)

Desta feita, é possível entender o LA não pode ser considerado um instrumento a serviço do bloco, presumindo-se que as estratégias diferenciadas de ensino servem ao desenvolvimento dos alunos que não passam pela concepção de trabalhar com o currículo, ao contrário, evidencia-se particularidades/necessidades de cada um deles. As aulas têm formato igualmente diferenciado e utiliza materiais concretos, voltados para o lúdico, ou seja, um novo viés para o aluno se posicionar frente à educação e sem compromisso com o conteúdo curricular do ano em que o aluno se encontra. Outro conceito a diferenciar o Laboratório de Aprendizagem do PNAIC é a formação dos professores do primeiro ao quinto anos participam do curso na SE por adesão, já o segundo, o público atendido é o de professores que trabalham diretamente com alunos do primeiro ao terceiro anos, ou seja, aqueles alunos que efetivamente, estão dentro do bloco de três anos e o curso é compulsório.

Pela percepção que eu tenho, por exemplo, em 2011 eu era professora do quarto ano e hoje eu sou professora do quarto ano, então eu posso te dizer que, pelo aluno que eu tinha em 2011 (que não era fruto do BP) e pelo aluno que eu tenho hoje, com certeza essa proficiência seria menor, pela minha experiência de sala de aula, a proficiência dos alunos do quarto ano de hoje é menor que a de depois do BP. Então eu te digo: aqueles alunos que eu tinha e os que eu tenho hoje no quarto ano são diferentes. Se eu desse a mesma prova para aqueles meninos e para esses, com certeza esses meninos de hoje teriam um rendimento menor (Grupo Focal, respondente 5, p. 23. Out/2013).

A comparação entre as turmas de alunos do quarto ano, antes e depois da implementação do Bloco Pedagógico feita pela respondente 5 em relação ao índice de proficiência desses alunos denota que, em certa medida, os indicadores iniciais depois do bloco possuem um peso significativo, pelo menos em nível comparativo das ações que passaram a ser desenvolvidas dentro da escola; ao considerar-se ou não os legados do bloco. Mesmo quando a respondente 5 fala em “percepção” existe um texto subentendido que vai além de uma mera percepção, pois ela afirma “ter a certeza” de que a proficiência dos alunos “seria menor” depois do bloco.

Outra vez, volta-se ao campo da autonomia das escolas, pois refletir sobre autonomia é entender o quanto é fundamental encarar a escola como um local legítimo, no qual pode ser observado, no mínimo sob duas perspectivas. Senão vejamos: (I) cada instituição de ensino possui especificidades que as diferem de qualquer outra escola; (II) a escola é inserida em um contexto social mais amplo, ou seja, em um sistema educacional. Sendo assim, a coexistência dessas duas perspectivas corrobora o fato do trato da construção da autonomia da escola, assim como nos aponta Azanha (2000, p. 23), não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente ‘ciência dos projetos’ ou roteiros burocratizados.

Discutir autonomia das implica em destacar outro conceito residente no (re) conhecimento fundamental do Projeto Político Pedagógico como elemento condutor para uma gestão democrática, participativa onde todos os pertencentes possam, coletivamente, pensar a escola e construir práticas que revelem, de verdade, como todos percebem tal autonomia.

A respondente 5 é, de fato, uma participante do Grupo Focal com singularidades a serem observadas, pois trata-se da única gestora da rede que acumulou cargo de professora e gestora, por isso, é perceptível em suas declarações ora a predominância da gestora, ora a da regente. A fala a seguir pode ilustrar essa constatação:

Agora, de formação do professor eu vejo assim: nós estamos tendo o PNAIC que é uma ação que está sendo feita, (...) e eu penso que isso aí, quem sabe, pode resolver, por exemplo, as professoras da minha escola estão participando do PNAIC, quase todas as professoras do terceiro ano e do segundo ano, as professoras do primeiro não. Essas professoras estão gostando, estão falando que está sendo produtivo, que é bom, então eu espero que a gente vá colher frutos dessa formação que está acontecendo agora... (Grupo Focal, respondente 5, p. 24. Out/2013).

A Gestora/professora aponta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual é uma ação do governo federal, como uma possibilidade de efetivação de melhorias na proficiência dos alunos e na qualidade das aulas ministradas pelos professores, uma vez que as regentes do primeiro ao terceiro ano de todas as escolas passarão a trabalhar dentro de uma proposta, desde o ano de 2012, tem como princípio garantir o direito da criança à plena alfabetização até os oito anos de idade.

O pacto foi implementado pelo governo federal e garante o trabalho conjunto entre todos os entes federados, criando-se um padrão nacional para a formação de profissionais alfabetizadores. Pelo PNAIC os professores alfabetizadores passaram a participar de uma formação continuada em matemática e português, aqui em Juiz de Fora essa formação se dá via SE por profissionais da própria rede, os quais transitaram pela capacitação com profissionais do estado de Minas Gerais em convênio assinado entre município e estado.

Os profissionais que aplicaram o curso para os formadores de Juiz de Fora pertencem ao Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) do estado de Minas Gerais. Assim, desde que fora implementado, os professores dos três anos do Bloco Pedagógico estão inseridos no curso presencial, o qual tem duração estima de dois anos e/ou duzentas horas/ano, com material didático específico para cada segmento do bloco. Os professores/cursistas são submetidos a avaliações sistêmicas com o propósito de medir a eficácia do curso e acompanhamento da implementação e monitoramento do bloco. Por meio das avaliações dos cursistas pode-se aferir a implementação ao mesmo tempo buscar soluções específicas para cada localidade.

A respondente 5 mostra que ela, como professora alfabetizadora e, por conseguinte, suas colegas, necessitam de formação continuada, pois as singularidades trazidas com a implementação do bloco ainda estão longe de serem compreendidas por ela e suas colegas de profissão, assim, a respondente 5 percebe o bloco:

Até agora eu só enxergo os problemas do bloco, pois eu sei a dificuldade que tenho passado. Minha escola é muito grande, temos muitas salas de cada ano, temos professoras de todas as maneiras, algumas estão fazendo o curso, outras ainda não, isso complica né? Desde a ampliação do ensino fundamental para nove anos já estamos sentindo muita dificuldade, não temos orientações suficientes da SE, falo com franqueza, pois a bomba sobra sempre pra gente na escola. Vamos ter anos difíceis pela frente, não duvido

disso e os resultados das provas externas devem cair, mas a culpa deve ser repartida, pois penso que um programa nacional tem que passar por um projeto muito bem estruturado da SE para chegar na escola com sentido (Grupo Focal, respondente 5, p. 26. Out/2013.).

Nesse momento é claro na fala da gestora da escola B e aqui é importante relembrar as particularidades entre as escolas selecionadas para esse estudo de caso. A escola B tem mais de mil alunos divididos desde a educação infantil até o ensino fundamental - anos finais. Deduz-se que nessa escola há um grande número de alunos matriculados desde os quatro anos e que ali passarão por todo ensino fundamental, pois a escola é localizada em uma periferia muito distante do centro da cidade e de outras escolas, o que nos faz crer, em princípio, que o planejamento por parte da equipe diretiva da escola poderia ser pensado de forma unificada e sequencial.

No entanto, a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico, segundo a visão da respondente 5, são cercados de problemas, fazendo-a declarar que espera anos muito difíceis nesse início de trabalho e, muito provavelmente, ainda segundo ela, os resultados externos devem apontar para uma queda de rendimento da proficiência dos alunos. Ela indica também que um programa nacional deve ser muito bem estruturado pela SE e que a “culpa” por problemas futuros deve ser compartilhada entre escolas e SE.

A respondente 5 recorre à declaração feita pela respondente 8 – gestora da escola C, para reforçar sua opinião quando declara:

Como disse uma colega nossa, que acha que a escola não está tendo problemas, eu penso o contrário, acho que as escolas estão com muito problema sim. Eu mesma ainda não sei como conduzir de maneira competente a equipe de professores. Os pais também não estão entendendo muito bem, isso é outro fator que complica muito. Tive que explicar para muitos deles porque seu filho passou sem saber ler, isso é difícil demais (Grupo Focal, respondente 5, p. 27. Out/2013).

Mais uma vez nota-se a apreensão da respondente 5 quando do trato da implementação e do gerenciamento do bloco dentro da escola pela qual é responsável. Ela assume a dificuldade para conduzir e orientar sua equipe e, segundo palavras dela, vê que esse problema não ocorre apenas na escola pela qual é responsável, afirmando que outras tantas escolas estão com muitos problemas. Essa “aflição”, claramente exposta pela respondente 5 pode, quando da

implementação dentro de sua escola, ser aventada a partir da hipótese de a SE em compartilhar ações coletivas que tomassem todas as escolas e deixado nas mãos da consultora contratada no ano de 2011 a tarefa de conduzir a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico, ao longo de todo o ano letivo, reduzindo o trabalho a algumas poucas escolas, utilizando modelos e repassando em reuniões para gestores e coordenadores pedagógicos apenas os resultados desse trabalho realizado em cinco escolas da rede.

A respondente 5 diz ter sido difícil explicar a cada pai o porquê da progressão de seu filho, evidenciando, por inferência, que sua dificuldade se deu pela falta mesmo de compreensão dos preceitos do bloco, pois seria menos desconfortável esse embate entre ela e os pais dos alunos caso ela tivesse se valido da Resolução nº 07/2010, a qual explica a nova dinâmica explicitada pelo bloco, ou seja: a formação e alfabetização em três anos e/ou seiscentos dias sequenciais.

Importante evidenciar sobre as declarações da respondente 5 que a implementação do bloco ganhou um status central em relação ao problema da alfabetização, deixando em segundo plano outros aspectos que perpassam o binômio ensino/aprendizagem, principalmente o tempo psicológico dos alunos, os quais merecem atenção e não podem ser preteridos em função de um programa. O fragmento abaixo de João Alberto Silva (2009), assim analisa:

(...) particularmente, ao ignorar o sujeito psicológico, a escola comete uma série de equívocos e erros que prejudicam diretamente o processo de aprendizagem. Especificamente, evidencia-se que um dos fatores que mais sofre problemas é o tempo da aprendizagem. O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico (SILVA, 2009, p. 230).

Ora, ao observarmos a concepção primeira do Bloco Pedagógico pode-se atentar para o conceito do “tempo da aprendizagem” como uma cultura a ser apreendida pelas escolas com a finalidade de extensão do tempo escolar para promoção de estratégias pedagógicas pensadas na promoção do aprendizado do

aluno. O bloco, como outras políticas educacionais, nasce de uma necessidade evidenciada pelos sucessivos fracassos apontados por indicadores que avaliaram o desempenho de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. O registro de Silva (2009) refere-se ao aprendizado como ato individual e, conseqüentemente, dotado de subjetividade, uma vez que cada aluno deve ter respeitado seu “tempo” para a aquisição dos conhecimentos, levando-se em conta o indivíduo como um todo. A Resolução nº 07/2010 trata dessa especificidade individual como um dos fatores a serem observados no planejamento e execução do Bloco Pedagógico, não por outro motivo, o tempo cronológico foi expandido para que o aluno possa ter seu tempo subjetivo de aprendizado garantido.

A respondente 5, apesar de ver a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico sob o prisma de dificuldades em que ações internas (escola) e externas (SE) necessitam ser construídas, termina sua participação destacando:

Nunca fui contra as mudanças em relação à alfabetização, até porque é muito difícil pensar que um aluno não saia alfabetizado na idade certa, esse programa é muito interessante, só não sabemos ainda como fazer direito... (Grupo Focal, respondente 5, p. 22 e 23. Out/2013).

Nesse contexto, é perceptível que muitos dos problemas atribuídos à implementação do Bloco Pedagógico necessitam ser revistos e melhor compreendidos pelos atores responsáveis por fazer dele uma realidade possível dentro das escolas, pois, como declarado pela respondente 1, essas mudanças:

(...) sinalizam a necessidade de se repensar a estrutura na qual a escola está sustentada de que a escola não era para todo mundo. (...) essa é a escola que a gente conhece e a escola que a gente sabe fazer: essa escola seriada que cada ano todos os alunos têm o mesmo tempo de um currículo que é pré-definido e aqueles que conseguem dar conta disso têm autorização para prosseguir, aqueles que não conseguem repetem mais um mais dois, mais três até que o grupo de profissionais da escola decida quando ele está apto para prosseguir. Esse modelo de escola é um modelo fracassado (os indicadores mostram isso) e ele evidencia a exclusão aparecem estampadas nesses indicadores educacionais... (Grupo Focal, respondente 1, p.03. Out/2013)

Segundo Bobbio *apud* Horta (2008, p. 7), “o problema mais sério a ser enfrentado pelas políticas públicas brasileiras é o de proteger os direitos dos

homens.” É torná-los efetivos. Essa proteção é de obrigatoriedade do Estado e de todos que dele fazem parte na concepção e estratégias tomadas, tanto em nível das escolas, quanto em nível dos poderes maiores. Ao entendermos, de fato, uma política pública que nasce da necessidade de estancar um problema que atinge, de maneira geral, o aluno em fase de alfabetização é, na verdade, reduzir a exclusão desses alunos dentro do sistema claramente fragilizado. Se o Bloco pedagógico é o caminho a ser seguido, só o tempo dirá, mas a obrigatoriedade de estudá-lo e assenhorar-se de seus conceitos é dever de todos e direito dos alunos. Assim, proteger esses direitos é, pois, uma tarefa do Estado, do poder judiciário e da sociedade em geral. Um controle atento dos cidadãos para contribuir e garantir os princípios democráticos.

A respondente 6 é a coordenadora pedagógica da escola B e responsável pelos alunos do primeiro ao terceiro ano do Bloco Pedagógico na escola em questão e demonstra suas impressões sobre o bloco, as quais se aproximam da fala da respondente 5, deixando entender:

Eu vejo o bloco ainda com muitas dificuldades de execução dentro da escola, apesar da gestora e eu termos tentado nos colocar a par do funcionamento dessa lei. Está difícil iniciar os trabalhos com os professores porque eles não sabem onde estão pisando e nem a gente direito. Como dito pela gestora, ainda nem paramos para analisar se os resultados do PROALFA tiveram algum impacto depois da primeira turma que passou pelo bloco pedagógico. É preciso entender primeiro o que é de verdade o bloco para sair do discurso de aprovação automática. Ainda não consegui fazer um planejamento com as professoras que tivesse a cara do bloco, as regentes ainda continuam a trabalhar com os livros didáticos de cada série. Lá na escola temos os três anos do bloco juntos, isso vai facilitar no futuro, não tenho dúvida, mas até agora isso não fez muita diferença, pois cada professora segue o seu currículo, diferente da escola de educação infantil, pelo menos sabemos que os alunos do 1º ano devem estar dentro de um planejamento didático conjunto, isso facilita (Grupo Focal, respondente 6, p.27 e 28.Out/2013).

Pelo relato acima percebe que a respondente 6 tem, em certa medida, a resposta para os problemas que ela identifica quanto à execução do Bloco Pedagógico ao afirmar ser necessário adquirir conhecimentos mais específicos sobre o bloco para auxiliar a equipe de professores, fato esse que nos remete à respondente 2, Chefe do Departamento de Ações pedagógicas/SE e a Chefe de departamento de Ações Pedagógicas, respondente 1, assim pensam:

Então eu acho que, quando o mediador pergunta à diretora A e coordenadora A: “O que vocês sugerem como desafio?” Eu acho que o professor tem que estudar e ter muito conhecimento das características de aprendizagem da sua turma, dos seus alunos e ele precisa ter um diálogo com os professores dos anos seguintes e ter isso muito claro. Quais são os objetivos: nessa escola, nessa turma que tem essas e essas características, que tem esse perfil de aluno, o que objetivo do primeiro ano, do segundo e do terceiro anos? Que currículo é esse da alfabetização? (Grupo Focal, respondente 2, p. 12 e 13. Out/2013).

Eu penso que a nós, que somos professores, precisamos trocar experiências, encontros com coordenadores, relatos entre escolas, seminários, para que essa riqueza toda possamos aprender muito. Isso precisa se fortalecer enquanto rede, pois caso a escolar ficar no seu mundinho, pensando nos seus problemas, a gente só pensa no fracasso, pois a escola é muito angustiante, vivendo os problemas das famílias que não têm uma vida fácil e, com isso, precisamos ter utopia de que é possível construir outra escola que seja inclusiva e que todos os alunos aprendam e essa não é uma tarefa (Grupo Focal, respondente 1, p. 11. Out/2013).

A falta de planejamento, no ano de 2013, de uma política que teve início real no ano de 2011 denota que a equipe pedagógica precisa se estruturar no sentido de encontrar espaço na agenda da escola para estudo e planejamento. Seguir o currículo ditado pelos livros didáticos seria, em última instância, perpetuar as práticas pedagógicas anteriores ao bloco.

Talvez essa falta de tratamento específico em relação ao bloco pode justificar a dificuldade de execução do mesmo, pois é justificável o embaraço no planejamento sobre algo que não se tem domínio. Os resultados do PROALFA, do ano de 2013 não foram analisados pela equipe diretiva da escola B, isso é recorrente, tanto na fala da respondente 6, quanto na fala da respondente 5 (gestora da escola A) que ratifica a fala de sua coordenadora ao afirmar:

Não, foram estudados os números e deu que houve uma queda, né? Na proficiência do PROALFA na rede houve, mas na média da minha escola eu confesso que ainda não parei para fazer essa análise, mas eu apostei que caiu. Pela minha experiência se eu tivesse agora que te dizer eu te diria que caiu. Pela percepção que eu tenho, por exemplo, em 2011 eu era professora do quarto ano e hoje eu sou professora do quarto ano, então eu posso te dizer que, pelo aluno que eu tinha em 2011 (que não era fruto do BP) e pelo aluno que eu tenho hoje, com certeza essa proficiência seria menor, pela minha

experiência de sala de aula, a proficiência dos alunos do quarto ano de hoje é menor que a de depois do BP (GrupoFocal, respondente 5, p.23 e 28.Out/2013).

Os dois depoimentos podem ser considerados complementares na medida em que as duas pessoas responsáveis, pedagógica e administrativamente pela escola B, declaram ainda não tomaram conhecimento dos indicadores externos advindos do PROALFA. Mesmo sem os dados analisados, a respondente 5 admite que os números devam ter caído e não há sinais de que tais números estejam no planejamento de ambas para serem utilizados como um instrumento diagnóstico. Há apenas uma “percepção” da respondente 5, muito em função dos alunos e, ao que tudo indica essa “percepção” também encontra eco no discurso e prática da respondente 6, a qual afirma não haver um planejamento do bloco junto com os professores. O estudo feito aqui nesse trabalho desmente a observação das duas respondentes, pois o índice de proficiência dos alunos no ano de 2013 foi maior que o dos anos anteriores. Muito provavelmente, esse indicador não passou pela pauta da escola e ambas, gestora e coordenadora, permanecem no achismo, enquanto os números continuam esquecidos.

A falha de comunicação entre SE e escolas é reiterada pelas respondentes: 3, 4, 5 e 6, esse ruído parece ter perpassado por todo o primeiro semestre do ano de 2011, ano que, efetivamente, a SE iniciou os trabalhos de implementação e gerenciamento do bloco. Apesar da adesão da SE ter se efetivado no ano de 2010, assim que a Resolução nº 07/2010 fora publicada, como pode ser caracterizado pela respondente 1, a qual evidencia a discussão:

(...) em Minas Gerais, a gente tem a marca dessa política a partir de 2005 quando o CEALÉ assume a coordenação pedagógica das orientações curriculares do estado de Minas que tem os famosos cadernos do CEALÉ, que foram para todas as escolas, quer dizer, lá naquele momento já se definia essa necessidade que os anos de alfabetização fossem considerados como um tempo maior, mais estendido, que haja continuidade de um ano para outro, então quem participou da formação do pró-letramento teve oportunidade de vivenciar essa discussão (Grupo Focal, respondente 1, p.13 e 14. Out/2013).

De início, a SE optou por contatar uma consultora em alfabetização, a qual tomou algumas poucas escolas como referência para desenvolver o novo programa

de alfabetização e, dessa proposta, tudo que ocorrera com poucos alunos dessas escolas era reproduzido em reuniões de diretores e coordenadores pedagógicos. As respostas idealizadas por gestores, coordenadores e professores com a consultora não se mostraram exitosas para que um trabalho consistente de implementação do bloco ocorresse nas escolas. Os encontros sobre o bloco não esclareceram e/ou prepararam as equipes das escolas para iniciar o trabalho nas escolas. A polêmica tomara conta das reuniões e a comunicação entre a consultora e os responsáveis pelo bloco na rede fora se tornando cada vez menos proveitosa. A declaração da respondente 6 demonstra essa impressão:

Mas a falta de um trabalho logo no início de 2011 pela SE atrapalhou muito o entendimento dentro das escolas. O trabalho proposto pela consultora não chegou diretamente a todas as escolas, os encontros promovidos com ela mais atrapalharam do que ajudaram, era tal de que os alunos deveriam saber o que como era a estrutura da língua desde o início, mas só que não saía disso. Passamos horas e dias ouvindo a consultora e seus exemplos que ela desenvolveu em duas ou três escolas da rede, nem sei mais e a gente saía da reunião como entrou cheia de dúvidas. Eu mesma cheguei a pensar em esperar o que iria acontecer na rede para dar início ao trabalho na escola. (Grupo Focal, respondente 6 p. 23 e 24. Out/2013).

A respondente 6 volta ao assunto do início da implementação do Bloco Pedagógico no ano letivo de 2011 em que a SE deixou a cargo de uma consultora de outro estado a tarefa de mediar todo o processo de formação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores dos anos referentes ao Bloco Pedagógico. Evidencia-se no relato dessa respondente que a maneira encontrada pela SE não se configurou como uma estratégia capaz de atingir seu objetivo, pois o processo de implementação utilizado pela consultora foi pautado na elaboração e acompanhamento de ações referentes ao bloco em poucas escolas, notadamente, “escolas modelo” e/ou “escolas- piloto”.

Dos procedimentos realizados nessas escolas, a consultora levava os resultados obtidos para as reuniões com gestores, coordenadores e professores. Reuniões expositivas em que vídeos, fotos e trabalhos dos alunos eram apresentados como exemplo a ser seguido por toda a rede. No entanto, e até pelas diferenças das escolas que compõem a rede municipal de Juiz de Fora, essas explicações não se mostraram suficientes, uma vez que não contemplavam especificidades e a própria Resolução nº 07/2010 nunca fora colocada como pauta

de estudo. Como apontado no capítulo 1 dessa dissertação, do trabalho da consultora dentro das escolas escolhidas foi publicado uma cartilha que pouco orientou os professores na realização do programa. A cartilha também não contemplou os três anos do bloco e, talvez por esse motivo, não chegara a ser distribuída para as demais escolas.

Quando a respondente 6 ressalta o “tempo perdido” com a dinâmica da consultora, pode-se pensar que essa questão está diretamente ligada à decisão da SE em formalizar duas Orientações, a esse tempo, para expor a visão da consultora, a qual não conseguiu, efetivamente, abarcar as peculiaridades nascidas quando da implementação do bloco. Outro problema deve ser colocado para discussão é o fato de os prescritos na lei originária do bloco apontam para a construção pedagógica coletiva do bloco dentro das escolas com o apoio da SE. Essa questão foi abortada, já que ficara nas mãos da consultora, preterindo os atores que, de fato, deveriam criar as condições específicas para a implementação do bloco.

Um argumento pode comprovar a fala da respondente 6, assim como a constatação da falta de compatibilidade entre as propostas do Bloco Pedagógico e as estratégias propostas pela consultora contratada pela SE, foi a publicação de duas Orientações: Orientação 2, abril de 2011 e a Orientação 3, de 18 de outubro de 2011, ambas elaboradas pelo Departamento de Ações Pedagógicas, no formato de perguntas e respostas, todas elas voltadas a explicar a Resolução nº 07/2010 e os desdobramentos sobre o Bloco Pedagógico. À época esse departamento era dirigido pela respondente 1 dessa dissertação, a qual liderou uma equipe de profissionais na elaboração das duas Orientações. Sobre as Orientações da SE assim nos diz CUNHA, (2014):

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 Nº02/2011(JUIZ, 2011), 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 (CUNHA, 2014, p. 31 e 32).

A participação no Grupo Focal da coordenadora pedagógica da escola X (respondente 9) trouxera questões bastante peculiares em relação às demais participantes, uma delas, já apontadas ao longo dessa dissertação equivale à análise do modelo *topdown* em relação às políticas públicas. Outra se refere à questão do BP em Juiz de Fora, desde o ano de 2011, como Resolução da SE/JF de estender o bloco até o quarto, ou seja, o BP no município de Juiz de Fora abarca quarto ano do ensino fundamental – anos iniciais, uma diferença em relação à concepção inicial do bloco que contempla os três primeiros anos. Em relação ao acréscimo do quarto ano ao Bloco Pedagógico a respondente 9 assim se expressa:

Acho uma arbitrariedade da SE ter ampliado o bloco para o quarto ano, sendo que a legislação federal determina três anos. A secretaria, sem consultar ninguém, ampliou para quatro anos. Eu presenciei a confusão que foi. As coordenadoras ficaram muito indignadas, tiveram muita resistência. (Grupo Focal, respondente 9, p.36. Out/2013.)

O relato da respondente 9 ratifica o problema apontado por quase todas as respondentes, as quais prevêm as dificuldades que passarão a fazer parte do quarto ano do ensino fundamental, pois uma leva de alunos formados depois do bloco chegaram ao quarto ano com graves problemas, assim descrito também pela respondente 9:

Uma fala muito recorrente dos professores, a angústia que eles sentem de passar os meninos para o quarto ano. Eu tenho meninos pré-silábicos no quarto ano e a gente não sabe realmente o que fazer com aquele menino porque a sua autoestima está abalada e ele não se julga capaz de aprender, ele já cresceu, já teve alterações hormonais, ele já está voltado para outros interesses, ele não se encaixa naquele grupo e aí é que ele não aprende mesmo. (Grupo Focal, respondente 9, p. 46. Out/2013.)

Uma suposição possível é a de SE/JF, antevendo os problemas no quarto ano, principalmente nessa fase inicial do Bloco Pedagógico, e utilizando de sua autonomia, agrupou o quarto ano ao ciclo do bloco. No entanto, esses meninos e meninas chegarão ao quinto, sexto, sétimo anos até a conclusão do nono ano. Uma pergunta possível: seria então essa imediata extensão do bloco uma solução para as dificuldades anunciadas no final do terceiro ano do bloco? Não poderia ser mais efetivo intensificar o trabalho de continuidade das aprendizagens do bloco? Enfim, são questionamentos que somente os anos que se seguirão a essas ações poderão

responder. O modelo *top\ down* é recorrente quando se fala em ampliação do bloco no município de Juiz de Fora e percebido pela respondente 9:

Primeiro implementa, depois pensa como é que vai fazer fora a descontinuidade das políticas, onde tem um autor que diz “políticas de ziguezague”, e isso gera um descontentamento muito grande na categoria. (Grupo Focal, respondente 9, p. 42. Out/2013.)

Esse modelo de implementação das políticas públicas estabelecidas antes de serem formuladas as ações precisa ser repensadas, pois Política Pública é um conjunto de ações tomadas por um autor (o Estado), mas que, no entanto, estão diretamente inter-relacionadas com o grupo de autores responsáveis por executá-las e a decisão desses atores será fundamental para o sucesso ou malgrado da Política Pública.

2.3 - O Bloco Pedagógico: Os Eixos Sob Consenso e Contrassenso das Respondentes do Grupo Focal

Nesse item mostraremos a síntese das reflexões apontadas pelas respondentes do Grupo Focal e os eixos convergentes e/ou divergentes entre elas. Esse quadro permitirá uma visualização mais compacta e ao mesmo tempo servirá como resumo de todos os depoimentos das participantes. Assim, as tabelas abaixo evidenciarão: (I) o Bloco Pedagógico e a Alfabetização; (II) o Bloco Pedagógico e a distorção idade/série; (III) aprovação automática e reprovação; (IV) os pontos positivos do Bloco Pedagógico; (V) os pontos negativos do Bloco Pedagógico; (VI) a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico nas escolas; (VII) a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico na Secretaria de Educação.

QUADRO 13: SÍNTESE DOS ARGUMENTOS DAS RESPONDENTES SOBRE O BLOCO PEDAGÓGICO E A ALFABETIZAÇÃO

Respondente 1 – Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE – (DEAP)	<p>1-Afirma que essa política não é nova na rede e nem no Brasil;</p> <p>2-Resolução nº 7 sistematiza várias políticas em uma única, o que vem ocorrendo desde 2005;</p> <p>3- O Bloco Pedagógico define o tempo de alfabetização que não se restringe mais ao segundo ano do ensino fundamental.</p>
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DPF)	<p>1-O BP é uma definição do Governo Federal, o qual centralizou todas as políticas educacionais;</p> <p>2-O BP defende o direito do aluno a ter um tempo maior para a alfabetização.</p>
Respondente 3 – Gestora da escola A.	<p>1- Declara não entender muito do bloco já que é gestora de uma escola de educação infantil;</p> <p>2- Diz que a educação infantil não tem a alfabetização como prioridade.</p>
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	1-Afirma entender muito pouco do Bloco Pedagógico, pois sua escola é de Educação Infantil
Respondente 5- Gestora da escola B	1-Declara entender a filosofia do bloco e suas ações em relação à alfabetização no tempo certo.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	Declara entender a função do bloco, mas percebe na prática houve mudança de problema. Ela também destaca o “adiamento” do problema para os anos seguintes e que a situação de exclusão ainda deve continuar.
Respondente 7- Gestora da escola C	Vê como boa política pública, mas tem medo de que se crie apenas um processo de aprovação automática.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Percebe o Bloco Pedagógico como uma boa oportunidade para os alunos em relação à alfabetização e letramento.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	Concorda com os preceitos do bloco desde que haja mudanças nas praticas pedagógicas, não restringindo essa política apenas em aprovação automática.

Tabela elaborada pela mestranda

QUADRO 14: SÍNTESE DOS ARGUMENTOS DAS RESPONDENTES: O BLOCO PEDAGÓGICO E A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	<p>1-Aponta como uma marca do município de Juiz de Fora/SE as questões ligadas à distorção idade/série, fruto das sucessivas reprovações;</p> <p>2-Declara que há ainda na rede alunos de 12, 13 e 14 anos que não concluíram o ensino fundamental na idade certa;</p> <p>3- Acredita na política do Bloco Pedagógico como uma possibilidade real para resolver o problema de distorção idade/série nos anos iniciais.</p>
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	<p>2-Acredita que o Bloco Pedagógico trás a real possibilidade da progressão de conhecimentos e, conseqüentemente, ataca um dos maiores problemas que é a distorção idade/série.</p> <p>2-Credita a distorção como um dos eixos fundamentais para a criação do BP;</p> <p>3-Acha que o bloco contempla a necessidade de se por um fim na distorção idade/série.</p>
Respondente 3- Gestora da escola A	Entende o Bloco Pedagógico como uma política de correção de fluxo que acabaria com a distorção idade/série nos anos iniciais do ensino fundamental.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	<p>1-Entende que a correção do fluxo é muito importante para os alunos da rede;</p> <p>2- Declara saber da importância dos programas educacionais que vem sendo dispostos para os educadores;</p> <p>3-Sabe que o alto índice de alunos sendo reprovados já nos anos iniciais estava muito alto;</p> <p>3- Sabe também que apenas reter alunos não garante sucesso no ano seguinte</p>
Respondente 5- Gestora da escola B	Afirma que a distorção idade/série não será corrigida pelo Bloco Pedagógico, apesar da impossibilidade de reprovação, para ela os alunos ficarão retidos “lá na frente”.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	A respondente não faz considerações que se aproximam da distorção idade/série ao Bloco Pedagógico.
Respondente 7- Gestora da escola C	Percebe o bloco pelo viés da aprovação automática e afirma que a tendência é que os alunos “brequem” no quarto ano, apenas adiando o processo de distorção idade/série.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Acredita que os resultados do Bloco Pedagógico poderão ser sentidos no quinto ano, portanto, indica-se uma baixa no processo de distorção idade/série.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	1- Afirma que os princípios pelos quais o governo se baseou para implementar o bloco são claros: primeiro o de acabar com a reprovação e com a distorção idade/série, logo, nos anos iniciais que eramaltíssimos.

Tabela elaborada pela mestranda

**QUADRO 15: SÍNTESE DOS ARGUMENTOS DAS RESPONDENTES:
APROVAÇÃO AUTOMÁTICA E REPROVAÇÃO**

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	<p>1 - Necessidade de repensar a estrutura da escola;</p> <p>2- A escola que não era para todo mundo excluía alunos pela reprovação;</p> <p>3-Alunos que conseguiam dar conta do currículo pré- concebido garantiam a progressão, enquanto os outros não;</p> <p>4- Escolas marcadas pela cultura da reprovação; inclusiva;</p> <p>5-acredita que essa nova escola inclusiva está sendo construída a partir dessas experiências, das dificuldades, dos enfrentamentos.</p>
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	<p>1- Analisa que não adianta haver aprovação se o trabalho em prol da aprendizagem não for um trabalho visando à progressão da aprendizagem;</p> <p>2- defende que o BP proporciona a progressão das aprendizagens;</p> <p>3-A reprovação não trás nenhum avanço para o aluno e leva ao desestímulo.</p>
Respondente 3- Gestora da escola A	A respondente não sinaliza essa questão em sua fala.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	Concorda que a simples aprovação não garante aprendizado. É a favor da aprovação desde que seja feito um trabalho de continuidade.
Respondente 5- Gestora da escola B	Compreende, em alguns casos, essa política como um fator de exclusão, porque o menino vai ser reprovado lá na frente.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	A simples aprovação automática dos alunos do bloco não vai garantir lá na frente essa continuidade, pois é preciso trabalho diferenciado, um trabalho de rede.
Respondente 7- Gestora da escola C	<p>1-Preocupação com a aprovação automática;</p> <p>2-Indica o estado de Minas como um exemplo dessa prática e que hoje os alunos sabem que não podem mais ser reprovados.</p>
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Não fez declaração sobre o tema.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	<p>1- É a favor do bloco pedagógico e se diz contrária a reprovação;</p> <p>2- Acha que os alunos em distorção idade/série causam problemas seriíssimos inclusive para aqueles pequenos que estão na idade certa e tem condições de aprender.</p>

Tabela elaborada pela mestranda

QUADRO 16: SÍNTESE DAS RESPONDENTES: PONTOS POSITIVOS DO BLOCO PEDAGÓGICO

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	<p>1 – A autonomia dos municípios para pensar o bloco;</p> <p>2- Sinaliza a necessidade de as escolas repensarem suas práticas;</p> <p>3- O Bloco Pedagógico respeita o tempo subjetivo do aluno, pois o tempo de aprendizagem do aluno geralmente não coincidia com os duzentos dias letivos;</p> <p>4- A resolução sete sistematiza várias políticas que vinham acontecendo no Brasil;</p> <p>6- O BP busca avaliar a mudança no formato de alfabetização nas escolas.</p>
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	<p>1-Tempo maior para a alfabetização dos alunos;</p> <p>2-Garantia de progressão de aprendizagem com a extensão do tempo;</p> <p>3-O BP é um processo de inclusão.</p>
Respondente 3- Gestora da escola A	Entende a concepção do bloco como muito boa, porque os alunos terão três anos para se alfabetizar.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	Considera a política do bloco muito boa e necessária. Acha que ela veio para corrigir o fluxo de alunos que acabavam reprovados logo nos anos iniciais.
Respondente 5- Gestora da escola B	Percebe a concepção do Bloco Pedagógico como muito boa no papel, mas na prática acha muito complicado atender o que se pede em relação principalmente ao aprendizado dos alunos.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	Entende a necessidade de tirar o bloco do discurso e partir para a prática
Respondente 7- Gestora da escola C	Vê que as crianças muito imaturas têm mais tempo para aquisição dos conhecimentos.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	A possibilidade de continuidade das aprendizagens.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	Possibilidade de um trabalho sequencial e vê que resultados positivos poderão ser sentidos na rede, pelo fato do tempo maior para aprendizagem.

Tabela elaborada pela mestranda

QUADRO 17: SÍNTESE DAS RESPONDENTES: PONTOS NEGATIVOS DO BLOCO PEDAGÓGICO

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	Indica que o BP só se configurará como uma política positiva caso haja um trabalho de rede, mas entende a necessidade de unir o bloco em uma única escola e tratar do currículo específico ao bloco.
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	1-O início tardio do PNAIC; 2- Dificuldade de SE para minimizar a resistência dos professores em relação à necessidade de estudo sistemático.
Respondente 3- Gestora da escola A	Alunos do primeiro ano do BP na escola de Educação Infantil e falta de tempo para a equipe gestora trabalhar com dois currículos diferenciados.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	Rotatividade dos professores contratadas e a falta de continuidade promovida por essa troca.
Respondente 5- Gestora da escola B	Acha que o BP no campo das idéias pode ser até eficiente, mas percebe com muita dificuldade a execução na vida das escolas.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	O início tardio da intervenção da SE e a pouca validade das ações propostas pela consultora, tudo isso atrasou muito o movimento dentro das escolas
Respondente 7- Gestora da escola C	Há casos que o menino deveria ficar retido, mas a lei não permite mais.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Alunos que precisariam de mais um tempo não poderiam ser reprovados.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	A arbitrariedade da SE em ter estendido o BP para o quarto ano sem consulta às escolas.

Tabela elaborada pela mestranda

QUADRO 18: SÍNTESE DAS RESPONDENTES: A IMPLEMENTAÇÃO E O GERENCIAMENTO DO BLOCO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	Entende que esse processo muitas foram as escolas com dificuldades, mas afirma que todo início de implementação é complicada pelas novidades que apresentam.
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	Apona a necessidade de as escolas entenderem o programa e de repensar os objetivos, os currículos, a alfabetização e ter a noção de continuidade prevista pelo BP
Respondente 3- Gestora da escola A	Ainda não se configurou porque a coordenadora não conhece o bloco e nem ela, pois só atende a uma turma de primeiro ano, ficando a cargo da professora que faz o PNAIC as ações do bloco.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	De volta à escola, vê tudo como “muito novo” e declara que pouco se inteirou a respeito do bloco, pois tem priorizado a educação infantil.
Respondente 5- Gestora da escola B	“Ainda esta por ser feita”, pois os profissionais ainda continuam trabalhando quase que da mesma maneira.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	1-Está difícil começar o trabalho com os professores porque eles não sabem onde estão pisando. Tem que estudar a resolução. 2- declara que ainda não conseguiu fazer um planejamento que contemple o BP.
Respondente 7- Gestora da escola C	Declara que a implementação está tranqüila e aponta os números crescentes do PROALF da escola como exemplo.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Diz estar planejando junto com os professores para atender a questão de excluir a fragmentação das aprendizagens.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	Apona dificuldades de convencimento e engajamento dos professores.

Tabela elaborada pela mestranda

QUADRO 19: SÍNTESE DAS RESPONDENTES: A IMPLEMENTAÇÃO E O GERENCIAMENTO DO BLOCO PEDAGÓGICO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Respondente 1– Chefe de Departamento de Ações Pedagógicas/SE	Participou de todo processo de implementação dentro da SE e se diz sabedora dos desafios dessa instituição e das escolas da rede.
Respondente 2- Chefe de Departamento de Formação de professores/SE – (DFP)	Afirma que a SE faz um trabalho de auxílio às coordenadoras e gestoras para que problemas sejam solucionados nas escolas.
Respondente 3- Gestora da escola A	Confusa e demorada, pois a consultora contratada pela SE não conseguiu atender as necessidades das escolas em suas reuniões.
Respondente 4- Coordenadora Pedagógica da escola A	Participou das reuniões de diretores, enquanto trabalhava na SE e só via muitas reclamações e dúvidas dos gestores nas reuniões em relação ao BP.
Respondente 5- Gestora da escola B	Muito tumultuada e controversa, gerando dúvidas a todos na escola, tendo interferência até do sindicato.
Respondente 6- Coordenadora da escola B	Complicada e pouco esclarecedora, deixando as escolas trabalhando isoladas.
Respondente 7- Gestora da escola C	Afirma não ter tido problema em relação à implementação pela SE e diz que a relação é boa.
Respondente 8- Coordenadora Pedagógica da escola C	Não fez consideração sobre o tema.
Respondente 9- Coordenadora Pedagógica da escola X	Ressalta a inversão feita pela SE: primeiro implementa o bloco para só depois iniciar a capacitação de professores e reuniões com coordenadoras.

Tabela elaborada pela mestranda

A síntese dos argumentos das respondentes do Grupo Focal objetiva fechar a discussão realizada quando do encontro realizado pela técnica do Grupo Focal. Percebem-se os consensos e os contra-sensos entre as respondentes, principalmente em relação ao cargo que ocupam. As respondentes 1 e 2, como representantes da SE, trazem uma visão técnica/ legal sobre o bloco, apesar de saberem das dificuldades inerentes a todo início de implementação e gerenciamento de uma política nova. As gestoras e coordenadoras, de maneira geral, ainda têm dúvidas e inseguranças em relação a essa política. Muitas das dúvidas se dão ao processo inicial de reconhecimento da lei e a forma como conduzir esses preceitos dentro das escolas. A respondente 3 sabe da dificuldade de trabalhar com dois currículos diferenciados em uma escola de Educação Infantil, enquanto a respondente 7 tem uma visão diferente das demais gestoras, declarando que não teve problemas em relação à implementação do bloco na escola e que seu trânsito na SE também foi tranquilo. Enfim, o que se pode aferir dessas declarações é que há questões coletivas, mas a maneira individual como cada uma delas se comporta diante da Resolução faz a diferença: tanto de definição do Bloco Pedagógico quanto a forma de programá-lo.

2.4 - O Cenário da Política e das Políticas Públicas Brasileiras: As Questões de Educação

Nas últimas décadas, em decorrência dos regimes democráticos, as políticas públicas vêm tomando espaço nas instâncias governamentais como ferramenta de fomento para o desenvolvimento econômico e estratégia de reversão de situações caóticas em áreas como a saúde, educação, segurança, meio ambiente e outros setores de responsabilidade dos governos.

Mas o que são políticas públicas? Segundo Souza *apud* Condé 2012:

(...)a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell¹⁰, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Souza (*apud* Condé, 2012, p.14)

¹⁰Considerado um dos fundadores da psicologia política, foi um teórico da comunicação nos EUA e cientista político.

Podemos defini-las como um conjunto de ações e diretrizes desenvolvidas pelo Estado, com ou sem a parceria de instituições privadas, a fim de assegurar os direitos sociais ao cidadão de forma qualitativa: o Bloco Pedagógico se insere nesse contexto. Ao conceber que toda política pública é permeada por relações de poder, em sua formulação é a autoridade pública que, de forma legítima, torna-a passível de implantação. Após sua formulação, ela se desdobra em atividades, planos, programas, pesquisas e ao ser implementadas, ficam submetida a sistemas de acompanhamentos e de avaliações. Apesar de seus resultados serem sentidos a longo prazo, a política pública, muitas vezes, pode produzir impactos rapidamente, logo a partir do início de seu processo de implementação e gerenciamento. Condé (2012) afirma que as políticas públicas operam em torno de questões públicas e não surgem sem que haja um problema específico.

Numa tentativa de aproximar "políticas públicas" e "gestão escolar", temos como referência o texto Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o Campo, de Condé (2012, p. 08).

Algumas palavras e expressões parecem armadilhas linguísticas. Em inglês, *publicpolicy* (*policies*, no plural) é algo muito preciso, designando as políticas “setoriais” que abrangem as questões públicas, os problemas coletivos, como mencionado acima. Já *politics* designa precisamente as organizações, os espaços organizacionais e de ação, as instituições, as eleições, enfim, o espaço do poder. Parece bem distinto, não? Em português, política, em geral, tem o mesmo significado, mas quando se fala de política pública parece que introduzimos um “adjetivo”. (CONDÉ)

Em nossa língua, uma vez que a palavra tem a mesma grafia, temos política como relação de poder, atores, organizações. Porém, política junto a adjetivo público, volta-se para a lógica de ação e intervenção. Isto significa que política pública é também o contrário da inação. Política pública encontra um “lugar” no mundo para se manifestar – na política educacional, na política habitacional, na política de saúde. Percebe-se como logo depois da palavra política aparece seu campo, seu local específico de ação. É conclusiva a dificuldade de classificar termos com grau de complexidade tão abstrato.

Entende-se que nenhum conceito pode estar atrelado, especificamente a uma única noção em que o define e, determinar política/políticas pode sim, caracterizar-se como uma “armadilha linguística” (Condé, 2012). Fosse esse um texto voltado à

questão de estudos linguísticos poderia ser delimitado o assunto a uma questão de regra do plural na língua portuguesa, cuja flexão de número em uma palavra se dá, na maioria dos casos, pelo acréscimo do sufixo, “s” ao final da palavra.

Ainda sob a perspectiva de regra normativa, a variação de uma palavra no singular consiste em unificá-la, tornar o significado em um único elemento, enquanto no plural, ampliar para mais de um elemento. Regra simples não fosse o objeto de estudo: Política e Políticas Públicas. O próprio autor “adjetiva” o vocábulo “público (a)” para demarcar essa diferença conceitual. Destacar diferença entre Política e Políticas Públicas, no entanto, é saber definir e diferenciar estes conceitos, fato esse que não encerra o debate, ao contrário, fomenta discussões que batem à porta do gestor escolar, trazendo a obrigatoriedade de atentar para o seu posicionamento pessoal (como um ser político) e profissional/gestor (como um promotor de ações de políticas públicas). Conforme Condé (2012).

É o caso do debate sobre o conceito em si de políticas públicas, do compreender a relação das políticas públicas com a política, seus setores representativos, campos de ação, hierarquia nas políticas e as “fases” de um ciclo de políticas (agenda, formulação, aprovação, implementação e avaliação) (CONDÉ, 2012, p. 8.).

Entender e diferenciar política de políticas públicas pode ser determinante na promoção, na concepção, implementação e gerenciamento de uma nova política educacional, tanto nas escolas quanto em outras instâncias diretamente ligadas a ela. Assimilar a dinâmica que envolve esses dois conceitos distintos e, absolutamente complementares, garantem uma lógica nas ações e intervenções mais conclusivas na prática diária da escola, que aparece neste contexto, como um espaço público em que as políticas públicas se efetivam. Destaca-se aqui relação direta da política com o poder e seus atores e as políticas públicas desencadeadas e desenvolvidas em setores da sociedade, como a escola pública, por exemplo.

Na perspectiva de Condé, destaca como as políticas públicas e as políticas se relacionam e as arenas em que cada uma delas atua. Deixa claro que não é importante teorizar sobre “quem vem primeiro”: política ou políticas públicas, pois o cerne da questão é como elas conversam entre si, como o conflito de interesses está disposto dentro desta dinâmica; as disputas entre grupos ou setores da economia; os atores (dos três níveis de poder) e o processo que desencadeia o “conflito

distributivo” – disputa entre grupo ou setores da economia e da sociedade em torno de parcela da renda nacional.

Dentro desta lógica é certo que a disputa em torno de recursos passa, necessariamente pelo combate de ideias, interesses, condutas e claro, pela influência política para que ações de políticas públicas se tornem possíveis e o Bloco Pedagógico é um exemplo a ser vivenciado, nesse contexto. Ao tomarmos a escola pública como um agente deste processo, o gestor precisa estar nesta arena política, afinal, tem legitimada a sua participação como autor e partícipe de políticas públicas no espaço escolar. Políticas públicas que devem ser entendidas como benefício e promoção social, relação coletiva.

O próprio autor, (2012, p. 08), assinala que “ninguém acorda e decide fazer política pública”, não se trata de uma preferência ou de uma opção, mas é, sobretudo, direito efetivamente garantido a todos. E não se pode perder de vista que as políticas públicas nascem de necessidades reais, problemas sociais de todas as ordens. São os problemas sociais que motivam as ações de políticas públicas e não a vontade individual, ao contrário: se existem políticas públicas é em função da grande demanda de problemas, nos setores fundamentais da sociedade. A demanda é quem gera a política pública, independente da própria vontade do político/ator.

O gestor escolar não pode se furtar à responsabilidade que lhe pertence, pois como um ser representativo de uma parcela da sociedade, deve ter a consciência de que sua atuação promove condições de auxílio e melhoria sociais, fundamentadas em políticas públicas e em constante diálogo político. O gestor precisa buscar seu espaço como ator neste cenário, participar do “desenho político” no qual está inserido, sair dos “espaços não conflitantes” e, efetivamente, contribuir na operacionalização de políticas públicas de qualidade.

Não há mais neutralidade (se é que um dia houvera) neste cenário político atual. “De forma simples, política pública é a soma das atividades do governo, agindo diretamente ou por seus agentes, influenciando na vida dos cidadãos” (PETERS, 1999, p. 5). A questão é: o gestor educacional se reconhece como um agente nas esferas governamentais? Reconhece a educação como um campo, um setor determinante das políticas públicas? Experenciamos, pelos relatos do Grupo Focal, o depoimento de gestores do Bloco Pedagógico no município de Juiz de Fora e em quatro escolas implicitamente ligados à implementação do Bloco Pedagógico,

as respostas obtidas nesse contexto se fez esclarecer muito da trajetória de implementação e gerenciamento que representaram a rede nessa dissertação. Início de um trabalho que necessita ser revisitado por vezes implicando a investigação sistemática sobre o programa e sobre aqueles que respondem por ele.

2.5 - Os Movimentos das Políticas Públicas a Serviço da Educação: a Linha Temporal e as Conquistas de Direitos

Nos anos 80 ainda prevalecia um ensino fortemente excludente com altas taxas de abandono e evasão escolar e um número bastante inexpressivo de alunos completando a primeira etapa da educação fundamental. A descentralização foi o caminho encontrado para transformar a educação em um instrumento de redução da pobreza, modernização da sociedade e diminuição da desigualdade social. Havia um clima de esperança de que as reformas de descentralização contribuiriam para a qualidade da educação.

Nesse tempo também surgem às políticas voltadas para a responsabilização dos sistemas educacionais atreladas aos resultados das avaliações patrocinadas pelo governo. A administração da educação, de forma geral, sempre esteve atrelada às transformações de ordem política, sendo influenciada diretamente pelos movimentos da História. Assim, ao tratar da descentralização da gestão escolar no Brasil a partir dos anos 80, percebe-se que o contexto sócio-político incidiu diretamente na atuação de todas as instâncias responsáveis pelo fazer educacional.

O final da década de 80 foi marcado pelo início da descentralização, autonomia e participação da comunidade em vários setores governamentais, incluindo a educação. Nebauer e Silveira (2007) afirmam que “a autonomia só se consolida num ambiente de gestão compartilhada, com a organização de conselhos escolares atuantes e com bons gestores”. Nessa perspectiva, via de regra, vimos nascerem programas de políticas públicas que, efetivamente, trazem para o cenário, fortemente marcado, a obrigatoriedade e responsabilização dos atores diante das novas práticas.

Todos os programas de políticas públicas gravitam em torno do planejamento escolar que deve levar em conta o papel social da escola pública; fazer com que os alunos aprendam. E nesta ótica, o gestor que privilegia as práticas pedagógicas da escola, que tem como centro, o aprendizado, tem, em princípio, garantias de

sucesso nesta área. Liderar uma escola para o aperfeiçoamento constante de práticas pedagógicas é, sem sombra de dúvida, uma atitude de gestão pedagógica, é o comprometimento acolhido pelo gestor com as novas concepções de políticas públicas brasileiras para a educação.

O gestor deve conduzir, sistematicamente e assumir a responsabilidade que lhe cabe para implementar na escola os conceitos modernos que fazem parte das políticas educacionais do Brasil. Fazer a distinção do que cabe a cada um dos entes, incluindo, individualmente, a escola. Entender a força histórica promovida pelo advento da Constituição Federal de 1988 entender o processo que disparou mudanças, novos caminhos em relação aos direitos de se ter direito à educação pública, a universalização deste direito, fundamental, moral, libertário por condição. Nesse momento, mesmo que a condição de um mestrado acadêmico não seja afeita a elucubrações poéticas, vale a reflexão de Pessoa (1980), que nos sugere também pelos seus versos a importância de entender as mudanças ocasionadas pelos programas de políticas públicas:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (PESSOA, 1980, p. 101).

A lei como “produto de uma cidadania consciente” cujos atores distintos se reconhecem como sujeito e objeto. Nesta tentativa de constituição, ou de reconstituição do direito, que não se dedica apenas à dogmática jurídica, mas às necessidades reais do indivíduo, é que nos defrontamos com as práticas de políticas públicas - aqui tratadas às da educação. Assim concebido, o reconhecimento da educação escolar como direito e princípio “indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos e mesmo à sua (re)inserção no mundo profissional” os preceitos pós-modernos não aparecem apenas no campo da filosofia, no campo das ideias, circulam como realização de direitos sociais que se edifica pela “tensão” de instâncias democráticas: conflitos de ideias que emergem do pessoal para o público.

Direitos garantidos pela luta entre forças, recursos distribuídos (mesmo que ainda em quantidade insuficiente), trabalho e responsabilidades ainda mais complexos para quem se propõe orientar, dirigir e, muitas vezes decidir, papel

estabelecido e decisivo: nas mãos de cada gestor, de cada escola pública deste país. Somos “construtores” de uma nova história, temos que fazer valer cada um desses direitos adquiridos. A Lei De Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – é um bom exemplo desse redimensionamento do processo educativo quando confere às escolas um novo contexto: função social, administrativa, pedagógica e financeira. A LDB estabelece como responsabilidade dos sistemas de ensino público a progressiva autonomia das escolas, como caráter obrigatório, legal e, sem dúvida, essencial para garantir a possibilidade de cada instituição de ensino reivindicar o direito estabelecido pela lei.

A partir desse princípio, percebe-se que a escola deve considerar o que está definido pela lei quanto à sua própria autonomia. Esse entendimento global é um importante elemento que caracteriza a gestão democrática. No entanto, a discussão e entendimento de uma escola efetivamente democrática e autônoma precisa avançar: o engajamento dos diversos segmentos constituídos devem alicerçar as práticas autônomas e democráticas da escola. O gestor tem papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele conduzir os outros atores para o avanço da democratização e consequente autonomia. A LDB define como eixos importantes que norteiam as ações das escolas a flexibilidade, autonomia, planejamento, participação e o projeto político pedagógico.

Mas a autonomia vem sendo construída sob forte tensão dentro das escolas e em meio às dificuldades dos gestores em apropriar-se dos conceitos e, porque não dizer, despir-se de tantos outros, em nome da gestão democrática e autônoma. Duas questões centrais podem ser levantadas nesse contexto: 1- a primeira refere-se à preocupação de identificar-se em que medida a escola deve avançar no processo de construção da autonomia, tendo como pilar os atores que ali estão representados e a diversidade que os acompanham; 2- a segunda diz respeito à necessidade de um avanço contínuo e cotidiano nesse processo, sem que se perca de vista os limites, as fronteiras de sua própria autonomia em relação ao sistema educacional institucionalizado pela lei, isto porque a escola não é uma “ilha” então pode defender, em nome da autonomia, a posição de isolamento e independência.

Essas duas questões, que, em princípio, podem parecer antagônicas, na verdade são complementares, na medida em que delimitam autonomia dentro e fora das escolas e que induz ao raciocínio de inter-relação entre as esferas constituídas de poder: a escola e o sistema ao qual ela está associada.

2.6- A Responsabilização: o que compete a cada um dos atores na política de implementação do Bloco Pedagógico?

Pela fala das respondentes do Grupo Focal, percebe-se que há uma situação, digamos, cultural, que vem embutida com cada novo programa de política pública implementada pelas instâncias superiores. Ouvimos relatos de gestoras que demonstram a necessidade clara de atuação da SE para fins de instrução. No entanto, deve-se pensar no papel que o gestor passara a desenvolver depois da descentralização de ensino e com o consequente ganho de autonomia das escolas administradas pelas gestoras. A questão é: o gestor educacional se reconhece como um agente nas esferas governamentais? Reconhece a educação como um processo transformador? Sabe da real importância de se apropriar das políticas públicas, como é o caso do Bloco Pedagógico?

Do latim *respondere*, se dirige àquele que responde pelos seus feitos ou dos solenes, promessa, segurança, confiança. Penso que a feita de terceiros; responder por, aparentada ao nome *sponsio*: engajamento. A origem etimológica dessa palavra ainda preserva um significado bem amplo quando pensamos em educação, principalmente em tempos de afirmação da autonomia e descentralização. O que esperar de uma escola senão que ela seja capaz de responder pelos seus feitos? Que a partir das decisões de gestores, equipe escolar e sociedade se pesem o engajamento solene de todos esses atores no sentido de responder por uma educação de qualidade? Responsabilidade/responsabilização passam ainda pelo sentido primeiro de se fazer cumprir uma promessa, no caso, um acordo, uma adesão a um programa em que todos os partícipes possam sentir confiança no trabalho a ser realizado conjuntamente. Responsabilidade exige que alguém responda por alguma coisa, sendo assim, é imperativo que essa resposta seja efetivamente construída com base na autonomia democrática e participativa.

Tarefa difícil, pois assistimos sujeitos que se prestam ao hábito de centralizar o poder e dividir responsabilidade, ou ainda, permutar o significado dessa palavra por outra: culpabilização. Permuta feita claramente por aqueles que não entendem ou não querem e/ou não entendem que responsabilidade significa estar ciente de que se responde não só pelos feitos próprios como também pelos feitos de terceiros. Nesse jogo de empurra o grande perdedor continua a ser o aluno, sempre alijado

dos programas que nascem para melhorar as condições de ensino-aprendizagem deles, isso sim é complicado.

Não existem programas de políticas públicas totalmente bons e nem totalmente ruins, a escola é quem o torna palatável, aplicável, implementável, isso demanda responsabilidade, responsabilização, competência, conhecimento, disposição e vontade de acertar, fazer diferente, sair do lugar comum, da zona de conforto onde o discurso que impera é sempre o mesmo: “programas de cima para baixo”. Pensar no significado das palavras pode ser um bom começo, por isso, entender que responsabilização pelo Bloco Pedagógico é um ato ou efeito de responsabilizar, tornar-se responsável por aquilo que se deve executar.

Competir, competidor, competência; nomes da mesma família, tendo a mesma raiz (*competere*): competidor, competitivo, competitividade. A raiz latina *competere* originou os nomes: competidor, competição, competitivo, competitividade, isto é “se encontrar no mesmo ponto”. *Competere* originou também os nomes: competir, competidor, competência, isto é, “estar em estado conveniente para”.

As significações trazidas ao nome “competência” são centrados na ideia da “justa relação” (*competentia*), o que a distingue de outros nomes da mesma família, centrados na ideia de rivalidade, de concorrência (*competition*, *competitor*). Dito de outra forma, a unidade do sentido (*competir*, *competente*, *competência*) mostra que a competência não se caracteriza pela espera de um objetivo fixado com antecedência, obtendo os melhores resultados possíveis; o que a caracteriza é a pertinência, quer dizer, o fato de se acordar exatamente ao objeto ao qual corresponde. Competência é a soma, conjunto de habilidade, atitude e conhecimento, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.

Competência deve ser entendida no sentido geral de conveniente, apropriado. Ter competência “para”, eis uma questão de ordem primeira, pois para ser competente é necessário dominar conhecimentos e também saber mobilizá-los e aplicá-los de modo pertinente à situação. Temos, pois um conjunto de características que precisam ser entendidas. Competência não é um estado é um processo, assim como o Bloco Pedagógico, pois o sujeito pode se tornar competente quando assume para si a responsabilidade de se fazer competente, de entender o que lhe compete antes mesmo de buscar o que é da competência do outro.

Outra prática muito comum quando pensamos em educação pública: buscar o

que compete aos outros antes mesmo de pensar o que compete a si, nesse sentido pode-se pensar o que Bloco Pedagógico compete a SE e às escolas? Essa visão cria um paradigma “afeta/compromete” o que compete a cada um, sem saber ao certo o seu papel o sujeito, muito provavelmente não desenvolverá as competências para se tornar competente/responsável pela parte que lhe cabe. Assim, se pensarmos no que é necessário, no que é decisivo para um bom trabalho em educação, poder-se-ia nos livrar do embaraço da escolha, nem sempre correta.

Conhecer a Resolução nº 07/2010 e todos os atributos inerentes à implementação do Bloco Pedagógico é fundamental, pois os desconhecimentos de projetos políticos pretéritos se mostraram responsáveis pelo seu fracasso, malgrado à falta de conhecimento e planejamento que pudessem, efetivamente, sustentar àquela política. O que compete a cada um seja em âmbito da SE, escolas (gestor, coordenador, pedagógico, professor, pais de aluno e aluno) é algo que deve se fazer claro e objetivo, pois se cada um dos atores realizarem seu papel como deve ser de fato, teremos um caminho menos penoso na implementação e no gerenciamento do Bloco Pedagógico, especificamente.

De fato, uma política pública que visa à plena alfabetização de alunos no tempo certo deve ser entendida como uma concepção arrojada e que demanda o comprometimento sério de todas as instâncias e seus profissionais, como aponta Alarcão (2001):

(...) Se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizastes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora. (ALARCÃO, 2001, p. 105).

Sim, toda educação formal pressupõe uma política que a referende e o trabalho conjunto é o que pode, definitivamente, fazer com que aquela determinada política tenha êxito ou fracasse. A soma de ações integradas, de trabalhos coordenados é o caminho menos pesado para que se faça valer uma política pública que, necessariamente, nasce da necessidade de se combater um problema generalizado, no caso da Resolução nº 07/2010. Vimos claramente que ela veio para atacar o problema da não alfabetização no tempo certo de quase 50% dos alunos do país e a conseqüente reprovação, que por sua vez, gera a distorção idade/série, ou

seja, perdas sucessivas para alunos em seu início de aprendizado que pode gerar abandono, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, um círculo vicioso que deve ser interrompido em sua gênese, de certo.

O que se vê ultimamente é o excesso de tarefas nas mãos do gestor e se ele tem características centralizadoras e subjuga sua equipe, a qual pouco se compromete com a uma nova política pública, impele-se o grande drama da efetivação de colocar em prática a implementação da política, caso explícito do Bloco Pedagógico. Nos depoimentos das gestoras e coordenadoras do no evento do Grupo Focal, nota-se as reclamações dirigidas aos professores responsáveis em conduzir as aulas com dentro dos novos preceitos impelidos pelo bloco. Esse perfil de Gestor não valoriza a formação continuada, os cursos de capacitação e, geralmente, permanecem na gestão por muito tempo acabando por personalizar a função, deixando a escola com uma equipe que não conhece e tampouco trabalha dentro de competências estabelecidas.

No ambiente escolar, institucional, cada servidor precisa reconhecer o seu papel e acreditar que todas as tarefas fazem parte de uma estrutura que mantém a escola. A partir desta ideia, todos devem perceber a falta que fazem quando há a quebra de uma parte desta estrutura pela não realização de uma tarefa. Não tem como um servidor ser responsável por várias tarefas dentro de uma escola porque, certamente, algumas delas não serão bem feitas. “As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia” (ALARCÃO, 2001).

A escola não pode ficar à margem da sociedade e deve ter condições de atender às demandas que esta sociedade suscita, precisa ser dinâmica, promover interações contínuas com instituições afins e também entre os atores que integram o cenário escolar.

Dentro desta perspectiva, a escola muda paradigmas e torna-se reflexiva, ou seja, pensa e avalia o seu projeto educativo, refletindo sobre um ambiente que não só promove educação para os alunos, como também para todos os servidores que lá se encontram. (ALARCÃO, 2001, p. 98)

A melhor divisão das tarefas na escola e um maior investimento em capacitação das equipes gestoras podem ser o caminho para uma situação que está

em curso, pois o ideal seria que a escolha do Diretor Escolar obedecesse a critérios articulados com um perfil de liderança que promova uma gestão participativa e democrática; visão sistêmica que consiga estruturar relações indiretas considerando resultados de curtos, médios e longos prazos, reestruturando o fazer pedagógico e o administrativo dentro do mesmo espaço, considerando o administrativo sendo estrutura para o pedagógico. Ainda segundo Alarcão (2001).

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar o futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolvendo-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta. (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Tudo isso colabora para que a escola se torne uma escola reflexiva e responsiva, ou seja, uma escola que conhece a sua missão na sociedade em que está inserida e onde o gestor torna competentes aqueles que lideram, dentro das tarefas que realizam, a fim de que o ambiente escolar se torne harmonizado e o clima organizacional se torne dinâmico, ativo e em contínuo progresso para a realização dos muitos compromissos que vão se intensificando a cada vez que uma política educacional se apresenta como um novo desafio para a equipe.

Desnaturalizar o conceito de problema que parece nascer junto com as novas intervenções do Estado pode ser o primeiro passo para que o foco no pensar a escola de hoje e a escola que se projeta para o futuro, e mais, o futuro desejável, é prever bons resultados em relação à melhoria da qualidade do ensino postulado para os alunos, pois são a eles que essas políticas pretendem alcançar. Se a condução que o Estado dá a origem dessas políticas não é a ideal, já que apenas a recebemos em forma de lei, cabe então, a vez de trazer para o centro das ações a autonomia de cada escola para gerir programas que chegam prontos, mas que, ao final, devem contemplar cultura e as especificidades dessas escolas.

É importante, nesse momento, que retomemos a pesquisa feita ao longo desse processo que foi de investigar a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em quatro escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora, bem como na Secretaria de Educação para investigar o fraco desempenho de vinte e um alunos da escola X no terceiro anos do Bloco Pedagógico. Então, se fez necessário buscar fora dos muros da escola X respostas que pudessem auxiliar a equipe dessa escola

a entender se o problema acentuado na escola era de cunho particular ou se estava diante de um problema da rede. Para tanto, foi preciso ouvir outras vozes de gestores, coordenadores e responsáveis diretos da SE/JF, pela implementação e o gerenciamento do bloco.

De certo, essas vozes poderiam formalizar muito do que ocorrera na rede e nas escolas em relação ao início de um novo programa federal que, em dada circunstância não se mostrara produtivo ou exitoso dentro da escola X. De certa maneira e até pelo fato de a escola X ser parte integrante do sistema de rede do município de Juiz de Fora, muito já se aventava sobre os problemas de formalização do Bloco Pedagógico. Poder-se-ia identificar, mesmo sem pesquisas prévias, que a maneira como fora conduzida o início da implementação e o gerenciamento do bloco não proporcionara um trabalho eficaz dentro da escola X em relação ao bloco. As respostas deveriam estar no trabalho de outras escolas e da SE.

A SE teve o início de trabalho de implementação do Bloco Pedagógico marcado pela fala de uma única pessoa: uma consultora que realizou uma intervenção em três ou quatro escolas e repassou para as demais dentro de reuniões com todos os gestores e coordenadores das escolas, esse conflito não pode ser entendido, isoladamente, como o único problema de implementação. Se aventarmos a intencionalidade dessa didática, desde seu início, percebia-se que ela seria, de fato, pouco produtiva, pois no universo de cento e sete escolas tomar três ou quatro como referenciais seria, no mínimo, temerário, visto as diferenças marcantes que existem entre as escolas da rede. Passamos o ano de 2011 sob a intervenção daquela senhora, que fora contratada pela SE desde o ano de 2009, e, dada a falta de respostas objetivas somado ao descontentamento generalizado de gestores, coordenadores e professores.

Na verdade, o que nos valeu muito foi a interação ocorrida quando da realização do Grupo Focal com nove pessoas diretamente ligadas ao processo de implementação e gerenciamento do bloco, tanto nas escolas, quanto na SE. A partir da análise criteriosa dos depoimentos obtidos por essa técnica muito se pode entender sobre os problemas iniciais da escola X e entender que nossos problemas tinham eco nas outras escolas e também na SE.

Foram detectados nessa interação alguns problemas de natureza geral e outros tantos de natureza particular, pois a escolha das escolas, como indicado no capítulo um, não se deu de forma aleatória, o objetivo era o de escolher escolas com

situações funcionais diferenciadas, ou seja: uma escola de educação infantil, uma escola com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – sem o primeiro ano, uma escola com os três segmentos do bloco em uma área central da cidade, portanto com alunos com condições socioeconômicas melhor e uma quarta escola, essa em um bairro distante e com uma população carente, ou seja, essa escola atende alunos de todos os níveis da educação básica (educação infantil até o nono ano). As duas representantes da SE foram de fundamental importância para a compreensão do bloco sob a ótica técnica, sob a ótica de quem o estudou, efetivamente, como um programa político educacional e pensou na sua implementação na rede como um todo.

Esse “conhecer” a realidade através das impressões dessas pessoas trouxe a essa pesquisadora a percepção inicial de que qualquer programa de intervenção pedagógica nasce, mesmo que sob o efeito topdown, da necessidade latente de se resolver um problema e que ele se faz na perspectiva de dar uma resposta à sociedade como solução do problema. No entanto, e até pelo percurso ditado nas últimas décadas que redimensionaram a estrutura das políticas educacionais pela democratização, descentralização e autonomia dos entes federados até chegar à autonomia pedagógica dentro de cada instituição de ensino, nota-se que esse processo, mesmo de cima para baixo, exige hoje a participação e o comprometimento de todos os envolvidos com a educação pública.

É ainda um novo exercício que vem se consolidando pelas décadas, mas que é capaz de tirar as pessoas da zona de conforto e, em primeira instância chega a ser natural a instabilidade que se cria diante de um dado novo. Por isso, o que se percebe diante das pesquisas realizadas sobre a implementação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico parece ser em certa medida, um problema de natureza geral, pois políticas novas exigem movimentos e reações igualmente novas.

Nesse sentido, pode-se aventar que a SE teve problemas na condução do início com os trabalhos que envolviam o bloco, pois, e por tudo que foi levantado pelas respondentes do Grupo Focal, houve sim uma intervenção tardia da SE junto às escolas e uma ação equivocada ao delegar todo o processo de implementação do bloco nas mãos de uma consultora. O ano de 2011 fora praticamente perdido entre tentativas e erros de execução por parte da SE. A adesão ao PNAIC, um programa federal para capacitação dos professores que trabalham com alunos dos três segmentos do bloco, só se deu no ano de 2012, quando da mudança de prefeito

e a sequente mudança de secretário de educação.

Como o processo de implementação e gerenciamento de um novo programa de política educacional demanda um trabalho de rede é possível entender a dificuldade que as escolas e seus profissionais passaram até que houvesse um planejamento que contemplasse as verdadeiras necessidades das escolas. Os relatos das respondentes mostram desde um descontentamento muito grande, marcado ainda hoje por incertezas e desconfianças, outros sequer conhecem os preceitos do bloco, chegando a duas respondentes que se mostram satisfeitas com o processo desde seu início, mesmo assim essas respondentes não deixaram de demonstrar a preocupação quanto à impossibilidade de reprovar alunos nos três anos iniciais do bloco e as consequências que virão em caso de fracasso no aprendizado nos anos que virão depois do bloco. Esses problemas cabem às escolas resolver, pois no modelo top/down a intervenção de escolas só ocorre na hora de colocar em prática aquilo que nos chega por meios legais.

3 - AS PROPOSTAS DO PLANO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS (PAE) PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E PARA AS QUATRO ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO

Este capítulo tem como objetivo primeiro construir um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas possíveis para o auxílio a essa etapa inicial de implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico nas escolas e na SE do município de Juiz de Fora. O PAE será elaborado tendo como referencial o processo desse estudo de caso, os relatos das respondentes do Grupo Focal (Out/2013), da Resolução nº 07/2010 e de autores que aqui serviram como argumento de autoridade para o desenvolvimento da dissertação. Procurar-se-á impelir propostas exequíveis para a configuração do Bloco Pedagógico junto a essas instâncias educacionais, pois é de entendimento que a SE e as escolas, aos poucos, vêm se acomodando à legislação da Política Pública/ Bloco Pedagógico e as ações em andamento, tanto dentro das escolas, quanto SE, necessitam de tempo para consolidarem-se com a eficácia pretendida.

Em relação ao PAE, é possível afirmar que ele é um instrumento pedagógico/metodológico constituído por um conjunto de ações estratégicas, objetivando-se o aprimoramento em ações, devendo concorrer em função do aperfeiçoamento do binômio ensino/aprendizagem. No entanto, e há que se destacar, o PAE não garante a eficiência prática, pois as estratégias formuladas via PAE devem passar por uma boa execução de seus atores, buscando o comprometimento entre todas as instâncias: desde a SE até a gestão de sala de aula constituída pelo professor regente.

Não há uma regra geral em conformidade com todos os atores do bloco, não há fórmula milagrosa possível para agradar a todos os partícipes e nem poderia, pois estamos diante de uma política com um grau de complexidade bastante acentuado e até por isso o Bloco Pedagógico deve ser percebido como um projeto em constante movimento, um projeto a ser construído e reconstruído sempre que necessário for. O Bloco Pedagógico não pode ser visto como um documento estanque e/ou engessado, ao contrário, ele deve funcionar como um elemento disparador de ações e estratégias coletivas para atingir seu propósito final que é o de ver as crianças, cada qual a seu tempo, alfabetizadas e numeralizadas.

Assim, e nesse sentido, o resultado final do processo que originou o Bloco Pedagógico deve ser a aquisição das aprendizagens em nível qualitativo e individual do aluno. Em função desse objetivo, nascem as políticas educacionais para atender e referendar os direitos à aprendizagem de cada aluno. Eles devem ser os protagonistas do sistema público de ensino ao mesmo tempo em que os responsáveis pela implementação e gerenciamento do bloco precisam entender a necessidade do aluno, cabendo aos responsáveis o exercício de se apropriarem e conhecerem os fundamentos norteadores do bloco para, coletivamente, fundamentarem ações exitosas.

Fazer com que crianças sejam alfabetizadas na idade certa nunca fora tarefa fácil e o Bloco Pedagógico, por ele mesmo, não é a solução para todas as especificidades emergentes do processo de alfabetização. Mais uma vez estamos diante de um programa, o qual deve ser abraçado pela rede, pelas escolas, profissionais da alfabetização e sociedade. Como preconiza Lück (2000):

Todo esse movimento, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e de relação escola/sociedade, tem se envolvido um esforço especial de gestão, isso é da organização da escola, assim como a articulação de seu talento, competência energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de participativos da sociedade (...). (Lück, 2000, p. 12 e 13)

Na tentativa de intervir nos problemas, nossas propostas serão efetivamente apresentadas às escolas participantes dessa pesquisa e à SE. Nesse momento de implementação todos os estudos acerca do Bloco Pedagógico devem ser considerados a partir de um monitoramento sistêmico para averiguação dos trabalhos, os quais devem questionar se: o Bloco Pedagógico tem apresentado efeitos positivos no processo de alfabetização? Quais as possíveis mudanças nas ações implementadas? Quais os arranjos ocorridos ao longo do processo?

O PAE, apresentado como resultado final das investigações da dissertação, leva em conta as questões apanhadas pelo processo de pesquisa e pelo o que foi evidenciado nas coletas de dados e contará com as seguintes ações: (I) unir em uma única instituição de ensino os alunos de seis anos que ainda se encontram em escolas de educação infantil; (II) estudo e revisão do currículo voltado especificamente para atender aos alunos do Bloco Pedagógico; (III) fortalecer e ampliar o atendimento pelo curso do PNAIC aos professores que ministram aula

para os três anos que compõem o Bloco Pedagógico; (IV) reestruturar avaliação externa municipal, antes sob o nome de “Traçando Caminhos para a Alfabetização (TCA)”, para que esse instrumento ou a criação de um novo sistema, ganhe importância dentro das escolas e seus indicadores sejam mais um apoio pedagógico de diagnóstico; (V) reformular as duas Orientações sobre o bloco produzidas pela a SE sem a participação coletiva, a qual não levou em consideração as vozes das escolas e ainda ampliou o BP para o 4º ano sem consulto a prévia às escolas; (VI) criar mecanismos de acompanhamento permanente aos gestores. (VII) organizar o processo de contratação de professores temporários, pela SE e escolas, tendo como primeiro critério o curso do PNAIC (em matemática e português) isso a curto prazo, e, posteriormente, fazer concurso público para efetivar professores desse segmento.

3.1 Plano de Ações Educacionais - PAE

Antes de apresentar as propostas do PAE é necessário voltar ao estudo de caso que deu origem a essa pesquisa: os vinte e um alunos da escola X que chegaram ao quarto ano (2011), depois de passarem pelo Bloco Pedagógico, sem terem alcançados os objetivos do bloco, afinal, eles não liam não escreviam e não dominavam os conteúdos matemáticos: exigências fundamentais para acompanharem os conteúdos do quarto ano. Essa pesquisa mostrou que houve muitos problemas quando implementação e gerenciamento do Bloco Pedagógico, concluindo-se que ele não se deu como fato isolado da escola X. A percepção de que a escola X recebe alunos do segundo ano do bloco; a alta rotatividade dos docentes contratados como também a descontinuidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas na escola X também podem ser apontadas como dificultadores diante de uma nova política pública.

A partir do ano de 2011 a escola X recebeu uma coordenadora pedagógica (efetiva) com experiência de mais de vinte anos como professora de alfabetização e, à época, essa coordenadora fazia mestrado em educação na UFJF, fatores somados deram uma nova constituição ao cenário da escola X. A chegada da coordenadora favoreceu a implementação e o gerenciamento do bloco e os resultados dos anos seguintes se mostram bem diferentes do quadro anterior. Isso denota que a sequência do trabalho e a continuidade de ações podem surtir efeito

em pouco tempo. A figura da coordenadora intermediando as ações entre as professoras foi um diferencial positivo para a escola X, que agora tem uma profissional efetiva acompanhando muito proximamente o trabalho das professoras responsáveis pelos alunos do segundo e terceiros anos dessa escola. A escola X é a única escola das estudadas que não possui o bloco completo, esse dado pode, em certa medida, explicar o porquê de a escola ter enfrentado dificuldades sérias quando da implementação do bloco. Essa retomada do caso é pertinente porque ela servirá para o entendimento do PAE que será apresentado a seguir:

O PAE apresentado como resultado final das investigações dessa dissertação contará com sete ações factíveis. Todas as sete podem ter início e/ou continuidade imediatas, basta que seja feito um levantamento das demandas da rede sobre o número de escolas na mesma situação da escola X, as quais vêm pleiteando alunos do primeiro ano do bloco. Hoje, na escola B. (educação infantil), estão os alunos do primeiro ano do bloco, os quais poderiam ser transferidos para a escola X, pois lá existem salas para atender a esses alunos. A questão do currículo próprio para o bloco pode acontecer imediatamente, pois os professores do PNAIC, mais os gestores e coordenadores pedagógicos, em nível de escola, podem iniciar esse estudo ainda neste ano letivo Assim como os responsáveis pelo bloco na SE devem trabalhar juntos às escolas oferecendo o suporte necessário. Um bom currículo deve passar pelas mãos de todos os partícipes do bloco, isso fica evidente.

O levantamento de todos os professores que hoje ministram aulas para os três anos do BP é outro passo que a SE deve planejar para saber, com exatidão, o número de professores que ainda não participaram das duas etapas do PNAIC e assim, oferecer quantas turmas forem necessárias para a formação integral desses profissionais em matemática e português. A volta da avaliação externa municipal, conhecida como TCA, depende da vontade dos profissionais da SE para se aferir a partir dos resultados como estão se comportando os alunos dentro das propostas do bloco no município. A reestruturação das duas Orientações construídas pela SE devem ter um caráter mais democrático pela participação de todos, uma vez que ambas foram construídas pela SE, sem participação das escolas, e mais uma vez, vale ressaltar a inclusão compulsória do 4º ano do ensino fundamental ao Bloco Pedagógico, fato esse não previsto na Resolução nº 07. O suporte permanente aos gestores é necessário e fundamental para a consolidação do BP nas escolas, pois

cabe a eles a função de gerenciar a implementação do bloco junto à equipe pela qual são responsáveis.

Entende-se não haver ações que não possam sair do papel, como também se percebe a importância de cada uma delas para a progressão do projeto político do Bloco Pedagógico. Assim, essas ações podem ser entendidas em seu caráter generalizável e também da realidade posta ao município de Juiz de Fora. Cada uma delas fortalecerá o Bloco Pedagógico pelas demandas percebidas desde seu início. Dessa feita, assim foi constituído o PAE dessa dissertação:

QUADRO 20: PRIMERA PROPOSTA PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DO BLOCO PEDAGÓGICO

Ação	Unir em uma única instituição de ensino os alunos de seis anos que ainda se encontram em escolas de educação infantil;
Por quê?	Porque essa divisão do Bloco Pedagógico tem provocado uma quebra do programa, uma vez que muitos alunos do primeiro ano do bloco se encontram em escolas de educação infantil.
Onde	Nas escolas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental a partir do segundo ano, como é o caso da escola X.
Quando	Progressivamente, pelo menos a curto e médio prazo.
Quem	Secretaria de Educação de Juiz de Fora.
Como	1-Fazer um levantamento de todos os alunos do primeiro ano que se encontram em escolas de educação infantil; 2- Investigar os espaços nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais mais próximas da escola de educação infantil. 3- Realizar obras necessárias, como ampliação de espaços nessas escolas para alocar os alunos do primeiro ano.
Custo	A ser estudado pela SE e Executivo municipal .

Elaborado pela autora.

Trabalhar com aluno do primeiro ano que ainda encontra-se em escolas de educação infantil, dentro das orientações do BP, tem se tornado um engenho cada vez mais difícil, pois essas escolas de educação infantil têm currículo diferenciado e a falta de profissionais para dar conta de dois currículos distintos é um fator complicador, já que escola de educação infantil tem características bastante distintas das escolas responsáveis pela educação fundamental – anos iniciais, as quais têm seu currículo próprio.

Na falta de condições de planejamento voltado para o bloco, as escolas de educação infantil têm deixado a cargo da professora regente o papel de iniciar o trabalho com os alunos do primeiro ano. Isso pode denotar que esses alunos ficarão sujeitos à boa vontade individual desse profissional. A tendência é que pouco ou quase nada seja modificado dentro de um ambiente predominantemente preparado para alunos menores de seis anos com a aprendizagem através do lúdico, pois assim consta no currículo da educação infantil. A descontinuidade dos preceitos que direcionam e definem o Bloco Pedagógico é outro problema a ser enfrentado, principalmente pelas escolas que recebem alunos a partir do segundo ano do bloco, caso da escola X.

Há que se ressaltar a reformulação dos currículos da rede municipal de Juiz de Fora iniciada nos anos de 2009/2010, esse com a participação coletiva das escolas e profissionais de todas as áreas, ainda não ganhou a força devida dentro das escolas, um documento democrático, trabalhoso e bem estruturado que deve ganhar o *status* e a devida importância para o trabalho curricular desenvolvido dentro das escolas. A rede possui um currículo atualizado e concluído, seguindo as orientações dos nove anos para o ensino fundamental, o que insere, de forma clara, o primeiro ano do ensino fundamental – anos iniciais, dessa feita, a lugar onde está colocado o primeiro ano, ou a falta dele, poderia se estabelecer, de fato e de direito, o caminho curricular para esse segmento, o qual tem sido preterido, muitas das vezes, em nome do Bloco Pedagógico, que veio para reestruturar lugares e não causar um certo “abandono” como se vê em muitas escolas da rede.

Seria redicionista pensar que as escolas de educação infantil só fazem planejamento pensando em atender ao lúdico, então, não podemos entender que a aprendizagem pela ludicidade não tenha compromisso com a alfabetização. Esse é um equívoco teórico que também deve ser esclarecido, pois as “brincadeira” sugeridas pelo currículo têm caráter motivador que auxiliarão na alfabetização

dessas crianças. No entanto, depois do Bloco Pedagógico, percebemos claramente que o 1º ano tem ficado à deriva, pois as crianças de seis anos acabam “perdendo” o espaço do lúdico nas escolas infantis ao mesmo tempo em que não se executa um trabalho correspondente com o bloco. Somente um trabalho que envolva esses dois segmentos e todos os atores poderá esclarecer o que cabe a cada um dos três anos do Bloco Pedagógico. A simples transferência dos alunos podeira ser ineficaz diante da falta de certezas e conhecimento do currículo.

QUADRO 21: SEGUNDA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

Ação	Estudo, revisão e formulação do currículo voltado específico para o Bloco Pedagógico. Levando-se em consideração o currículo atualizado da rede municipal de Juiz de Fora.
Por quê?	1-Por que a rede municipal de Juiz de Fora, nos anos de 2009 e 2010, refez todos os currículos, no entanto não se observou a necessidade de um currículo que contemple especificamente os três anos do Bloco Pedagógico; 2- Essa não observância acaba por fragmentar o bloco, uma vez que alunos do primeiro ano que se encontra em escolas de educação infantil têm atendimento diferenciado dos alunos de escolas que têm o bloco em seus três anos.
Onde	Nas escolas e SE, um trabalho coletivo pensado por todos os partícipes do Bloco Pedagógico, onde a voz de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos da SE possam, conjuntamente elaborar um currículo próprio para o BP, segundo os preceitos da Resolução nº 7 e do PNAIC.
Quando	Trabalho que pode ser realizado ainda no ano letivo de 2015.
Quem	SE e todas as escolas de educação fundamental – anos iniciais com seus respectivos gestores, coordenadores pedagógicos e professores do bloco.
Como	Através de estudo sistemático da Resolução do currículo vigente, nas reuniões pedagógicas das escolas e dos técnicos da SE, para que, depois dos apontamentos de todos, seja redigido um texto final.
Custo	Não há estimativa de custo para esse processo.

Elaborado pela autora.

Tornar uma obrigatoriedade refazer o currículo dos três primeiros anos do ensino fundamental – anos iniciais, pois, apesar de a rede possuir um currículo atualizado (refeito nos anos de 2009 e até meados de 2010), esse currículo ainda mantém características de conteúdos fragmentados, ou seja, cada ano tem o seu currículo específico e quando pensamos em Bloco Pedagógico, nada mais natural

do que formalizar-se um documento oficial com os três anos do bloco em um *continuum* de aprendizagens.

Não há mais sentido ter um currículo que mantenha cada ano do bloco estanque, há que se pensar na unificação de aprendizagens como disposto na Resolução 07/2010. Importante ressaltar também que nesse formato de currículo atual os alunos do primeiro ano, que se encontram em escolas de educação infantil, seguem o currículo específico desse segmento, portanto, um currículo que não privilegia o letramento e a numeração propostas pelo Bloco Pedagógico por outro viés, por isso, essa ação deve ser pensada pela SE com urgência, pois enquanto se planeja remanejamento dos alunos do primeiro ano para escolas de educação fundamental – anos iniciais, cria-se, pelo menos, uma obrigatoriedade das escolas de educação infantil de seguir o currículo do bloco para os alunos do primeiro ano, já que eles fazem parte da primeira fase do programa, considerando-se também que a SE tem desconsiderado o currículo da rede reformulado, coletivamente, no ano de 2010.

Essa seria uma ação que uniria conteúdos sequenciais do BP esteja o aluno onde estiver. A realidade nos impele a entender que não será de uma hora para a outra que a SE conseguirá realocar alunos, nem obter verbas para as reformas necessárias para receber esses estudantes em outras escolas, mas o currículo é um instrumento legítimo para que as escolas façam seus planejamentos tendo-o como referência.

QUADRO 22: TERCEIRA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

AÇÕES	Fortalecer e ampliar o atendimento pelo curso do PNAIC aos professores que ministram aula para os três anos que compõem o Bloco Pedagógico.
POR QUÊ	Porque há muitos professores, principalmente os contratados que ainda não passaram pelo curso e/ou só fizeram uma parte dele: matemática ou português.
ONDE	Curso ministrado na SE.
QUANDO	Ao longo de todo o ano letivo e dos próximos que virão
QUEM	Os professores que ministram aula para os três anos do Bloco Pedagógico, efetivos e contratados.
COMO	Através do Programa Federal: o PNAIC.
AÇÕES	Fortalecer e ampliar o atendimento pelo curso do PNAIC aos professores que ministram aula para os três anos que compõem o Bloco Pedagógico.

Elaborado pela mestranda.

A adesão do município de Juiz de Fora ao PNAIC no ano de 2011 foi uma ação importante para a formação dos professores que ministram aula para os três anos do bloco. Porém, na prática, muitos desses professores ainda não passaram pelo processo de formação e/ou fizeram capacitação apenas em um dos conteúdos: matemática ou português, mesmo já estando dentro das salas com alunos do primeiro ao terceiro ano. A alta rotatividade impelida pelo número excessivo de professores temporários interfere diretamente nesse processo de formação, pois não há certeza alguma de que esse professor que fora capacitado tenha, no ano seguinte, sua vaga garantida. Isso, pois, tem sido um dos grandes entraves na continuidade dos trabalhos dentro das escolas, mesmo que o professor contratado

seja inserido compulsoriamente no curso de formação assim que assina o contrato temporário, há aqui uma inversão nessa lógica, porque primeiro o professor assume a turma do bloco para que, posteriormente, inicie sua formação. Na impossibilidade sempre descrita pela SE de concurso público imediato, o certo é que a formação seja intensificada para que em um curto espaço de tempo todos os professores tenham passado pelas duas capacitações do PNAIC.

No ano de 2012, a avaliação externa municipal Traçando Caminhos para a Alfabetização (TCA) foi anunciada como uma maneira de intensificar na rede de Juiz de Fora a capacidade de traçar diagnósticos e monitorar o Bloco Pedagógico, ou seja, teríamos um instrumento avaliativo que levaria em conta as especificidades das escolas da rede de Juiz de Fora, algo bem mais próximo que o PROALFA que mede o nível de proficiência dos alunos do estado de Minas Gerais. Uma avaliação “doméstica” poderia se fazer mais acertiva quanto aos erros e acertos do Bloco Pedagógico. Através dessa avaliação seria possível verificar se as escolas estão trabalhando, de fato, em cima do currículo e dos preceitos do bloco, pelo menos em grande parte, levando-se em conta que toda avaliação externa é elaborada conforme descritores pré-definidos que podem medir a sequência de ensino dos alunos, e não seria o Bloco Pedagógico um sistema sequencial de ensino?

Reestruturar essa avaliação municipal, mesmo que com outra nomenclatura, é garantir que erros pretéritos não se repitam, pois o início o TCA não obteve qualquer impacto na rede, se transformado em um instrumento cujo resultado não trouxera qualquer benefício para as escolas e para a rede. Essa avaliação foi aplicada em 21 escolas da rede, as quais tinham índices baixos verificado pelo PROALFA, no entanto, a avaliação foi aplicada e nada mais foi executado a partir de então, podendo-se concluir que o TCA foi um programa que não teve continuidade, apesar de ser uma idéia bastante interessante ter uma avaliação municipal, assim como é o PROALFA e a PROVINHA BRASIL, medidores de proficiência e referencial para planejamento estratégico nas escolas e SE. A retomada de uma avaliação externa municipal, seja ela renomeada ou não, é um passo importante que deve ser levado em consideração pelas instância responsável pelo Bloco Pedagógico. Utilizamos a nomenclatura TCA como forma ilustrativa, pois, na prática, ela não existe mais. A proposta então, é a de se manter a idéia que originou a avaliação externa municipal. O trato com o Bloco Pedagógico teria muito a ganhar com mais esse instrumento avaliativo.

QUADRO 23: QUARTA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

AÇÕES	Revisar as duas Orientações da SE sobre o Bloco Pedagógico.
POR QUÊ	1-Porque as duas Orientações foram elaboradas sob o modelo top down e suas propostas não tiveram a participação democrática; 2- Rever a questão do 4º ano que foi inserido ao bloco sem consulta prévia às escolas; 3-Cobrir as lacunas deixadas pelos documentos iniciais
ONDE	1-Nas escolas, em primeira instância, em que esses documentos serão investigados por todos os profissionais do bloco; 2-Posteriormente, na SE, para compilar o material produzido nas escolas. 3-Depois desse processo, a SE pode formalizar as duas Orientações, dessa vez com a voz de todos os atores.
QUANDO	Ao longo de todo o ano letivo de 2015, podendo, se necessário, ter continuidade nos anos que se seguem, pois as orientações devem sofrer modificações sempre que necessário.
QUEM	Professores regentes dos três anos do Bloco Pedagógico, coordenadora pedagógica, gestores, técnicos da SE.
COMO	1-Nas reuniões pedagógicas mensais nas escolas; 2-Criação de um grupo de técnicos na SE.
CUSTO	Essa ação depende muito mais de pessoas do que de verbas, pois a reestruturação das orientações podem ser feitas nas escolas e na SE com o auxílio de computador e, ao cabo do documento pronto, pode ser enviado também por e-mail

Elaborado pela autora.

A Resolução nº 07/2010, a qual regulamentou o Bloco Pedagógico, originou-se da necessidade de “estancar” o grave problema de reprovação de alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental – anos iniciais e suas consequências futuras como a distorção idade/série, baixa qualidade de aprendizagem e a sequente

evasão desses alunos que não chegavam a concluir o ensino fundamental- anos finais. Essa Resolução foi concebida sobre o modelo *top/down*, cabendo a cada membro federado seguir seus preceitos. No município de Juiz de Fora, a implementação se deu de maneira pouco produtiva sob a responsabilidade de uma consultora, a qual não conseguiu atingir o objetivo de capacitar os profissionais que trabalhariam com o bloco, contribuindo com informações que pudessem dar autonomia de ação às escolas frente a essa política pública.

As duas Orientações (2 e 3) foram elaboradas pelas técnicas da SE sem a participação dos condutores do bloco, ou seja, mais uma vez o modelo *top/down* foi utilizado na construção de documentos que tinham como finalidade esclarecer as muitas dúvidas que circundavam a implementação do Bloco Pedagógico. Esses dois documentos tiveram uma concepção didática e informativa e não conseguiram abarcar todas as especificidades contidas na Resolução, nem tão pouco, contemplaram as muitas especificidades da rede. A inserção do 4º ano no Bloco Pedagógico foi outro ponto que causou muita polêmica, sendo bastante questionada, principalmente pelas coordenadoras pedagógicas das escolas que não concordaram com a extensão do Bloco Pedagógico sem uma justificativa pedagógica que sustentasse tal resolução. Por isso, a proposta é a de rever essas duas Orientações, mas dessa vez, sem o improviso inicial e com a possibilidade desses documentos serem reestruturados com a participação coletiva e democrática de gestores, coordenadores pedagógicos e professores dos três anos do bloco, intermediado pela SE. A inserção do 4º ano também deve ser um assunto da pauta e os responsáveis diretos pelo BP nas escolas devem ter voz para se manifestarem contra ou a favor dessa “novidade” que se dera no município. Uma insatisfação geral pôde ser observada por parte de diretores, coordenadores e professores, o aumento de seissentas para oitocentas horas/ano para o 4º ano ocorrera sem qualquer explicação que pudesse convencer os profissionais que realmente trabalham com o Bloco Pedagógico. No entanto, uma ação ação inversa em que todos façam parte da reestruturação das Orientações nº 2 e 3, certamente, dariam a elas maior expressão e autoridade, porque será pensada, reconstruída e referendada pelos agentes que trabalham com o Bloco Pedagógico nas escolas, e o acolhimento das ideias de que, efetivamente, faz o bloco, seria mais plausível e democrático.

QUADRO 24: QUINTA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA BLOCO O PEDAGÓGICO

AÇÕES	Implantar um canal permanente e interativo de comunicação entre SE e os gestores sobre o BP.
POR QUÊ	1-Porque ainda há muitas duvidas por parte dos gestores no gerenciamento do bloco dentro das escolas; 2-Há especificidades inerentes a cada instituição de ensino que necessitam de orientações pontuais.
ONDE	Na SE e também através de visitas das técnicas às escolas para orientações mais específicas.
QUANDO	Em reuniões mensais na SE e, sempre que necessário e/ou diretamente nas escolas
QUEM	Técnicas da SE e gestores.
COMO	Com estudo sistemático das orientações realizadas em conjunto entre técnicas da SE e gestores.
CUSTO	Não há custo nessa ação, pois a SE possui uma equipe de técnicas para trabalhar junto às escolas.

Elaborado pela autora.

Por desconhecimento; falta de interesse; dificuldade de interpretação; não concordância com as ações instituídas pela SE e pelas particularidades inerentes a cada escola, a SE deveria formalizar uma equipe de apoio exclusivamente para atender aos gestores das cento e sete escolas da rede, um canal de interatividade e comunicação necessário para instruir os responsáveis diretos pela condução do bloco dentro das escolas: os gestores. Os problemas que ainda estão em voga nas escolas e aqueles que aparecem naturalmente ao longo do ano poderão ser sanados prontamente para que eles não se tornem crônicos e/ou de difícil solução. Gestores bem preparados pode ser a garantia de condução acertiva dentro das escolas pelas quais são responsáveis. Uma equipe da SE responsável por esse trabalho poderia antever problemas e auxiliar a resolvê-los em sua gênese. Mais uma vez, vale a ressalva de que os programas educacionais são primeiro impostos

por condições legais e somente depois passam a fazer parte da agenda da SE e escolas, como dito anteriormente, uma inversão na lógica de construção educacional democrática. E, nesse sentido, há sempre arestas que necessitam ser aparadas e um convencimento por parte de todos os agentes participantes para que se efetive, na prática, as novas políticas, caso explícito do Bloco Pedagógico.

QUADRO 25: SEXTA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

AÇÕES	1-Organizar o processo de contratação de professores temporários, pela SE e escolas, tendo como primeiro critério o curso do PNAIC (em matemática e português); 2- Fazer um planejamento e conseguir recursos para fazer concurso e efetivar o maior número de regentes possíveis.
POR QUÊ	Porque a contratação feita pela SE leva em conta apenas o critério de classificação de regentes do primeiro ao quinto ano. Com isso, muitos contratados chegam às escolas para assumir turmas do Bloco Pedagógico sem estarem aptas para tal. Fato esse que inviabiliza o trabalho inicial das escolas, pois os professores iniciam o curso apenas depois de assumirem as turmas do bloco.
ONDE	Na SE e escolas da rede que, em parceria, indicarão a SE os profissionais que foram capacitados em matemática e português e, assim a SE poderá fazer a contratação de regentes tendo como princípio a legítima formação desses docentes pelo PNAIC.
QUANDO	No início do ano letivo de 2016.
QUEM	Os gestores das escolas, os quais fornecerão a SE o número de profissionais necessários para compor o quadro de professores que ministrarão aulas para os alunos dos três anos do Bloco Pedagógico.
COMO	A SE, diante do levantamento apontado pelas escolas, poderá fazer a contratação de professores temporários com a certeza de que eles possuem a formação necessária para trabalhar com alunos do Bloco Pedagógico.
CUSTO	O custo previsto para essa ação deve ser planejado pela SE junto aos órgãos competentes.

Elaborado pela autora.

Um dos pontos levantados por quase todos os participantes do Grupo Focal reside justamente na falta de preparo dos docentes, os quais chegam à escola sem a capacitação do PNAIC para trabalhar com alunos do Bloco Pedagógico. Esse é um

dilema vivido pelas escolas, pois a cada ano letivo iniciado há a preocupação de inscrever professores no curso do PNAIC para que os mesmos possam acompanhar as novas características postuladas pelo BP. Um processo inverso ocorre todos os anos, pois primeiro os professores são enviados para as escolas, passando a integrarem o curso fornecido pela SE depois de assumirem as salas de aula do primeiro ao terceiro ano. Tal fato prejudica qualquer planejamento feito anteriormente pela equipe gestora das escolas, uma vez que não há como cobrar de professores inaptos ao cargo um trabalho inicial que venha a contemplar o trabalho diferenciado que deve pautar o bloco.

A SE é responsável pela contratação dos professores temporários e um planejamento conjunto entre escolas, as quais mandariam o número de professores necessários para trabalhar com alunos dos anos iniciais, e a organização da SE para contratar docentes credenciados pelo curso do PNAIC facilitaria o princípio de trabalho das escolas, diminuindo a descontinuidade do processo de organização das escolas. Essa ação não manteria os professores dos anos anteriores, por força legal, os contratados devem seguir uma lista de classificação na hora do processo de contratação, no entanto, a garantia de que apenas professores habilitados pelo PNAIC, muito facilitaria o início do planejamento da equipe gestora das escolas, por saberem que apenas professores que foram submetidos ao curso de matemática e português do PNAIC poderiam ministrar aulas para esse segmento imposto pelo Bloco Pedagógico. A pergunta simples que se pode fazer: os professores de todas as disciplinas não são contratados pela formação que possuem? Por que seria diferente com os profissionais que atuariam com alunos dos três anos do Bloco Pedagógico?. Essa contenda ocorre com outros profissionais especializados quando da contratação pela SE, como por exemplo, profissionais de música, libras, informática, AEE, entre outros. A inserção de professores aptos a trabalharem com o Bloco Pedagógico seria apenas mais uma das tantas outras já existentes.

O ideal mesmo seria que concurso público fosse organizado para sanar essa defasagem de profissionais especializados para o trato de turmas do Bloco Pedagógico e diminuir a contingência de professores contratados. Um princípio fundamental seria agraciado com essa ação, pois a continuidade prescrita na Resolução nº 07, que institui o Bloco Pedagógico, só se fará verdadeira quando profissionais também tiverem seus lugares garantidos nas escolas através de concurso e efetivação. A sensação de pertencimento desses profissionais seria, pois

um ganho, incontestável, para a continuidade do Bloco Pedagógico.

QUADRO 26: PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

AÇÕES	Reiniciar a avaliação externa municipal, cujo nome primeiro foi “Traçando Caminhos para a Alfabetização (TCA)” no sentido de que esse instrumento ganhe importância dentro das escolas e seus indicadores sejam mais um apoio pedagógico, diagnóstico, avaliação e monitoramento.
POR QUÊ	Porque esse instrumento de avaliação, que fora abandonado em seu início de implementação, se trata de uma ideia bastante interessante, no entanto, foi realizado uma única vez (em vinte e uma escolas) e seus resultados não foram utilizados nem pela SE, nem pelas escolas como se deve prestar um instrumento de avaliação externa.
ONDE	Aplicar as avaliações anualmente, como fora a proposta inicial, em todas as escolas que possuem aluno no terceiro ano do bloco pedagógico.
QUANDO	A cada final de ano letivo.
QUEM	As provas deverão ser elaboradas pela equipe técnica da SE.
COMO	1-Os alunos do terceiro ano farão a avaliação do TCA dentro das escolas sob a responsabilidade da equipe gestora e professores;
CUSTO	Não há como prever o custo dessa ação.

Elaborado pela autora.

No ano de 2012, a avaliação externa municipal Traçando Caminhos para a Alfabetização (TCA) foi anunciada como uma maneira de intensificar na rede de Juiz de Fora a capacidade de traçar diagnósticos e monitorar o Bloco Pedagógico, ou seja, teríamos um instrumento avaliativo que levaria em conta as especificidades das escolas da rede de Juiz de Fora, algo bem mais próximo que o PROALFA que mede

o nível de proficiência dos alunos do estado de Minas Gerais. Uma avaliação “doméstica” poderia se fazer mais acertiva quanto aos erros e acertos do Bloco Pedagógico. Através dessa avaliação seria possível verificar se as escolas estão trabalhando, de fato, em cima do currículo e dos preceitos do bloco, pelo menos em grande parte, levando-se em conta que toda avaliação externa é elaborada conforme descritores pré-definidos que podem medir a sequência de ensino dos alunos, e não seria o Bloco Pedagógico um sistema sequencial de ensino? Reiniciar o processo de avaliação municipal é garantir que erros pretéritos não se repitam, pois o início o TCA (ou outro nome que se quiser aventar para sua continuidade) não obteve qualquer impacto na rede, se transformado em um instrumento cujo resultado não trouxera qualquer benefício para as escolas e para a rede. Essa avaliação ainda necessita ser reconhecida pelos profissionais de educação, assim como é o PROALFA e a PROVINHA BRASIL, como medidores de proficiência e referencial para planejamento estratégico nas escolas e SE.

Entende-se que a soma das sete ações, coordenadas entre si, poderão aferir ao Bloco Pedagógico uma conduta mais produtiva de forma que o bloco possa ser monitorado de maneira mais ampliada. As ações apresentadas no PAE são, em grande medida, fruto das observações aferidas pelas respondentes do Grupo Focal; estudo da Resolução nº 07/2010 e leitura de texto dos autores que aqui serviram como referência para estudo dos problemas que levaram o governo federal a elaborar tal resolução. Essas ações coordenadas servirão tanto a SE quanto às escolas para que se intensifiquem diagnósticos, monitoramento e planejamentos que possam dar respostas cada vez mais propositivas a fim de que o Bloco Pedagógico seja, a cada ano, um instrumento coletivo que permita melhorar a situação individual de aprendizagem dos alunos.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 78)

Tomemos a citação de Michel Foucault (1926-1984), filósofo Francês e um dos maiores pensadores contemporâneos, pois ela representa, em grande medida, o que hodiernamente se estabelece em relação à política e às políticas públicas que tentam dar conta do complexo processo que abarca o sistema educacional do país através do controle político que se firma quando do anúncio uma nova política

pública. Mesmo sob a perspectiva de que tais políticas nascem da necessidade de “manter ou de modificar” a forma de pensar e fazer a educação, através delas, é possível perceber o grau de controle do Estado que cada uma dessas políticas traz consigo. Políticas que surgem de cima para baixo e faz com que seus executores tenham a obrigatoriedade de se apropriar dos conceitos e colocá-los em prática, muitas vezes, sem tempo para sedimentação de conhecimentos exigidos para fazê-las exitosas no dia a dia das escolas. Claro, ninguém pensa em fazer uma política pública ruim, no entanto, a forma como elas chegam ao endereço final nem sempre acontece de maneira simples, o revés dessa moeda é o que se constata quando nos voltamos a estudar uma delas, aqui, no caso o Bloco Pedagógico.

Entendemos certa inversão da lógica: primeiro a política é implementada junto às instâncias educacionais e só depois é pensada as ações que darão corpo ao trabalho para apropriação da política pública. As escolas, nesse contexto, são as mais atingidas, pois a elas cabe o dever da “prática” e do “apropriar-se” da política. Tarefa difícil, visto que a dinamicidade com que acontecem os fatos dentro das escolas, a demanda diária em relação aos inúmeros problemas que são de ordem permanente impedem a proximidade imediata exigida pela nova política pública.

O caso do Bloco Pedagógico, através dos relatos das respondentes, deve ter o peso necessário de explicações convergentes para os problemas enfrentados pela equipe diretiva dessas escolas, com a finalidade de contemplar as novas orientações. Esse é um dilema que deve ficar registrado, pois uma política de rede precisa ter sua implementação e gerenciamento acompanhada por todos os profissionais que trabalharão com ela. Responsabilidade compartilhada e as muitas vozes auxiliando nesse processo de maneira que a apropriação seja diluída entre todos e, conseqüentemente, se torne mais leve no início de um programa de política pública.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa dissertação que teve como objetivo entender o que ocorrera na escola X com os seus vinte e um alunos que concluíram o terceiro ano do Bloco Pedagógico e ainda assim permaneciam iletrados e não numeralizados. Esse estudo de caso real possibilitou à mestranda investigar a implementação e o

gerenciamento do Bloco Pedagógico na Secretaria de Educação e em mais três escolas dessa rede de ensino em busca de respostas para que pudessem fazê-la entender o que de fato ocorrera na escola X quando da implementação do Bloco Pedagógico. A investigação trouxera, em grande parte, respostas aos problemas que, inicialmente, essa pesquisadora aventava ser de natureza individual da escola X.

No entanto, ao longo do percurso investigativo as respostas obtidas através das respondentes participantes dessa pesquisa, trouxeram o entendimento de que o problema da escola X era um problema de rede, ou seja, incerteza era o sobrenome do início do trabalho com o Bloco Pedagógico. Cada qual, levando em conta as especificidades e lugar de atuação, passou por momentos de acomodação ao bloco. Os problemas de gerenciamento da SE intensificaram as dificuldades internas das escolas, mas a necessidade de execução do Bloco Pedagógico nas escolas tem formalizado planejamentos e ações para estancar os problemas iniciais. De fato, um programa dessa ordem só pode ser solidificado em rede.

Do início dessa dissertação até os dias atuais muitas ações ocorreram, tanto em nível de secretaria, quanto em nível das escolas, e percebe-se que um problema, praticamente generalizado, desencadeou-se movimentos em direção ao estudo sistemático da Resolução nº 07/2010, formação de docentes através do PNAIC, ações coordenadas entre escolas e SE, seguido do planejamento interno com vistas a combater e tornar mínimo, gradativamente, os problemas anunciados na implementação e no gerenciamento do bloco. Vozes que se apresentaram nesse trabalho marcam a essência da implementação e o gerenciamento de Bloco Pedagógico. No entanto, deve-se ajuizar que a “essência” da democracia não se faz pela resolução dos problemas através do consenso, sobretudo, mas sim o consenso sobre o lugar onde esses problemas serão articulados. Traduzindo isso para os termos da gestão escolar e da SE, podemos observar que a gestão democrática não é aquela que resolve os problemas pelo consenso, mas sim aquela que promove o consenso sobre os meios legítimos para a resolução desses problemas. Ou seja, não é a resolução dos problemas, em si, que é decisiva, mas a maneira como cada membro responsável pelo fazer educação se coloca diante de situações adversas, nessa perspectiva deve-se ponderar o Bloco Pedagógico.

Para finalizar esse trabalho tomemos Nietzsche cujas palavras serviram muito a essa pesquisadora:

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o! (Friedrich Nietzsche 1980, p. 101)

Como dissera Nietzsche, “ninguém pode construir em teu lugar pontes que precisarás passar (...)”, assim, o gestor escolar deve ter a exata dimensão de seu papel nesse novo cenário. Saber construir pontes que associam autonomia à hierarquia. Entender que a autonomia se concretiza de fato e de direito quando construída coletivamente, dando voz e vez a todos os sujeitos. Sujeitos, que valorizados em suas funções, podem ser decisivos para o crescimento coletivo: nivelados pela força democrática, a qual deve ser imperativa. Força democrática que pode sustentar projetos e advertir a vontade de mudar. Transformação parece uma palavra bonita para adjetivar o conceito subliminar que deve ser apreendido pelo gestor nesses novos tempos. De certo, todos os caminhos ou o único e mais seguro é o trabalho que converge para o respeito e a participação de todos os atores, levando-se sempre em consideração as ações desenvolvidas na escola têm uma finalidade maior: capacitar alunos com habilidades e competências, formando cidadãos de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

A BRIEF Overview Of Progressive Education. Disponível em: <<http://www.uvm.edu/~dewey/articles/proged.html>> Acesso em: 10 de outubro de 2012.

ABRANCHES, Antônio Carlos – **A tese**, 2008, p.179-200. (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz.

_____. **Ciência, Educação e Sociedade**: O caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC) e da Fundação Brasileira de Ensino e Ciências (FUNBEC). Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2008: p.179-200.

AGÊNCIA educa brasil. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=171>>. Acesso em 25 de fev de 2015.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

AZANHA, J. M. P. **Autonomia da escola: um reexame**. Série Ideias n. 16, São Paula: FDE, 1993, p. 37 – 46

_____. **Proposta Pedagógica e autonomia da escola**. In _____ A escola de cara nova: planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000, p. 18 – 24.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Rocha.

BECKER, Fernanda da Rosa, **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira**. INEP, Ministério da Educação, Brasil. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 53/1 25/06/10.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 Jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB,

_____. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1998.

_____. **Leis etc. Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p.34.

BROOKE, Nigel (org). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Ed. Fino Traço, Belo Horizonte, MG, 2012. _____, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 Jan. 2013.

_____. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cad. Pesqui. [online]. vol.36, n.128. 2006.

BURGOS, Marcelo – **Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação**. Artigo. In: Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. Revista Dados, v.55, n.4, 2012.

CASTRO, Cátia Da Cunha Carnevalli de. **Bloco pedagógico de alfabetização: possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 115 p.

CHAVES, S. da S; SANTOS, S. B. dos. **Problemas de aprendizagem: Fracasso Escolar. De quem aprende, ou de quem ensina?** Belém-Pa, 2002.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Política: **Aprendendo Leitura dos Sinais**. Juiz de Fora – CAED, 2012. (Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública, 2012).

_____. Eduardo Salomão. **Políticas Públicas: Conceitos, Características e um Olhar Sobre o Campo**. Juiz de Fora: UFJF – CAED, 2012. (Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública, 2012).

COSTA, F. J. Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

DIA Nacional da Alfabetização: quando letras e palavras passam a fazer sentido. Disponível em: <www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/proalfa/>. Acesso em 01 de março de 2015

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, nº. 24, p. 213-225, 2004.

ENTENDENDO o pacto. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/?s=resultado+proalf+2006+juiz+de+fora+mg> Acesso em: 10 de fev de 2015

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. EDUSP, São Paulo, 2000.

FELDMANN, M.G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora São Paulo, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANÇA, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2005). **Stress e trabalho: abordagem biopsicossocial** (4ª. edição). São Paulo, Brasil: Atlas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 200.

GATTI, Bernadete Angelina. 2005. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Líber Livro Editora Ltda., caps1&2.

GRUPO Focal. **Implementação e Gerenciamento do bloco pedagógico na SE de Juiz de Jora e em quatro escolas dessa rede**. 2013, 23 de outubro.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22 nº 2. Mai-Ago p. 201-210, 2006.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão social no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. EED. Março, 2007.

HOÇA, Liliamar. **O ensino organizado em ciclos Centro Municipal de Atendimento Especializado Dr Francisco Marçallo Secretaria Municipal de Educação**. 2009, p. 8178 Curitiba.

HORTA, José. S. B. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**. Universidade Federal Fluminense, 1998.

INEP. **Medidas de proficiência**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em 21 de março de 2015.

JOB, F. P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações**. Tese Doutorado Inédita. Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2003.

LÓPEZ, Néstor – **Desafios de la educación em el nuevo escenario latinoamericano**. In: Equidad Educativa Y Desigualdad Social. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO. Buenos Aires, 2001.

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

MEC. **Dicionário interativo de educação**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 15 de fev de 2015.

MELILO, A., & Ojeda, E. (2005). **Resiliência: descobrindo laspropias fortalezas**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Distorção idade-série (verbete)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=171>>. Acesso em: 25 de fev de 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação - SEE-MG. **Boletim Pedagógico, PROALFA**. Disponível em: <www.simave.caedufjf.net/.../BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA> Acesso em: 12 de abril de 2014.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Papirus. Campinas. 1995.

NEUBAUER, Rose; **SILVEIRA**, Ghisleine Trigo - Gestão dos Sistemas Escolares - Quais caminhos perseguir? Artigo. In: Políticas Educacionais e Coesão Social - Uma agenda latino-americana - Editora Elsevier, 2009.

NOVAS demandas, novos conflitos e a responsividade escolar. Disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar. Multimídia PPGP. CAED/UFJF. 2013. Acesso em 04 de mai de 2013

NIETZSCHE, Friedrich, **Além do Bem e do Mal (tradução de Paulo César de Souza)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2002, p.267.

O ÍNDICE de Desenvolvimento da Educação BÁSICA (IDEB). Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org.br/posts/2011/julho/censo-escolar-aponta-taxa-de-distorção-idade-serie#ixzz1yWm7jged>>. Acesso em: 21 de fev de 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, p. 12-31, 2002.

PEREIRA, Amélia Pinto. **Indisciplina e violência: na escola ou na sociedade?** Opiniões, Cascavel, Edição no 2649, maio, 2001.

PESSOA, Fernando. **É Tempo de Travessia**. Rio de Janeiro Record, 1980, p. 101.

PETERS, Guy. **American public policy: promise and performance**. New York, Chatham House, 1999.

PLANO Educação. Disponível em: <www.planoeducacao.com.br>, Acesso em: 22 de março de 2015.

POLATO, Amanda. **Superando o atraso**. Revista Nova Escola. no 222, maio, p. 90;91,2009

PRINCHATTI, Roseli. **A Alfabetização: Aprendizagem E Fracasso Escolar**. In: Recanto das Letras. [s. l.], 2002.

QUALIDADE do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites. Disponível em: <<http://www.Cedes.Unicamp.Br>> Acesso em 29 de novembro de 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem**. Editora UFJF, 2013.

_____. **..Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação”**. UFRJ, Programa de Pós Graduação de Educação. 2011.

SARMENTO, D. C. **Criação dos sistemas municipais de ensino. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.93, p. 1363-1390, 2005.

SARTRE. Jean-Paul. **A Náusea**. São Paulo. Editora Vozes, 1980, p.72.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas: Autores associados, 2006. p. 9-245.

SCHWARTZMAN, Simon. **Equidade e Qualidade da Educação Brasileira**. São Paulo, Moderna, p. 8, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Limites e possibilidades dos Programas de Aceleração de Aprendizagem**. Caderno de Pesquisa, novembro/1999.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SILVA, João Alberto da. **O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1733/1613>>. Acesso em 01 de março de 2014.

TAPIA, Jesús A; FITA, Enrique C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.

TOMASELLO, Michael, **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Cláudia Berliner, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

ZAGURY, Tania. **O Adolescente por ele mesmo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

APÊNDICE A - PERGUNTAS DE REFERÊNCIA PARA O GRUPO FOCAL

1 - A partir da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010, o que a SE quis as estratégias adotadas para se fazer cumprir essa resolução: na implementação junto às escolas da rede rede municipal de educação ao Bloco Pedagógico?

2 - Como o BP foi recebido o BP pela SE

3 - Como foi repassada as orientações para as escolas

4 - Quais foram as estratégias, a partir do ano de 2011, para qualificar os professores que trabalham com o 1º, 2º e 3º anos que passaram a compor o BP?

5 - Quais os cursos oferecidos pela Se antes da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010?

6 - A quem eram destinados?

7 - Esses cursos continuam como projeto de política pública da SE?

8 - Na gestão passada, que terminou no ano de 2012, houve efetivamente, algum curso destinado aos professores que atuam nos três anos do Bloco?

9 - O que se pode dizer do extrapolando a sala de aula, há algum link possível como a formação para o BP?

10 - Em relação aos gestores: quais foram as providências, por parte da SE, para que eles pudessem fazer chegar às suas escolas o que reza na Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010

11 - Diretores e coordenadores: o que vc entende por BP?

12 - Como foi recebido o BP pelos membros das escolas?

13 - O que efetivamente se planejou a partir dele?

14 - Há alguma mudança significativa no PROALFA antes de depois do BP?

15 - Quais foram os resultados do PROALFA antes e depois do BP?

16 - Quais as estratégias pedagógicas estão em curso em sua escola para fazer cumprir o prescrito na Resolução N° 7 de 14 de dezembro de 2010 em relação ao BP?

17 - A sua escola já está adaptada a esse novo conceito?

18-E os professores do BP, estão fazendo o PNAIC?

19 - Qual a opinião dessas professoras em relação ao curso?

20 - O BP partido em escolas diferentes (1º ano escola infantil) e 2º e 3 em outras escolas?

21 - Quais os maiores benefícios que vocês entendem com o surgimento do BP?

22 - Quais os problemas mais difíceis em relação ao BP enfrentados na sua escola

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 07/2010 E BLOCO PEDAGÓGICO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola. FUNDAMENTOS.

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso

também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; 2;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. CURRÍCULO .

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e

saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar:, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. 3

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as

características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210,

§ 2º, da Constituição Federal. § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). 4

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96. § 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação

básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua

Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 5

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação

inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social. Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o

desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

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

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. 7

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR.

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para

melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

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. 8

§ 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.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os

resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

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, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96; 9.

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a

redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral. Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem. A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. 10.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola. EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos; 11.

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais. EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 12.

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece.

art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96. Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração. Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

13 A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida

de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogandose as disposições em contrário, especialmente a

Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

**ANEXO B - ORIENTAÇÃO nº 02 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/JF SOBRE A
RESOLUÇÃO Nº07/2010 E O BLOCO PEDAGÓGICO**

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

Secretaria de Educação

ORIENTAÇÃO Nº 02//2011

**ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO BLOCO DA
ALFABETIZAÇÃO E DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

01 – Se agora é um bloco pedagógico, quando poderei reprovar? Posso reprovar no terceiro ano ou só no quarto ano?

De acordo com a LDB 9394/96, a escola tem autonomia para optar em sua organização por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de ensino/aprendizagem assim o recomendar. A Resolução CNE/CEB 07/2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 30, inciso III, § 1º, considera os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um Bloco Pedagógico, ou ciclo sequencial *não passível de interrupção*, mesmo que a escola tenha feito opção pelo regime seriado. A proposta de articular os três anos iniciais em um Bloco Pedagógico considera que esse período esteja voltado para o processo de alfabetização e para letramento, em que a ação pedagógica promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas áreas do conhecimento. Tal processo deve assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens. Dessa forma, a reprovação não deve acontecer ao longo dos três primeiros anos.

Reiteramos que, nesse momento de debate em torno da Resolução, a preocupação não pode ser quando reprovar, mas ao considerar a complexidade do processo de alfabetização, atentar-se para os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, sobretudo nestes três anos iniciais. A orientação da Secretaria de Educação, de acordo com os princípios estabelecidos na Resolução 07, é de que não haja retenção de alunos ao final do 2º e do 3º ano.

Aqueles 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. Tal proposta deve estar sustentada por um diagnóstico do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno ao longo de sua trajetória nos 600 dias destinados ao processo de alfabetização e letramento. Esse grupo de alunos deve ter um tratamento diferenciado no início do 4º ano, adotando-se diversas estratégias para que os mesmos consigam superar suas dificuldades. Para a implementação de tais estratégias a escola deve lançar mão de todos os recursos de que dispõe, como enturmação, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Informática, projetos de extensão do tempo do aluno na escola, dentre outros. Aqueles alunos que ao final do 4º ano, mesmo com a proposta pedagógica diferenciada desenvolvida pela escola, apresentarem ainda dificuldades nesse processo, poderão permanecer por mais um ano nessa etapa, ou seja, no 4º ano.

A Proposta Pedagógica desse Ciclo Inicial da Alfabetização deverá ter como meta a alfabetização de todos os alunos até o final destes 600 dias de trabalho, o que exige uma clareza quanto aos objetivos correspondentes a cada fase, além das características do estágio da aprendizagem e do desenvolvimento de cada estudante. Portanto, a equipe pedagógica da escola deve desenvolver seu planejamento tendo em vista o tempo de aprendizagem de cada aluno e o tempo escolar, adotando providências necessárias para que o princípio da continuidade e o combate à repetência sustente o compromisso com o ensino e a aprendizagem de todos.

02 – Se agora não há retenção (reprovação) nos três primeiros anos, então não preciso mais avaliar meus alunos nesse período?

Precisa. Avaliar não é sinônimo de aprovação e/ou reprovação. Avaliar consiste em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes aspectos, servindo, sobretudo, para:

a) Diagnosticar:

- a.1) As potencialidades e dificuldades dos alunos;
- a.2) Os problemas no processo de ensino;
- a.3) A adequação de estratégias e procedimentos frente às necessidades dos alunos;

b) Acompanhar/monitorar:

- b.1) O desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- b.2) As estratégias e procedimentos utilizados em sala de aula;

c) Subsidiar:

- c.1) Ações com vistas a corrigir e/ou direcionar o trabalho pedagógico, conforme a necessidade dos alunos;

Assim, o processo de avaliação na escola deve servir para conhecer os avanços e as dificuldades de aprendizagem e de ensino, considerando como sujeitos desse processo os alunos, a escola e seus profissionais e o sistema como um todo.

03 - Como vou proceder para fazer as avaliações desses três primeiros anos e do 4ºano?

As avaliações deverão ser feitas normalmente, atentando-se para as suas características indicadas na questão anterior, ou seja, a avaliação deve ser entendida como um processo, e não se resume a medir ou verificar apenas em um curto período de tempo. Para que o professor proceda a avaliação dos alunos e da turma, pode valer-se de vários instrumentos, que deverão ser planejados a fim de subsidiar com dados a sua análise acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes. Para a elaboração dos instrumentos, o professor pode lançar mão de variados formatos, tendo como referência tanto os objetivos e conteúdos previstos para determinada etapa, quanto o conhecimento que tem da real fase de desenvolvimento dos alunos e do seu percurso de aprendizagem. Estes instrumentos podem ser trabalhos individuais ou em grupo, provas, testes, relatórios,

questionários, dentre outros. A função principal do processo de avaliação deverá ser o acompanhamento sistematizado do desenvolvimento de todos os alunos para que, durante os 600 dias de alfabetização, o professor tenha tempo para redirecionar seu trabalho, quando necessário e buscar diferentes formas de sanar as dificuldades que os alunos apresentarem. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para a organização de agrupamentos dinâmicos, temporários e rotativos que possam atender aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, de tal forma que isso venha a promover a reinserção dos mesmos nas atividades coletivas e cotidianas da classe:

- ✓ Reagrupamento da própria classe em determinado horário;
- ✓ Reagrupamento dos alunos em determinados dias/horários previamente combinados envolvendo várias turmas;
- ✓ Reagrupamento de alunos para atendimento nos projetos desenvolvidos pela escola, tais como o Mais Educação, projetos intra e extracurriculares.

04 – Como vou fazer os registros dos resultados das avaliações?

Os registros dos resultados das avaliações dos alunos deverão estar atrelados à concepção de avaliação proposta pela Resolução 07, em seu artigo 32:

Art.32: A avaliação dos alunos (...) é redimensionada a da ação pedagógica e deve:

- I. Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (...);
- II. Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;
- III. Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (...);

Tal artigo nos remete ao caráter formativo da avaliação, como um processo que “orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas

aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.” (BRASIL, 2008, p.30).

Para que a avaliação assuma essa função, deve centrar-se nos objetivos e critérios estabelecidos pelo professor, situando como referência o aluno ao longo desse processo. Assim, o julgamento do professor frente às informações coletadas nos diferentes instrumentos deve levar em conta o desenvolvimento do aluno, e não apenas os objetivos previstos, mas, sobretudo, as metas que foram ou não alcançadas em um determinado período de tempo, apontando as possibilidades de aprendizagens de cada sujeito e do grupo em seu conjunto. A ideia é de que “o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem”

Dessa forma, os registros do processo de aprendizagem e meios de informação aos pais devem se sustentar em instrumentos de natureza mais qualitativa, tais como fichas descritivas; relatórios individuais; relatórios da turma; cadernos ou diários de campo; portfólios; auto avaliação, dentre outros. Cabe destacar que tais instrumentos devem ser considerados com um retrato do processo de aprendizagem dos alunos em determinado período de tempo, tendo em vista o trabalho realizado pelo professor com a turma. Assim, os pareceres presentes em tais instrumentos devem ser vistos como provisórios e não definitivos, pois o que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro (BRASIL, 2008, p.28).

A síntese de todos os instrumentos utilizados ao longo de cada período letivo do Bloco de Alfabetização e do 4º ano deverá ser registrada no SISLAME por meio de um relatório sintético, seguida de um símbolo que represente o momento do processo 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, com o desempenho satisfatório;
- C. Aluno que ainda não consolidou as habilidades previstas para o período, com o desempenho não satisfatório.

Ao final de cada ano do Bloco e do 4º ano deve haver uma avaliação global do desenvolvimento dos alunos, envolvendo todos os objetivos previstos para o período, de tal forma que possa subsidiar o planejamento da continuidade dos

trabalhos no ano seguinte. Os professores que atuam nesse Bloco Pedagógico de três anos devem atuar como uma equipe, desenvolvendo o planejamento das ações pedagógicas, bem como a avaliação de. Todo o processo de ensino e aprendizagem de forma criativa, integrada e cooperativa. O plano de trabalho a ser implementado com as turmas ao final de cada um dos três anos do Bloco de Alfabetização e do 4º ano deverá ser discutido e elaborado pelo Conselho de Classe do coletivo de profissionais que atuam nessas etapas. Tal plano deverá se sustentarnos instrumentos de avaliação adotados ao longo do período para indicar as estratégias de trabalho necessárias à continuidade das aprendizagens dos alunos no próximo ano. Para isso é importante ter clareza do processo de desenvolvimento de cada aluno, sem perder de vista os conhecimentos considerados necessários a cada etapa do Ensino Fundamental, previstos no Currículo da Rede 2. Destacamos a importância de que esse Plano seja amplamente discutido e socializado com toda comunidade escolar, inclusive com a participação dos alunos e suas famílias.

05 – O que deve constar em um relatório de avaliação?

No início do ano todas as escolas da rede municipal de ensino receberam um documento preliminar contendo uma proposta de currículo, que deverá ser discutida ao longo de todo o ano, tendo em vista sua consolidação no III Seminário de Currículo, que deverá acontecer no final do segundo semestre letivo de 2011.

Segundo Hoffman (1996) os relatórios têm por finalidade registrar o percurso da aprendizagem dos alunos, procurando retratar a busca de cada um em seu processo de construção do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam diferentes dimensões ou eixos do conhecimento a serem consideradas na produção de instrumentos avaliativos, tais como conceituais, procedimentais e atitudinais:

- ✓ Conceituais: remete-se a capacidades para operar os símbolos, imagens, ideias e representações em função das áreas de conhecimento contempladas na Proposta Curricular;
- ✓ Procedimentais: remete-se a desempenhos que indicam o nível de “saber fazer”, ou seja, apropriação de instrumentos ou equipamentos relacionados à aquisição da escrita e da leitura;

- ✓ Atitudinais: refere-se a comportamentos que expressam apreciações e incorporações de valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização do trabalho escolar e à socialização, expressas nas interações com o professor e seus pares.

06 - Como registrar no SISLAME?

Nesse momento o SISLAME encontra-se em adequação para atender as orientações da avaliação do Bloco de Alfabetização e 4º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o registro do processo de avaliação deverá manter-se em todos os documentos já existentes na escola tais como fichas individuais, diário de turma, dentre outros instrumentos que o coletivo de profissionais da escola definirem, seguindo todas as orientações constantes nesse documento já a partir do primeiro período avaliativo de 2011.

07 - Como vou organizar os conteúdos desses três anos? O que devo priorizar?

Considerar-se-á a Proposta Curricular em construção pelos profissionais da rede municipal de ensino como parâmetro para o desenvolvimento do planejamento nessa etapa, além das características do desenvolvimento das crianças de 6 a 9 anos. Além da Proposta Curricular, no “Encontro de Alfabetizadores” coordenado pela professora Elvira de Souza Lima há sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos mensalmente.

08 – Qual o papel da avaliação externa durante esses três primeiros anos?

Diferentemente da avaliação interna, que tem como objetivo acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, as avaliações externas buscam avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas. Seus resultados oferecem subsídios para elaboração de políticas educacionais que visem a melhoria do ensino em nível de sistema e da escola em geral, segundo suas necessidades. Neste sentido, a grande contribuição das avaliações externas é dar sustentação a políticas públicas para que estas promovam a qualidade e a equidade como valores fundamentais da educação. Apesar da avaliação interna ter objetivos e métodos diferentes da avaliação externa, ambas se complementam para atingir o mesmo fim, ou seja, uma escola de melhor qualidade para todos. A rede municipal de Juiz de

Fora participa, desde 2009, do PROALFA. Os resultados desta avaliação têm contribuído para o planejamento da Secretaria de Educação no que se refere a projetos de intervenção, de formação continuada, tais como a assessoria.daprof^o Elvira de Souza Lima e o Proletramento.Por sua vez, as escolas receberam o resultado do PROALFA, podendo consultar o desempenho de cada aluno nas habilidades avaliadas. Esses dados, entre outros, auxiliam os professores nos seus planejamentos cotidianos. Em sua base, os planejamentos visam objetivos semelhantes: atender aos alunos em suas necessidades promovendo seu desenvolvimento humano, ou seja, intelectual, afetivo e social.

Abril/2011

ANEXO C - ORIENTAÇÃO nº 03 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/JF SOBRE A RESOLUÇÃO Nº07/2010 E O BLOCO PEDAGÓGICO

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA Secretaria de Educação ORIENTAÇÃO Nº 3, DE 18 DE OUTUBRO DE 2011

Orienta a avaliação e o acompanhamento do Bloco Pedagógico da alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental. Para apoiar as escolas na implementação do Bloco Pedagógico, indicado pela Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a Secretaria de Educação (SE) tem discutido com diretores e coordenadores pedagógicos as implicações dessa legislação para a organização da escola. A presente orientação tem o objetivo de sintetizar alguns encaminhamentos, a partir dos estudos e reflexões, dando continuidade à Orientação nº 2 de abril de 2011.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação municipal é alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. Para isso, várias ações vêm sendo desenvolvidas, entre elas:

- construção das diretrizes curriculares em todas as áreas do conhecimento;
- consultoria e grupos de estudos com especialistas;
- adesão ao programa federal pró-letramento;
- aquisição de tecnologia específica – mesa alfabeto;
- ampliação do tempo escolar do aluno na escola;
- assessoramento da equipe da se no processo de diagnóstico, planejamento e avaliação da prática pedagógica de escolas que enfrentam problemas no seu trabalho com as turmas de alfabetização;
- ampliação do quadro de professores para (re)organização de ações e estratégias em atendimentos aos alunos que apresentam dificuldades, mediante elaboração de proposta pedagógica definida pela equipe da unidade escolar;
- ampliação e reformas em 87 escolas, de forma a possibilitar melhores condições de trabalho.

Secretaria de Educação A Resolução 7 do CNE trouxe importantes considerações sobre as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e vem contribuindo para o avanço nas discussões relativas ao processo de alfabetização e letramento em curso na rede municipal de ensino, chamando atenção para a “necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens” e articulação de todas as etapas da educação básica. Reafirma que cabe aos três anos iniciais do Ensino Fundamental “a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...]; a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental [...]”.

Dada a importância desta legislação, a SE vem mobilizando, em 2011, as equipes das escolas para a sua apropriação. Em março, realizamos reuniões na Escola de Governo, com diretores e coordenadores pedagógicos, para estudo da Resolução 7, fazendo um comparativo desta com as Resoluções 25 e 26 da SE, que tratam respectivamente da organização e funcionamento da escola e do processo de avaliação na rede municipal de ensino. Nessas ocasiões, foi indicada a necessidade de se fazer mudanças no trabalho para este ano, de tal forma a garantir melhores condições para a nossa meta de alfabetizar todas as crianças, bem como nos adequarmos à legislação federal. Assim, nos meses de abril, maio e junho, foram realizadas reuniões com os coordenadores pedagógicos para operacionalização da legislação. No contexto das discussões sobre avaliação e registro do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do Bloco Pedagógico foi elaborado instrumentos para subsidiar o trabalho do professor. Ao longo dessas discussões, surgiram questões relacionadas aos procedimentos de acompanhamento dos alunos no Bloco Pedagógico, trazidas pelos coordenadores pedagógicos que encaminham e dirigem a discussão nas escolas. Tais questões foram organizadas por temas, que serão discutidas ao longo deste documento, no intuito de contribuir para a continuidade do trabalho na escola.

2 QUESTÕES E TEMAS LEVANTADOS PELOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS

A - A escola tem autonomia para decidir sobre a adesão ao bloco pedagógico?

Autonomia não é sinônimo de independência, no sentido de não se relacionar com outros contextos, o que levaria a um isolamento de determinado grupo. O conceito que devemos perseguir é aquele que nos remete à ideia de inter-relação, em que determinada instituição busca a construção de sua identidade a partir do estabelecimento de vínculos com o contexto histórico, político, cultural e social do qual faz parte. Para responder a esse questionamento, precisamos refletir sobre o conceito de autonomia. Afinal, o que é autonomia? Estamos todos envolvidos numa política nacional, que define princípios orientadores para a educação em todas as instâncias de governo. Cabe aos sistemas regulamentar as ações locais, de tal forma que possam se relacionar com os planos educacionais dessa política nacional. Cada comunidade escolar deve construir seu projeto pedagógico, exercendo sua autonomia à medida que se constitua nessa relação, buscando a construção de sua identidade pela capacidade de responder aos desafios locais, sem, contudo se distanciar do contexto institucional mais amplo. Portanto, ao considerar a autonomia da escola como um processo de construção da identidade do seu projeto pedagógico numa relação de interdependência com outros contextos mais amplos, precisamos nos remeter às políticas públicas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 rege a educação brasileira na perspectiva da criação de um Sistema Nacional de Educação que esteja em consonância com os princípios constitucionais, que seja orgânico, sequencial e articulado. O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos (Resolução CNE/CEB 4, Art.7º, §2º).

Em relação à organização do tempo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 24, inciso III, permite que as escolas adotem formas diferenciadas de progressão, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Ainda em seu artigo 32, parágrafo 1º, faculta aos sistemas de ensino a prerrogativa de desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. Após quatorze anos de LDB, outros documentos regulamentaram a lei mediante resoluções

emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, como, por exemplo, a extensão do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274 de 06/02/06) e mais recentemente a Resolução 7. O parágrafo 1º do artigo 30 desta resolução sinaliza que Secretaria de Educação [...] 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.

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora constitui um sistema (Leimunicipal09569 de 26/08/1999) com competência para baixar normas complementares para as escolas que o compõem, de forma a integrá-las às políticas públicas nacionais. Com base no exposto acima, a Secretaria de Educação define, no uso de suas atribuições, que os três primeiros anos do Ensino Fundamental serão organizados de forma sequencial como um Bloco Pedagógico único, não passível de interrupção, estendendo a continuidade da trajetória escolar dos alunos até o quarto ano. Portanto, as escolas não têm opção para decidirem sobre a adesão ao Bloco Pedagógico e ao quarto ano como um tempo reservado ao processo de alfabetização e ao letramento não passível de interrupção, uma vez que a política pública municipal define que as orientações devem ser implementadas por todas as escolas que compõem o seu sistema de ensino.

B- Progressão continuada ou promoção automática?

Esse período composto por quatro anos deve ser trabalhado na perspectiva da continuidade das aprendizagens dos alunos, não cabendo a ideia de que todos serão promovidos automaticamente, uma vez que o período reservado à consolidação das habilidades previstas para serem alcançadas pelos alunos deve ser visto para além de duzentos dias letivos. A ideia de promoção está inserida no contexto da organização seriada, em que, ao final de cada ano, os alunos que não atingiram as habilidades previstas para o período ficam reprovados, perfazendo o mesmo processo, junto com outro grupo de alunos, por mais um ano. A proposta de organizar o período reservado à alfabetização e ao letramento num tempo maior rompe com a ideia de que os alunos têm apenas um ano letivo para a aquisição de

Tais habilidades. Assim, não cabe dizer que agora, com o Bloco Pedagógico, há promoção automática, porque a lógica de organização do tempo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos segue o princípio da continuidade.

Dessa forma, os profissionais da escola devem ter clareza dos objetivos a serem atingidos pelos alunos ao longo desse período de tempo estendido. Aos alunos que, ao final de cada ano, não se encontrarem dentro das expectativas desejadas, deverão ser oferecidas condições para continuar seu processo de aprendizagem, através da participação em atividades de ensino direcionadas às suas necessidades, observando-se o que já foi consolidado e o que ainda é necessário que seja aprendido. Nesse processo, é importante a participação de todos os profissionais ligados ao trabalho com esse grupo de alunos, através de um plano de ação específico, em que seja registrado todo o processo de trabalho dos profissionais, bem como o desenvolvimento dos alunos.

Nesse plano de ação a recuperação paralela é fundamental e deverá ser ministrada em todos os anos, a partir de estratégias diversas, tais como:

- a reorganização de grupos em sala de aula, com planejamento diferenciado de acordo com suas necessidades;
- a articulação com os diferentes projetos da escola intra e extra turno;
- a reorganização de determinadas turmas em alguns dias da semana, com atendimentos articulados em torno de um projeto específico;
- outras estratégias de atendimentos, de acordo com o planejamento da escola.

O objetivo da recuperação paralela é que o aluno aprenda o que não está consolidado até o momento e não uma simples mudança de conceito. O cuidado com o acompanhamento da trajetória de cada aluno rompe com a visão de que a progressão continuada seja entendida como promoção automática, o que levaria a um descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

C- Os alunos podem ser reprovados por falta?

A LDB de 1996, em seu Art.24, inciso VI, determina que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme a disposta 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 a promoção”. Dessa forma, mantém-se a

obrigatoriedade da frequência exigida pela respectiva lei e o aluno que não obteve o percentual exigido pode ficar reprovado naquele ano. A Resolução 7 do CNE, em seu Art.27, chama atenção para a necessidade dos sistemas de ensino e das escolas, juntamente com as famílias, envidar esforços Secretaria de Educação.

[...] para assegurar o processo contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas,lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Diante desses princípios, fazem-se necessários que os profissionais das escolas trabalhem preventivamente em relação à infrequência dos alunos, buscando a comunicação com a família ou responsáveis sempre que houver faltas injustificadas. As causas que levam um aluno a infrequência devem ser identificadas para que sejam analisadas e tomadas as medidas adequadas. Muitas vezes referem-se a situações de saúde, que podem ser encaminhadas com ações específicas, como, por exemplo, o atendimento domiciliar, o atendimento hospitalar, desde que autorizados pelos médicos. Outros casos podem estar relacionados a situações de negligência do responsável legal pelo aluno e devem ser levados ao conhecimento das autoridades competentes. Dessa forma, uma vez persistindo o problema após comunicação com as famílias ou responsáveis, é obrigação dos dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental a comunicação à Secretaria de Educação e ao Conselho Tutelar, segundo consta no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 56. O fortalecimento do vínculo do aluno com a escola também pode constituir-se como importante medida para prevenção da infrequência. A Resolução 7, em seu Art.32, trata a avaliação como parte integrante da implementação do currículo e, em seu inciso VI, indica que no processo de ensino devem ser assegurados “tempos e espaços de reposição de conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas (inciso VI).” As ausências menores podem ser trabalhadas pelo próprio professor, através de acompanhamento individualizado, ou no trabalho em pequenos grupos na própria classe. Os alunos com períodos maiores de infrequência devem ser identificados pelos profissionais da escola, para elaboração de um plano de atendimento específico de reposição do conteúdo. Os tempos e os espaços destinados à implementação do plano podem ser organizados de diferentes maneiras, com a participação dos próprios professores ou ainda em

conjunto com outros do quadro da escola. Em situações que extrapolem a capacidade de implementação de tais medidas pelos profissionais de cada instituição de ensino, a Secretaria de Educação analisará e identificará, junto com a equipe de escola, outros encaminhamentos adequados.

D- Como registrar o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos?

Segundo a Resolução 7, a avaliação, como redimensionador a da prática pedagógica, deve “assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.” O caráter processual da avaliação no Ensino Fundamental é apontado pela LDB de 1996, em seu artigo 24, inciso V, quando estabelece que a verificação do rendimento escolar deverá observar, dentre uma série de critérios, “avaliação contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” Uma avaliação que qualifique o processo de aprendizagem, que seja processual, está em consonância com uma concepção inclusiva ao buscar a identificação da diversidade de saberes presentes no grupo da sala de aula para rever os conteúdos dados, as estratégias e as metodologias utilizadas pelo professor de forma a organizar o trabalho da classe para que todos possam aprender. É exatamente esse processo que precisa ser registrado, para revelar o percurso de aprendizagem de cada aluno, bem como o trabalho desenvolvido pelo professor.

Durante as reuniões com a coordenação pedagógica das escolas foram produzidas fichas, com o propósito de instrumentalizar os professores no registro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Bloco Pedagógico da Alfabetização e do 4º ano. Esses instrumentos de registro mostram a trajetória dos alunos ao longo dos três anos, tendo por referência os documentos do currículo da rede, produzidos no ano de 2010, o Pró-Letramento de Matemática, Alfabetização e Linguagem, além da coleção produzida pelo Ceale¹. Nas fichas há espaços para acompanhamento das habilidades previstas a serem alcançadas ao longo desse período, campos reservados ao registro mais descritivo do processo de aprendizagem e orientações para arquivo de atividades que possam documentar toda a evolução do aluno. Dessa forma, acreditamos que a aprendizagem do aluno possa ser qualificada, o que não é possível com a simples atribuição de notas ou

conceitos. Esses procedimentos devem perpassar todo o trabalho ao longo dos três anos do Bloco Pedagógico e do 4º ano. Muitas escolas já desenvolvem registros nessa perspectiva, de documentação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, com a produção de fichas e relatórios.

1- Material produzido no ano de 2003 pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), composto por vários cadernos com orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização das escolas que compõe a rede estadual de Minas Gerais.

2 - descritivos. Assim, já caminham de acordo com tais princípios, sem necessidade de construção de novos instrumentos de registro da avaliação da aprendizagem. Em acordo com o grupo de coordenadores pedagógicos, foi decidido que as fichas deveriam marcar o Bloco da Alfabetização, de tal forma a enfatizar as habilidades alcançadas pelos alunos ao longo dos três anos. É necessário que a equipe pedagógica de cada escola discuta o processo de avaliação no 4º ano, uma vez que a trajetória de aprendizagem dos alunos precisa ser documentada. Para isso, a escola pode utilizar o modelo de ficha mais sintética, que contém os eixos organizadores das Propostas Curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora, ou organizar outros formatos de fichas que atendam melhor a proposta de trabalho desenvolvida. Em relação ao registro dos conceitos, o professor deverá lançá-los por conteúdos/áreas do conhecimento previstos na organização curricular da escola, do 1º ao 4ºano. O diário de classe continua sendo um documento de registro do trabalho do professor que não pode ser dispensado. Todos os conceitos referentes aos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor devem ser lançados no campo específico do diário de classe.

E- Como registrar o processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil?

A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica que possibilita conhecer e analisar os diferentes caminhos percorridos, além de permitir à instituição educacional reavaliar suas ações e todo o processo de constituição e formação das crianças e suas interações no espaço, tempo e grupos

sociais. A avaliação deve ser significativa e dinâmica, traduzindo experiências reais, coletivas e particulares, vivenciadas pelas crianças, considerando-as em sua integralidade, acompanhando o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, emocional, afetivo, linguístico e social.

2 -Em consonância com os documentos legais que orientam esta modalidade de educação, as orientações para avaliação na Educação Infantil permanecem as mesmas, ou seja, pautadas na elaboração de Relatórios Descritivos como instrumento de registro oficial.

2 PREFEITURA DE JUIZ DE FORA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana. Juiz de Fora: SE/DEI, 2010.

O relatório deverá ser elaborado por todos os professores envolvidos no processo, no decorrer de cada período avaliativo a partir das observações e registros diários. Quanto às formas de registro a escola poderá utilizar diversos instrumentos, tais como: livro da vida, diário de campo, portfólios, auto avaliação, coleta de amostras de trabalho, depoimento de pais, comentários dos colegas, fotografias, vídeos, dentre outros. Os diferentes registros possibilitam a memória, análise e reflexão do trabalho desenvolvido pelos educadores e crianças, assim como permitem às famílias conhecer e participar do processo de aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar, através da apresentação e discussão dos mesmos.

F- Como deve ser o trabalho no 4º ano?

A iniciativa de que o quarto ano seja articulado ao Bloco Pedagógico parte da premissa indicada pela LDB de 1996, de que, ao longo da Educação Básica, diversas medidas devem ser adotadas para evitar interrupções no processo de formação do aluno. Esse princípio está presente nos Artigos 22, 23 e 24. O Art. 46, § 4º da Resolução 4 do CNE/CEB, vem fortalecer os pressupostos da LDB:

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo

organizadas de acordo com regras comuns a essas duas etapas. Todas essas legislações partem de um fundamento importante de que as interrupções no processo de aprendizagem dos alunos, ao longo de toda Educação Básica, devem ser evitadas, devendo os sistemas de ensino e as escolas tomar medidas diversificadas para centrar o trabalho na perspectiva da aprendizagem de todos. É com base nesses princípios que a Secretaria de Educação articulou o quarto ano ao Bloco Pedagógico, de tal forma que seja resguardada a continuidade do processo de alfabetização e letramento. O grande desafio a ser enfrentado será a busca de alternativas para o tratamento da diversidade de ritmos de aprendizagens. Tal desafio deve ser enfrentado com uma postura atenta da equipe pedagógica da escola, pela prática contínua de diagnóstico das aprendizagens já consolidadas e daquelas habilidades que ainda precisam ser trabalhadas.

9-diagnóstico será base para o planejamento das ações que a equipe da escola irá implementar, através de reorganizações do tempo e do espaço da sala de aula que rompam com a estrutura tradicional, capaz de atender a diversidade de ritmos de aprendizagem da classe. Algumas crianças poderão demandar maior tempo para consolidar as habilidades necessárias à alfabetização inicial, tendo assim a possibilidade de permanecer por mais um ano no quarto ano, de acordo com decisão do Conselho de Classe a partir de uma análise que leve em conta a trajetória de aprendizagem do aluno. No segundo ano de permanência do aluno no quarto ano, o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da escola deverá garantir a continuidade das aprendizagens e não se constituir numa mera repetição das práticas pedagógicas vivenciadas no ano anterior. Toda a documentação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno presente nas fichas, nas atividades arquivadas, nas observações dos professores revela a história do aluno ao longo de um período de tempo e do trabalho realizado pela equipe da escola. Tais registros são instrumentos importantes no trabalho de planejamento das intervenções pedagógicas, pois apontam para as possibilidades de cada aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e ao que ainda é necessário que seja consolidado até o final do quarto ano, de acordo com as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora. Ao longo desta orientação está presente uma concepção de aprendizagem que considera a diversidade humana como princípio norteador dos saberes e práticas dos atores envolvidos no processo de construção

do conhecimento. Portanto, faz-se necessário considerar a importância dos ritmos diferentes de aprendizagem e dos diversos percursos vivenciados pelos alunos e por seus professores na (re) invenção dos espaços e tempos escolares, para alcançar o desafio de alfabetizar todos os alunos.

Juiz de Fora, 18 de outubro de 2011.

Secretária de Educação

Secretaria de Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 – Centro – CEP: 36010-110 – Juiz de Fora – MG (32)3690-

7634 – Fax: (32)3690-8395