

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Anelise Gehrcke Adam

**ÍNDICES PARA QUE TE QUERO: O BLOCO ALFABETIZADOR E SUA
IMPLICAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Santa Maria, RS
2022

Anelise Gehrcke Adam

**ÍNDICES PARA QUE TE QUERO: O BLOCO ALFABETIZADOR E SUA
IMPLICAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2022

Adam, Anelise Gehrcke
Índices para que te quero: o bloco alfabetizador e
sua implicação ao trabalho pedagógico / Anelise Gehrcke
Adam.- 2022.
168 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Políticas públicas 2. Alfabetização 3. Progressão
continuada 4. Aprovação 5. Retenção I. Powaczuk, Ana
Carla Hollweg II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

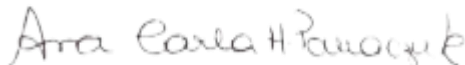
Declaro, ANELISE GEHRCKE ADAM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Anelise Gehrcke Adam

**ÍNDICES PARA QUE TE QUERO: O BLOCO ALFABETIZADOR E SUA
IMPLICAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2022.



**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)**



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Juliane Marschall Morgenstern, Dra. (UFN) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2022

Dedico este trabalho de pesquisa realizado com muito empenho e esforço, em especial a minha família, meus maiores incentivadores. Também a todos que me apoiaram de algum modo ao longo dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os educadores que passaram em minha vida e nela deixaram suas marcas, seus ensinamentos que muito contribuíram para minha constituição pessoal, acadêmica e profissional.

Um agradecimento especial a professora Dra. Ana Carla, que acolheu minha intenção de pesquisa e sempre esteve a meu lado durante essa caminhada me orientando com sua sabedoria e experiência.

Gratidão aos colegas do GPDOC por todos os momentos de trocas e aprendizados e aos demais colegas do Mestrado Profissional pela possibilidade de partilhar essa experiência.

De modo especial, aos profissionais de revisão, formatação e impressão pela dedicação empreendida.

Aos professores da banca avaliadora pela disponibilidade e relevantes contribuições ao estudo.

Principalmente a família pelo apoio e incentivo que sempre me forneceram, e a todos os que convivem comigo e me apoiaram durante toda a trajetória no Mestrado Profissional.

E a Deus obrigado por tudo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(FREIRE, 2000, p. 33).

RESUMO

ÍNDICES PARA QUE TE QUERO: O BLOCO ALFABETIZADOR E SUA IMPLICAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO

AUTORA: Anelise Gehrcke Adam
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

O presente estudo vincula-se ao Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. A investigação objetivou compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico. Para tanto, definiu como objetivos específicos: identificar os marcos regulatórios referentes às políticas do bloco de alfabetização; reconhecer a evolução dos índices de aprovação e retenção ao término do bloco de alfabetização da rede estadual no período de 2011-2019; construir um material informativo contendo os índices de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador na abrangência da 36ª CRE; reconhecer as implicações da progressão continuada ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico. Estudos de Dourado (2009), Freitas (2009), Gatti (2004), Jacomini (2010), Minayo (2002), Rodrigues (2018), assim como a Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971, 1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) para o ensino fundamental de 9 (nove) anos foram referenciais de análise e problematização. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida em duas etapas, o estudo contou com: levantamento e sistematização dos dados referentes a retenção e aprovação dos estudantes na abrangência da 36ª CRE e organização de rodas de conversas, na perspectiva do ECER (Powaczuk et al., 2021) com a instituição que apresentou a maior média de retenção no período investigado. A análise dos índices quantitativos evidenciou não haver grandes discrepâncias entre as instituições, demonstrando a perspectiva homogeneizante destes indicadores, uma vez que anula as condições contextuais a partir das quais os índices emergem. Referente às narrativas advindas das rodas de conversa, a análise embasou-se em duas dimensões categoriais: políticas extraescolar e intraescolar; e concepções docentes sobre aprendizagem no contexto escolar, as quais se desdobraram em quatro recorrências: políticas externas e suas descontinuidades; políticas internas da escola; contextos vulneráveis e a escola como refúgio das aprendizagens; e aprendizagem: fatores externos e suas implicações. Conclui-se que o trabalho pedagógico se pauta em concepções docentes as quais tensionam a aplicabilidade das políticas educacionais, gerando uma produção de sentido que é singular a cada contexto. Logo, chega-se à tese de que para a geração de uma política consistente sobre o bloco alfabetizador, é imperativo que haja trabalho de formação, pois é preciso reflexão sobre o trabalho desenvolvido no contexto escolar, estabelecendo momentos de diálogo, problematizando, projetando coletivamente ações que venham a qualificar o trabalho pedagógico no bloco alfabetizador e, por consequência, a melhorar os índices, crescendo o campo educacional como um todo.

Palavras-chave: Políticas públicas. Alfabetização. Progressão continuada. Aprovação. Retenção.

ABSTRACT

INDICES: THE LITERACY BLOCK AND ITS IMPLICATIONS TO THE PEDAGOGICAL WORK

AUTHOR: Anelise Gehrcke Adam
GUIDELINE: Ana Carla Hollweg Powaczuk

The present study is linked to the Professional Master's Degree of the Federal University of Santa Maria (UFSM) of the Graduate Program in Public Policy and Educational Management. The research aimed to understand the implications of the literacy block in the ways of thinking and producing pedagogical work. To do so, it defined as specific objectives: identify the regulatory frameworks referring to the policies of the literacy block; recognize the evolution of the rates of approval and retention at the end of the literacy block of the state network in the period 2011-2019; build an informative material containing the rates of approval and retention at the end of the literacy block in the coverage of the 36th CRE; recognize the implications of continued progression to the literacy block in the pedagogical work. Studies by Dourado (2009), Freitas (2009), Gatti (2004), Jacomini (2010), Minayo (2002), Rodrigues (2018), as well as the Federal Constitution (1988), the Laws of Directives and Bases of National Education (1961, 1971, 1996), and the National Curricular Guidelines (2010) for the 9-year elementary school were references for analysis and problematization. From a quanti-qualitative approach, developed in two stages, the study included: survey and systematization of data on retention and approval of students in the coverage of the 36th CRE and organization of conversations, in the perspective of the ECER (Powaczuk et al., 2021) with the institution that had the highest average retention in the period investigated. The analysis of the quantitative indexes showed no great discrepancies between the institutions, demonstrating the homogenizing perspective of these indicators, since it annuls the contextual conditions from which the indexes emerge. Regarding the narratives from the conversations, the analysis was based on two categorical dimensions: extra-school and intra-school policies; and teachers' conceptions about learning in the school context, which unfolded into four recurrences: external policies and their discontinuities; internal school policies; vulnerable contexts and the school as a refuge for learning; and learning: external factors and their implications. It is concluded that the pedagogical work is based on teachers' conceptions which tension the applicability of educational policies, generating a production of meaning that is unique to each context. Therefore, we reach the thesis that for the generation of a consistent policy on the literacy block, it is imperative that there is training work, because it is necessary to reflect on the work developed in the school context, establishing moments of dialogue, problematizing, collectively projecting actions that will qualify the pedagogical work in the literacy block and, consequently, improve the indexes, growing the educational field as a whole.

Keywords: Public policies. Literacy. Continuous progression. Approval. Retention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória acadêmica e profissional.....	19
Figura 2 - Princípios do ECER	38
Figura 3 - Etapas da pesquisa.....	39
Figura 4 - Mapa de abrangência	42
Figura 5 - Escolas Urbanas da 36ª CRE: classificação por municípios.....	43
Figura 6 - Participantes das rodas de conversa	45
Figura 7 - Categorias e recorrências das narrativas.....	49
Figura 8 - Descritores utilizados	59
Figura 9 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e Projeções para o Brasil	71
Figura 10 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e Projeções para o Rio Grande do Sul.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Escola 1	72
GRÁFICO 2 - Escola 2	73
GRÁFICO 3 - Escola 3	74
GRÁFICO 4 - Escola 4	74
GRÁFICO 5 - Escola 5	75
GRÁFICO 6 - Escola 6	76
GRÁFICO 7 - Escola 7	76
GRÁFICO 8 - Escola 8	77
GRÁFICO 9 - Escola 9	78
GRÁFICO 10 - Escola 10	78
GRÁFICO 11 - Escola 11	79
GRÁFICO 12 - Escola 12	80
GRÁFICO 13 - Escola 13	81
GRÁFICO 14 - Escola 14	82
GRÁFICO 15 - Escola 15	82
GRÁFICO 16 - Escola 16	83
GRÁFICO 17- Escola 17	84
GRÁFICO 18 - Escola 18	84
GRÁFICO 19 - Escola 19	85
GRÁFICO 20 - Escola 20	86
GRÁFICO 21- Escola 21	86
GRÁFICO 22 - Escola 22	87
GRÁFICO 23 - Escola 23	88
GRÁFICO 24 - Escola 24	89
GRÁFICO 25 - Escola 25	90
GRÁFICO 26 - Escola 26	91
GRÁFICO 27- Escola 27	92
GRÁFICO 28 - Escola 28	92
GRÁFICO 29 - Escola 29	93
GRÁFICO 30 - Escola 30	94
GRÁFICO 31 - Média de aprovados: período 2011/2019	95
GRÁFICO 32 - Média de retidos: período 2011/2019	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECER	Dimensão de escuta (E), contextualização (C), experimentação (E) e reelaboração (R)
GEEMPA	Programa de Alfabetização Pós-Construtivista do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação
GPDOC	Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Informatização da Secretaria de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria Estadual
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNOPAR	Faculdades Integradas Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: RELEVÂNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA.....	19
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	32
3.1	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	32
3.1.1	Objetivo geral.....	32
3.1.2	Objetivos específicos.....	32
3.2	METODOLOGIA DA PESQUISA	32
3.2.1	Etapas da pesquisa.....	38
3.2.2	Instrumentos para coleta de dados	39
3.2.3	Contextos e sujeitos da investigação	41
3.2.3.1	Contexto macro	41
3.2.3.2	Contexto micro e sujeitos	43
3.2.4	Rodas de conversa.....	46
3.2.5	Análise dos dados.....	47
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E O BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
4.1	DIÁLOGOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO BLOCO ALFABETIZADOR....	58
4.1.1	Políticas públicas para o bloco de alfabetização.....	59
4.1.2	Progressão continuada no ensino fundamental.....	62
4.1.3	Práticas pedagógicas no bloco de alfabetização.....	64
4.1.4	Destaques e recorrências.....	66
5	A CULTURA DOS ÍNDICES SOB A PERSPECTIVA DA QUALIDADE	68
6	IMPLICAÇÕES DO BLOCO ALFABETIZADOR PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	98
6.1	POLÍTICAS EXTRAESCOLAR E INTRAESCOLAR.....	99
6.2	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	105
7	ÍNDICES, PARA QUE TE QUERO: REFLEXÕES COLABORATIVAS SOBRE O BLOCO ALFABETIZADOR.....	112
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A – ÍNDICE, PARA QUE TE QUERO? UM OLHAR PARA AS ESCOLAS URBANAS DA 36ª CRE	123
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166

1 INTRODUÇÃO

O estudo vincula-se ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Compõe os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência (GPDOC): Educação Básica e Superior, a partir do objetivo: compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico.

O bloco de alfabetização, instaurado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, caracteriza os três primeiros anos do ensino fundamental, como um período sequencial e não passível de interrupção, sendo considerado como um grande passo dado em busca da solução para o latente problema de nossas crianças em aprender a ler e escrever.

Ao colocar em xeque a naturalização da reprovação, essa política tem exigido uma reorganização do trabalho pedagógico de forma a acolher os diferentes percursos infantis, possibilitando introdução, ampliação e consolidação da alfabetização até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Nessa ótica, as políticas públicas têm realizado reiterados esforços em projetar e implementar estratégias que deem conta do rastro deixado pelo fracasso escolar ao longo da história da alfabetização no Brasil. Transcorridos cerca de cem anos dentro de um modelo escolar republicano, é possível observar que o fracasso escolar na alfabetização, ainda é tratado como um problema estratégico, que demanda soluções urgentes dos órgãos públicos de ensino, professores e intelectuais (MORTATTI, 2006).

Hoje, um indivíduo alfabetizado não é apenas aquele que decodifica as palavras, mas sim, um sujeito capaz de compreender a escrita como um sistema de representação, que transita pelos diferentes discursos da escrita, interagindo em distintas circunstâncias por intermédio da leitura e escrita, compartilhando as diversas linguagens de forma a ampliar sua condição cidadã (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a alfabetização pode ser compreendida como um processo de múltiplas facetas, influenciado por uma gama de fatores intraescolares e extraescolares, que só se consolida quando o sujeito passa a fazer uso social da leitura e escrita, atribuindo-lhes sentido e significado, seja no contexto educativo ou

fora dele. É um processo no qual as crianças se deparam com o desconhecido, com um universo de símbolos, números, letras, sílabas, palavras, frases, textos; um sistema de leitura e escrita instituído na sociedade, no interior das escolas e salas de aula, que estabelece para a criança exigências conceituais muitas vezes ignoradas pelos professores no contexto escolar.

Considerando minha trajetória acadêmica e profissional, as quais foram e continuam sendo pautadas nos princípios do acesso, permanência, equidade e qualidade da educação, mas acima de tudo no direito à aprendizagem, justifica-se a relevância do tema proposto para o estudo. Ressalta-se, ainda, o acirramento destas questões diante da pandemia causada pela Covid-19¹, pois, perante essa crise mundial as questões relativas ao acesso e permanência na escola foram e estão sendo reconfiguradas. Voltamos a um período de busca incansável pelos direitos básicos antes conquistados e garantidos, como o de acessar e permanecer na escola de modo virtual ou presencial, momento no qual a aprendizagem fica secundarizada perante as necessidades de sobrevivência do ser humano.

Vivemos em um mundo que passa por constantes metamorfoses. A sociedade está impregnada de problemas culturais, econômicos, políticos, sociais, e as questões de ordem educacional parecem perder relevância perante tantas instabilidades e enfrentamentos. Apesar disso, o cerne da sociedade no passado, presente e futuro é a Educação. Após uma década de implementação dessa política pública, um balanço precisa ser feito de modo a compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico.

Ao analisar as políticas educacionais dos últimos trinta e cinco anos, Jacomini (2010, p. 20) salienta que, embora elas “tenham garantido avanços na democratização do acesso, a entrada e a permanência da criança e do adolescente na escola não têm sido acompanhadas de uma verdadeira democratização do ensino e da aprendizagem”. A autora adverte que mesmo que não ocorra a reprovação anual, um fragmento da população continua sendo excluído do direito à Educação, uma vez que “esse processo tem ocorrido principalmente nas redes de ensino que implantaram a

¹ Conhecida popularmente como Covid-19, a doença do novo coronavírus foi descoberta em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Causada pela síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (Sars-CoV-2), a Covid-19 se disseminou rapidamente por todo o mundo, resultando em uma pandemia global, que foi declarada pela OMS em 11 de março de 2020 (OBAJ et al., 2020).

progressão continuada e não garantiram os recursos necessários à sua realização” (JACOMINI, 2010, p. 21).

Consideramos que a não reprovação anual oculta as defasagens de aprendizagem e má qualidade do ensino. Portanto, as políticas precisam ser acompanhadas de uma reorganização escolar que dê suporte e auxilie a aprendizagem de todos, em função das demandas da escolarização. Ressaltamos que a condução do trabalho pedagógico é atravessada pelas políticas externas, contudo, há uma política interna, que é instituída pela forma como os docentes compreendem e organizam as diversas instâncias do trabalho pedagógico.

Logo, a compreensão dos professores sobre alfabetização, leitura e escrita influencia a forma como eles propõem e organizam o trabalho pedagógico, pois impactam sobremaneira esse processo, tendo em vista que “a transformação destas práticas é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula” (FERREIRO, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, reiteramos a relevância do estudo ao propor os seguintes objetivos específicos da investigação: identificar os marcos regulatórios referentes às políticas do bloco de alfabetização; reconhecer a evolução dos índices de aprovação e retenção ao término do bloco de alfabetização da rede estadual no período de 2011-2019; construir um material informativo contendo os índices de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador na abrangência da 36ª CRE do período 2011-2019 como dispositivo e suporte à formação dos professores nas escolas; reconhecer as implicações da progressão continuada atinente ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico.

Os estudos de Dourado (2009), Freitas (2009), Gatti (2004), Jacomini (2010), Minayo (2002), Powaczuk et al. (2021) e Rodrigues (2018), assim como a Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (2010) são os referenciais de análise e problematização da investigação.

A metodologia do estudo é quanti-qualitativa pautada em uma abordagem sociocultural, organizada em duas etapas. Na primeira, ocorreu o levantamento e elaboração dos dados quantitativos, realizado na abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), localizada na região noroeste, pertencente à rede Estadual do Rio Grande do Sul, relativos à aprovação e retenção no 3º ano do ensino

fundamental nas escolas urbanas no período de 2011-2019. A segunda etapa do estudo deu-se a partir de rodas de conversa com a Escola 20, uma das trinta instituições investigadas, a qual apresentou a maior média de retenção no período investigado, contemplando a participação de gestores e professores do bloco de alfabetização, sendo o trabalho pautado nos princípios do ECER, dimensão de escuta (E), contextualização (C), experimentação (E) e reelaboração (R).

A pesquisa será apresentada em sete capítulos. O primeiro, *INTRODUÇÃO*, visa nortear o leitor com discussões iniciais em relação ao grupo de pesquisa, bloco alfabetizador e políticas públicas.

O segundo capítulo, *JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: RELEVÂNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA*, tem por intuito apresentar minha trajetória acadêmica e profissional, situando o leitor acerca dos lugares que transitei, as experiências que tive e como elas culminaram na pretensão do referido estudo.

O terceiro capítulo, *ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO*, descreve passo a passo a organização da pesquisa: apresenta o desenho da investigação (problema do estudo, objetivo geral e específicos), situa a escolha metodológica, caracteriza o contexto e os sujeitos da pesquisa, apresenta os instrumentos para coleta e análise de dados.

O quarto capítulo, *POLÍTICAS PÚBLICAS E O BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO*, identifica marcos regulatórios referentes às políticas do bloco alfabetizador. Esse capítulo busca apontar as relações entre as políticas internas e externas que regem os processos de ensino e aprendizagem do ambiente escolar, assim como mapear estudos que discutam as políticas do bloco de alfabetização e suas relações com o trabalho pedagógico.

No quinto capítulo, *A CULTURA DOS ÍNDICES SOB A PERSPECTIVA DA QUALIDADE*, apresenta uma discussão sobre os aspectos relativos à qualidade da educação e sua relação com indicadores nacionais e estaduais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os percentuais específicos de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador das 30 escolas urbanas da 36ª CRE analisadas na primeira etapa do estudo.

Assim, no sexto capítulo, *IMPLICAÇÕES DO BLOCO ALFABETIZADOR PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO*, apresentamos a análise e discussão das narrativas advindas das rodas de conversa com os professores e gestores da Escola 20, em

duas dimensões categoriais: políticas extraescolar e intraescolar; e concepções docentes sobre aprendizagem no contexto escolar.

O sétimo capítulo, *ÍNDICES, PARA QUE TE QUERO: REFLEXÕES COLABORATIVAS SOBRE O BLOCO ALFABETIZADOR*, busca retomar o problema e objetivos do estudo sistematizando as discussões empreendidas ao longo de cada capítulo, apresenta a tese e conclusões advindas do referido estudo.

2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: RELEVÂNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos da sala de aula e com os outros atores escolares na escola.
(TARDIF, 2014, p. 11).

Do momento em que nascemos, na infância, na adolescência, na vida adulta, cada experiência, exemplo e, nível de escolaridade concluído vai colaborando gradualmente na constituição da identidade docente, processo que também ocorre no seio das instituições educativas nas quais passamos como aluno ou educador. As experiências vividas ao longo de minha² infância e escolarização inicial contribuíram para que fosse criando a convicção de me tornar professora, os exemplos dos educadores que cruzaram meu caminho, despertaram essa vontade, de ensinar, de ser como eles e auxiliar crianças em seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva e almejando situar a pesquisa, trago experiências pessoais, acadêmicas e profissionais de meu percurso (Figura 1), buscando elucidar principalmente a constituição de meu saber docente, pois acredito assim como Tardif (2014), que se trata de um saber plural, que é oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Figura 1 - Trajetória acadêmica e profissional



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir de sua trajetória acadêmica e profissional (2021).

² Esse capítulo será escrito na 1ª pessoa do singular, os demais capítulos serão apresentados na 3ª pessoa do plural.

Minha caminhada escolar ocorreu na esfera da educação pública, com os princípios do acesso, da permanência e da qualidade. Conforme Araujo (2011, p. 287) “o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos”. Meu acesso à escola regular ocorreu em uma época em que a educação infantil não era obrigatória e a entrada no ensino fundamental ocorria aos sete anos de idade. O regime era seriado e o contexto de retenção escolar dos alunos que não adquiriam os conhecimentos mínimos de cada série era algo naturalizado, aspecto que se confirmava por meio dos boletins de desempenho escolar que recebíamos, com as notas expressas em caneta azul ou vermelha, o que era um código rapidamente entendido por alunos e pais.

De modo geral, minha trajetória escolar na educação infantil e ensino fundamental ocorreram de forma tranquila. Sendo proveniente de uma família humilde, porém muito atenta, sempre tive uma rotina de estudo em casa, no horário em que minha mãe chegava do trabalho e era aprovada anualmente com sucesso. Contudo, quando iniciei a quarta série apresentei inúmeras dificuldades para compreender as frações e com um boletim vermelho foi a primeira vez que realizei a recuperação. Tamanha era a dificuldade que além da recuperação escolar obrigatória, meus pais proporcionaram que eu tivesse algumas aulas particulares. Passado o susto, com um pouco de esforço e apoio da família esse obstáculo foi superado.

Conclui o ensino fundamental no tempo normal, oito anos de duração, com algumas notas vermelhas e recuperações, mas sem reprovação. Iniciei o ensino médio na Modalidade Curso Normal, muito menina, com apenas quatorze anos, deslumbrada pela escola da “cidade” e com o primeiro namoro quase perdi o ano letivo. Era um contexto totalmente novo, a grade curricular era composta por vários componentes, a Ciência da escola fundamental estava dividida em três componentes muito complexos: Biologia, Física e Química, dos quais eu não tinha base, somado o fato de a média escolar ser 60 (sessenta) e às dificuldades em relação à matemática terem se acentuado. Em resumo, se lembro bem, foram três extensivas ao final do ano letivo, das quais eliminei duas, sendo posteriormente aprovada com progressão parcial em Química, componente que repeti no ano seguinte em turno inverso. Foi uma lição muito difícil, que aprendi, tive na progressão parcial a oportunidade de avançar em meus estudos, refazendo somente o componente que apresentava as

maiores dificuldades, essa possibilidade permitiu que mudasse minha postura enquanto estudante.

O magistério foi uma oportunidade única, no decorrer do curso vivenciei diferentes experiências, em várias realidades, práticas, orientações, fazer, refazer, melhorar, aprimorar, etc. Aprendi a analisar e pensar sobre as práticas educativas, as satisfatórias e insatisfatórias, especialmente em utilizar as experiências como meio de constituir-me educadora, a partir das relações estabelecidas e das reflexões possíveis proporcionadas neste ambiente. Ao longo do curso realizei a maior parte das práticas e o estágio final na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Burnier em Coronel Barros. O estágio ocorreu com uma turma de terceira série, que hoje corresponderia ao quarto ano.

A realização do estágio foi uma experiência maravilhosa, passei por inúmeras situações, bons e maus momentos, mas sempre determinada a resolver desafios, aprender com os erros e acertos, contando diariamente com o auxílio da professora regente da turma e o apoio da orientadora. Mesmo com constante ajuda e supervisão, a primeira experiência em regência de classe por longo período provocou-me angústias, inseguranças, conflitos entre os estudos teóricos e as situações cotidianas.

A docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor. Nesta são adotados meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito, os quais são construídos nos diferentes contextos nos quais o indivíduo esteve submerso. Assim, podemos dizer que as condições e as circunstâncias da vida concreta do indivíduo assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade da docência. (POWACZUK, 2008, p. 25).

Conforme afirma Powaczuk (2008), realizamos a atividade da docência e assim nos constituímos professores, pois vamos gradativamente nos tornando educadores por meio das condições e circunstâncias do contexto escolar, no desenvolvimento do trabalho pedagógico da sala de aula, a partir das reflexões e construções proporcionadas.

No período que cursei o magistério a retenção dos alunos que não haviam adquirido os conhecimentos mínimos da série era naturalizada, o assunto não era discutido pelo grupo de professores. A escola tinha encaminhamentos estabelecidos e aos docentes cabia cumprir as normas vigentes. Elaborar e aplicar as provas finais, proporcionar a recuperação, fechar as notas e informar as famílias dos resultados. Engraçado, hoje analisando o contexto de minha prática de estágio, pensando sobre

os encaminhamentos de aprovação e retenção, porém na época não o fazíamos, nem tão pouco a Escola Normal nos proporcionava momentos de discussão sobre o assunto, pois era uma prática natural em todos os estabelecimentos de ensino, histórica e culturalmente aceita pela sociedade.

Compactuo com Freire (1996, p. 107) quando afirma “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”, foi na vivência da prática educativa, mesmo enquanto estagiária, que aprendi a reconhecer a responsabilidade que ela exige de nós, pois trabalhamos com sujeitos e suas subjetividades.

Ao fim do Curso Normal a indecisão novamente batia à minha porta, tantas eram as perguntas. Fazer vestibular? Onde? De quê? Porém devido ao constante incentivo do nosso professor de Física resolvi prestar vestibular para licenciatura nessa área, pois segundo ele o magistério já nos habilitava para o trabalho com crianças da educação infantil e anos iniciais, e a Física abriria possibilidades junto ao mercado de trabalho. Prestei o vestibular e iniciei a graduação em março de 2006, convicta de que uma nova porta estaria se abrindo. Decepcionei-me, pois a realidade que encontrei não fazia relação com os princípios adquiridos no magistério.

Cai de paraquedas nas exatas, naquele lugar tinha a sensação de ser mais um número na sala de aula, o qual deveria obrigatoriamente ter uma base de conhecimentos pré-adquiridos para o curso. Em meio a aulas sem espaço para discussão, perguntas e dúvidas, o que tornava aquele universo muito frio e impessoal, me sentia solitária e sem ter para quem pedir ajuda. Em nenhum momento cogitei que o curso superior carecesse saber da bagagem individual de cada aluno e oferecer suporte necessário para suprir as lacunas de aprendizagem existentes, fui excluída sim, mas, também me exclui dentro desse processo ao silenciar a situação que estava vivendo e acreditar que os encaminhamentos do curso superior estavam naturalmente corretos.

Penso que vivemos envolvidos por problemas cotidianos, dificilmente nos damos conta de quantos processos de exclusão estão à nossa volta e ocorrem conosco. Quando ingressei no ensino superior fui surpreendida por um nível de exigência de conhecimentos que minha formação de nível médio, modalidade normal, não havia me proporcionado. Após um período de sofrimento e indecisão optei por fazer reajuste e manter somente as disciplinas do núcleo básico. No segundo

semestre solicitei transferência interna para o curso de Pedagogia e então, consegui me encontrar, voltar às raízes, me sentir novamente um sujeito olhado e ouvido, cuja subjetividade era considerada.

Aos 19 anos, no início do curso de Pedagogia surgiu a oportunidade de trabalhar em uma Escola de Educação Infantil, uma possibilidade de aprender e conhecer uma nova realidade, pois segundo Ruffino (2001, p. 25) “construímos a identidade profissional através das experiências”.

No decorrer da graduação também desempenhei funções de apoio pedagógico no Programa Primeira Infância Melhor, auxiliando em Escolas de Educação Infantil (berçário à pré-escola), como bibliotecária e, amparando as crianças especiais. Todas essas experiências foram possíveis graças aos programas para jovens aprendizes. Fazer a graduação e estar sempre atuando em funções relacionadas à área da Educação sem dúvida contribuiu muito na minha formação. Conseguia relacionar as situações cotidianas vividas na escola com as teorias e discussões promovidas na Universidade tornando a formação mais rica e cheia de sentido.

Ao longo da graduação, que era noturna na UNIJUÍ, sempre atuei pelo menos meio período na área da Educação, como já mencionado, pois necessitava ajudar meus pais a custear as despesas que tinham com meu estudo em uma Universidade privada, mesmo tendo conseguido 50% de bolsa via PROUNI.

Conforme Vargas (2016, p. 13): “para além de se constituir como direito social, a educação configura um bem simbólico, com convertibilidade econômica e social”, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz a Educação como direito, assim como outros documentos por meio das políticas públicas em vigor. Contudo, conceber a Educação como direito é “fácil”, difícil é efetivar essa condição em um país amplo como o Brasil, cheio de desigualdades econômicas e sociais, no qual a concentração de renda está na mão de poucos.

Segundo Araujo (2011, p. 287): “o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos”. No qual, o Estado tem assumido seu papel na elaboração das políticas públicas referentes ao direito à educação, contudo historicamente está aquém em sua obrigatoriedade na oferta de um Ensino com possibilidades iguais a todos, uma vez que as políticas públicas não são neutras, desinteressadas, são fruto de embates entre grupos, os quais atendem prioritariamente os interesses dos organismos

multilaterais devido ao poder exercido por eles através dos investimentos econômicos empregados na educação brasileira.

Diante desse quadro, posso considerar-me uma cidadã privilegiada, minha escolarização inicial e o magistério se deram no seio da escola pública, nessa perspectiva a graduação só foi possível graças às políticas de acesso ao ensino superior sem as quais minha família, em sua origem humilde, não teria condições de custear.

No final de 2010, conclui a graduação em Pedagogia, realizando a colação de grau em março do ano seguinte. Ao iniciar o último ano da graduação prestei concurso público para o município de Ijuí, concorrendo ao cargo de auxiliar de educação infantil, pois ainda não podia pleitear a vaga de professora que exigia graduação completa. Passei no concurso e logo fui chamada, assumindo como auxiliar na rede municipal. No decorrer do mesmo ano prestei concurso para o município de Ajuricaba, desta vez para o cargo de professora de educação infantil, passei, porém, não ficando tão bem colocada, sendo nomeada no início de 2011 logo após a formatura no ensino superior.

No ato da nomeação fui convidada para assumir uma função pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), oportunidade na qual aprendi muito sobre o fazer pedagógico relativo às políticas públicas para educação básica, nível que a secretaria atendia. Tendo recentemente concluído a graduação e iniciante na carreira de professora, encarei o trabalho da secretaria como possibilidade de aprendizagem e oportunidade de colocar em prática conhecimentos da graduação. Busquei fazer um trabalho prático de proximidade com as escolas, que infelizmente não foi bem aceito por colegas com cargos em comissão, antes de completar um ano na função fui remanejada para uma escola de educação infantil, com minha nomeação e convocação.

No período em que estava na secretaria, ano de 2011, entrava em vigor a Resolução nº 7 de 14 dezembro de 2010³, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino fundamental de nove anos. Contudo trabalhávamos em setores definidos, e minha atuação tinha como foco a educação infantil, assim o advento da resolução passou despercebido. Apenas no início de 2012 fui remanejada vinte horas para uma escola do campo que uma mudança mais efetiva ocorreu.

³ A alteração do ensino de 8 para 9 anos se deu em 2007 com a lei nº 11.274/2006, fixando o prazo de três anos, ou seja, até 2010 para todos os sistemas realizarem sua implementação.

A turma era multisseriada, segundo e terceiro anos, sendo minha primeira experiência com anos iniciais fora dos estágios obrigatórios do Curso Normal e graduação em Pedagogia. O começo foi difícil, o trabalho com duas turmas na mesma sala de aula era complexo, e havia recebido os primeiros alunos advindos da progressão continuada, conforme legislação em vigor. Alguns deles não haviam conseguido aprender a ler e escrever no ano anterior, deixando o desafio ainda maior. Senti-me perdida quanto às formas de organizar o trabalho pedagógico em diversos aspectos e recebi muito auxílio dos colegas.

Contudo, eu não estava bem, morando distante, mais de cinquenta quilômetros da minha família, coloquei como objetivo ser aprovada no concurso público da rede estadual de ensino. Dediquei-me aos estudos e passei, enquanto esperava a nomeação decidi me exonerar da rede municipal de Ajuricaba antes mesmo do final daquele ano letivo. Dizem que não devemos nos arrepender do que fazemos, mas a imaturidade da época contribuiu para que renunciasse a um concurso público.

Desde dezembro de 2012 sou professora pública estadual, nestes dez anos de trabalho pelo estado passei por três escolas: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Maciel atuei como professora de anos iniciais em 2013, escola do campo, acolhedora, na qual trabalhei com uma turma pequena do quarto ano. Não era multisseriada, mas tinha características muito próprias, pois três de meus nove alunos possuíam deficiência intelectual e necessitavam de um atendimento diferenciado em sala de aula, assim como acompanhamento sistemático na sala de recursos. A avaliação era expressa por nota, sendo que os alunos especiais possuíam avaliação descritiva da aprendizagem. Como uma história que se repete, os processos de aprovação e retenção praticamente não eram discutidos no ambiente escolar, aprendeu os conhecimentos mínimos aprova, não aprendeu retém, é amparado promove. Novamente um retrato de naturalização desses processos, inclusive dessa professora que vos narra.

No ano seguinte solicitei transferência para a Escola Estadual de Ensino Médio Otávio Caruso Brochado da Rocha, na qual concluí meu estágio probatório, atuando em turmas de quarto ano. Ao ocupar a vaga de uma professora que havia se aposentado no final de 2013, fui logo encaminhada para uma tarefa delicada, aplicar e corrigir as avaliações extensivas dos alunos que haviam ficado em recuperação. Em meio às primeiras reuniões do ano letivo precisei avaliar as crianças através de uma

prova que não havia elaborado, e estabelecer juntamente com a coordenadora se possuíam ou não condições de aprovação.

Ao longo desses dois anos, 2014 e 2015, atuando com turmas de quarto ano do ensino fundamental, minha experiência como regente de classe desse nível de ensino foi se ampliando e o fazer pedagógico sendo gradualmente qualificado, pois “pensar no processo formativo do professor implica a reflexão sobre a aprendizagem da docência, uma vez que o indivíduo não nasce professor, ele constitui-se como tal no decorrer de sua trajetória formativa” (POWACZUK, 2008, p. 20).

O trabalho era intenso, o público-alvo da escola se resumia a comunidade do bairro e de uma vila próxima, na qual as pessoas viviam em grave situação de vulnerabilidade social. Um fato que chamava muito minha atenção era o grande número de alunos em distorção idade/série que frequentavam os anos iniciais, inclusive em minha sala de aula. Observava também acentuadas dificuldades de aprendizagem em determinados grupos de alunos, principalmente os que viviam em situação vulnerável.

Para melhor ilustrar a gravidade da distorção idade/série que mencionei ao longo deste Capítulo, compartilho uma situação vivenciada em meu segundo ano de regência de classe neste estabelecimento de ensino. Ao receber a listagem de alunos matriculados rapidamente meus olhos se dirigiram para as datas de nascimento e idade de cada aluno. Um menino que vivia em situação de vulnerabilidade estava matriculado em uma turma de quarto ano, tinha mais de quatorze anos, um histórico assustador de retenções e estava sendo obrigado pela Promotoria da Infância e da Juventude a frequentar a escola. Possuía estatura maior que a minha, desproporcional pelo tamanho e mobiliário da sala, procurava o último lugar da fila para sentar-se e passava a aula inteira sem dizer uma só palavra. Pedir ajuda era algo inimaginável para ele. Procurei me aproximar, ajudar em suas múltiplas dificuldades, porém não tive sucesso. O menino em poucos dias letivos começou a faltar novamente, a cada investida do Conselho Tutelar um retorno temporário a escola até o momento da completa evasão. Ao longo daquele ano, em meu caminho para o trabalho, cruzei várias vezes com sua família, reunida nas calçadas reciclando materiais para o sustento, na escola nunca mais o vi.

Minha relação com as pessoas da comunidade se expandiu rápido, pois além de estar em sala de aula, atuava em funções de orientação educacional e

coordenação pedagógica atendendo demandas de pais e responsáveis dos estudantes, assim como dos professores.

Atuando profissionalmente em outras funções senti necessidade de aprimorar minha formação de nível superior, fui à procura de uma especialização na área da gestão, pois ainda no magistério meu primeiro caso de amor foi com a legislação, mesmo sem entender sua dimensão, ficava fascinada com os grandes documentos que regiam a Educação do país. Na graduação busquei ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre legislação e gestão. Por isso, decidi fazer especialização à distância em Gestão e Organização da Escola, pela UNOPAR, a qual foi concluída em 2014.

Como a educação não pode ser confundida com ensino, mas assumida como ação intencional que humaniza os sujeitos porque visa a sua formação contínua, ininterrupta, desde que nasce até o momento em que morre, fruto das suas vivências e experiências nos mais distintos espaços e ambientes de aprendizagem, chega-se a outro princípio básico na formulação de políticas públicas: o de que aprender é a atividade que move os sujeitos no mundo. (PAIVA, 2016, p. 96).

Compactuo com as ideias de Paiva, uma vez que, aprender é sem dúvida a atividade que move os sujeitos no mundo e, como educadores necessitamos constantemente estar nos atualizando, seja em formação continuada, formação em serviço, cursos de capacitação, ampliação da escolaridade, pois tenho a convicção de que como professores, somos eternos aprendizes.

No final de 2015 fui convidada por colegas para concorrer ao cargo de diretora compondo uma chapa única na instituição. Em janeiro de 2016 assumi a gestão da escola. Uma instituição grande, com três turnos de funcionamento e distintos níveis: ensino fundamental, ensino médio e curso técnico em Enfermagem. Foi uma experiência que contribuiu significativamente para constituição da educadora e profissional que sou, pois os desafios da gestão são inúmeros, conciliar a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola exige muita maestria, com certeza “a gestão é tarefa complexa e cheia de meandros” (VIEIRA, 2007, p. 59).

O caminho trilhado na gestão escolar é tortuoso, cheio de obstáculos, acíves e declives porque não nascemos gestores, nos tornamos gestores aprendendo diariamente por meio do diálogo, da negociação, da tomada de decisão, do estudo, do planejamento, da execução e da avaliação. Na gestão da escola pública senti grande dificuldade em conciliar aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Em diversas situações foi necessário priorizar demandas burocráticas em detrimento das pedagógicas.

Neste contexto, as demandas do bloco de alfabetização iam crescendo diariamente, narrativas das professoras sobre as dificuldades encontradas para alfabetizar atendendo o regime de progressão continuada; o alto índice de crianças que chegavam ao terceiro ano sem êxito na leitura e escrita; a difícil tarefa de conciliar o atendimento de crianças em processo inicial de alfabetização com as que necessitavam evoluir em conhecimentos. Ainda assim, tudo estava muito distante de minhas obrigações burocráticas diárias e não consegui ter um olhar mais atento a essas questões por cerca de dois anos.

Em 2018 a escola aderiu ao Programa Mais Alfabetização, o que exigiu e permitiu um acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas com a coordenadora dos anos iniciais, a assistente de sala de aula e as professoras regentes das turmas.

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no primeiro ano e segundo ano do ensino fundamental. O Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Realizar conjuntamente a sondagem inicial, analisar os resultados, estabelecer estratégias para o desenvolvimento do trabalho, alimentar o sistema identificando as potencialidades e fragilidades de cada aluno individualmente. Todo esse movimento realizado coletivamente foi salutar para questionar-me sobre as implicações nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico a partir das políticas de não retenção no bloco de alfabetização.

Após três anos de muitos desafios e aprendizados na gestão da escola um novo ciclo em minha trajetória profissional se iniciava, levando comigo a compreensão, conforme frisa Viera (2007), de que a gestão requer humildade e aceitação, saber administrar a escassez, gerir os conflitos e tomar decisões.

Tantas eram as minhas dúvidas que pensei estar distante dessa problemática na escola do campo, onde atuo desde o início de 2019. Engano meu, pois a realidade

que encontrei é muito semelhante da escola que administrava: crianças que não alcançaram êxito em leitura e escrita no terceiro ano; angústia dos professores e da equipe diretiva perante essa realidade; multisseriação nesse contexto.

Então, em agosto de 2019, a realização de um sonho pessoal e profissional teve início, foram os primeiros passos no Mestrado Profissional. Ingressei no curso com o intuito de problematizar as implicações do bloco alfabetizador ao trabalho pedagógico, com um olhar inicial ao leque de possibilidades que se apresentavam para o projeto, a partir dos momentos de inserção e interação com colegas e professores do programa, do grupo de pesquisa, que passei a integrar de corpo e alma ao mestrado.

O grupo GPDOC vem desenvolvendo pesquisas que investigam as políticas públicas educacionais e as aprendizagens escolares na perspectiva dos contextos emergentes. A partir do projeto guarda-chuva, intitulado: “Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social” do qual emergem os demais estudos desenvolvidos no grupo, passei a participar e compartilhar com os colegas das discussões que se propõem a compreender os desafios implicados na gestão pedagógica de instituições que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com Powaczuk (2020) a vulnerabilidade social destaca-se como um contexto emergente no cotidiano escolar, envolvendo a relação entre dominação/reprodução e as possibilidades emancipatórias da educação escolar, exigindo-nos a necessária problematização entre as relações, entre o rendimento escolar esperado e as implicações do meio social no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, considera que:

A escola que atende comunidades em situação de vulnerabilidade precisa compreender o lugar fundamental que ocupa dentro de uma sociedade excludente, que se desresponsabiliza com a educação de suas crianças, as quais muitas vezes se veem solitárias para o enfrentamento de situações limites, não dispendo de condições de resistir ou se opor. Neste sentido, a gestão pedagógica precisa ser pensada na direção de acolher as diferentes infâncias que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo. O trabalho com comunidades vulneráveis apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho colaborativo e rigoroso com professores, pais e comunidade em geral, na direção de ampliar do plano individual e pedagógico para o plano das políticas públicas direcionado a superar os obstáculos materiais, culturais e políticos que os mantêm vulneráveis. (SANTOS; POWACZUK, 2019 apud POWACZUK, 2020, p. 29).

Foram momentos intensos de discussão em diferentes espaços formativos, os quais permitiram intensificar minhas reflexões seja nos encontros com o grupo, como nas disciplinas que abarcavam as relações entre políticas educacionais e a gestão dos contextos educativos.

Após um primeiro semestre de muito estudo, viagens, correria, a expectativa pelo próximo semestre letivo, continuidade e aprofundamento do projeto de pesquisa, porém, fomos pegos de surpresa. Quem diria que nossas vidas mudariam tanto em 2020, que veríamos o mundo parar literalmente em função da Covid-19 e que em um piscar de olhos teríamos Instituições de ensino vazias? No começo pensávamos que era temporário, passageiro, todavia a realidade educacional do mundo entrava em colapso deixando gestores de todos os níveis de autarquia, professores, servidores, alunos, pais, cheios de angústias e incertezas.

Foi um ano difícil, profissionalmente e academicamente, que exigiu constantes adaptações e capacidade de reinvenção da prática pedagógica. Com o regime de estudos domiciliares na Universidade e na escola as rotinas foram totalmente alteradas, o processo de interação entre os sujeitos foi possibilitado pelos equipamentos eletrônicos e acesso à internet, com aulas síncronas e assíncronas, transformando os modos de ensinar e aprender. Nesse período, o grupo de pesquisa contribuiu significativamente com espaços de estudo, discussão, rodas de conversa, oportunizando momentos de troca de experiências, fortalecendo o desenvolvimento do projeto de pesquisa e vislumbrando o momento da qualificação.

Chega 2021, novamente um ano de incertezas, no qual todos tínhamos a expectativa de regressar imediatamente para dentro das Instituições educativas, contudo, o contexto mundial de saúde acenava riscos. Assim, seguimos a jornada acadêmica na perspectiva dos estudos domiciliares, com os enfrentamentos do distanciamento físico, as dificuldades foram inúmeras, neste momento impossível citar. Concomitantemente, mudanças no contexto profissional, evoluímos gradativamente para o retorno presencial à escola, mapeando as lacunas e buscando estratégias para dirimir as dificuldades de aprendizagem que se intensificaram durante o período pandêmico.

Neste sentido, nos movemos a fim de alcançar os objetivos almejados, qualificando o projeto de pesquisa, concluindo as disciplinas, coletando os dados, procedendo às análises, investigando uma resposta ao problema, contribuindo com o produto educacional. Desta forma, por meio do Mestrado Profissional, busco

compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir ao trabalho pedagógico.

Por fim, o percurso acadêmico, aliado às demandas cotidianas da escola, me levavam a reiterar a relevância do estudo proposto. Considero que a pesquisa se reveste de fundamental importância, especialmente, quando se intensificam as discussões acerca da necessidade de reconhecer os diferentes percursos vivenciados no bloco alfabetizador seu acirramento durante o período pandêmico. Portanto, é urgente reinvenção da escola, na maneira de entender e desenvolver o trabalho pedagógico, buscando conhecer as potencialidades e fragilidades dos sujeitos escolares mediante seu contexto de inserção.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

3.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A partir dos estudos realizados, trago a questão norteadora desta investigação:

Quais as implicações dos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico a partir das políticas de não retenção no bloco de alfabetização?

Com base na questão guia da investigação expresso:

3.1.1 Objetivo geral

Compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os marcos regulatórios referente às políticas do bloco de alfabetização;
- b) Reconhecer a evolução dos índices de aprovação e retenção ao término do bloco de alfabetização da rede estadual no período de 2011 - 2019;
- c) Construir um material informativo contendo os índices de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador na abrangência da 36ª CRE do período 2011 - 2019 como dispositivo e suporte à formação dos professores nas escolas;
- d) Reconhecer as implicações da progressão continuada atinente ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico.

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O referido estudo contempla a grande área das Ciências Humanas, em específico a Educação, trata-se de uma pesquisa de cunho social que “é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”

(MINAYO, 2002, p. 13). Assim, podemos inferir que “a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (MINAYO, 2002, p. 13). Pois, nessa mesma perspectiva a autora enfatiza:

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e o seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (MINAYO, 2002, p. 14).

Tateando, caminhando entre o provisório, o dinâmico e o específico, os quais constroem e desconstroem o objeto de estudo, e, a partir das relações que se estabelecem entre a pesquisa, os sujeitos, o pesquisador e a implicação de cada um no processo, serão ditados os caminhos metodológicos a serem seguidos.

Evidencia-se que as ciências sociais “possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (MINAYO, 2002, p. 15). Seguindo a mesma linha de pensamento Gil (2008, p. 5) salienta que “nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”, e complementa enfatizando que “não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação rígida entre o sujeito e o objeto”.

Conforme exposto por Minayo (2002, p. 17) “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, sem esse movimento não seria possível problematizar, experienciar, analisar, refletir, propor, pois, “as questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2002, p. 17).

A pesquisa, em uma simples analogia, pode ser entendida como uma estrada que pretende levar a um destino, um objetivo. Partimos do que nos incomoda, nos atravessa, vislumbramos um problema, hipóteses. Contudo, o trajeto pode organizar-se de modos variados e definir o caminho que será seguido significa colocar os ladrilhos na estrada. Assim, a metodologia configura-se no “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” [...] É preciso ter claro também que a “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2002, p. 16).

Baseando-se nas contribuições de Silveira e Córdova (2009, p. 31) quando inferem que “a pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”. Utilizou-se essa ótica que por meio do estudo possibilitou a realização de aproximações combinando as abordagens quantitativa e qualitativa, entendendo que o uso conjunto destas, amplia ainda mais o leque de possibilidades de compreensão e problematização dos fenômenos que incidem sobre os contextos escolares. Conforme Minayo (2002), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente e exclui dicotomias ao complementar-se.

Tendo em vista o problema e os objetivos do estudo foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, partindo do levantamento e elaboração dos dados quantitativos, para posterior análise qualitativa, entendendo que uma serve de subsídio a outra.

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. (GATTI, 2004, p. 13).

Evidencia-se que cada abordagem possui finalidades específicas e um tipo de alcance, porém, quando utilizadas complementarmente possibilitam maior conhecimento e capacidade de análise quanto a realidade investigada. Contudo, é preciso ter claro que “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (GATTI, 2004, p. 14).

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 14).

Logo, compreendemos que uma análise inicial de dados, baseada em uma abordagem quantitativa e, acompanhada de avaliações qualitativas apresentam

maiores possibilidades de aproximação com o objeto de estudo, especialmente perante a amplitude territorial e populacional do país em que vivemos, assim como dos acentuados problemas educacionais oriundos dos diversos níveis de ensino. A preocupação central precisa residir na produção de sentidos acerca dos dados levantados/produzidos e análises empreendidas.

Os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas. (GATTI, 2004, p. 14).

Em resumo, os dados quantitativos precisam estar para o pesquisador e não o contrário, configura-se como recurso de análise e reflexão, pois “o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, e que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (GATTI, 2004, p. 15).

A análise quantitativa desenvolvida neste estudo caracterizou-se como um levantamento da aprovação e retenção dos estudantes ao final do bloco alfabetizador no período 2011 - 2019, contemplando as escolas urbanas da 36ª CRE, almejando a constituição de um dispositivo de formação capaz de impulsionar a reflexão sobre as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico.

A pesquisa na ciência social não pode ser dada somente na ênfase quantitativa, pois todo fato tem uma história que está pautada em uma comunidade, uma realidade, um contexto, salientamos o pressuposto de que existem aspectos singulares os quais não podem ser comparados. Assim, configura-se a “pesquisa nas ciências humanas como um espaço educativo, no qual ocorrem processos de comunicação que constituem os sujeitos que dele participam” (FREITAS, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva, a pesquisa quantitativa foi complementada pela abordagem qualitativa, a partir da discussão e análise dos dados levantados com as escolas urbanas que compõem a abrangência da 36ª CRE, de forma direta por meio das rodas de conversa, e, indireta, através do livreto digital e sua proposta de formação, cujo o intuito deu-se em alcançar um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2002, p. 22).

Entendemos que toda compreensão acerca de um fenômeno estudado necessita considerar a condição social e histórica, pois, na educação, é preciso que pensemos no como as pessoas compreendem o objeto de estudo, processo que precisa ser dialógico, uma vez que:

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. (FREITAS, 2009, p. 5).

Sob essa perspectiva, a análise quantitativa dos dados gerados na primeira etapa da pesquisa serviu, para ilustrar determinados elementos de forma ampliada acerca do contexto pesquisado, pois, ao reconhecer que números, percentuais e índices iguais representam, condições sociais e formas de organização pedagógica singulares entende-se que uma instituição é sempre diferente da outra e um sujeito é sempre distinto do outro, portanto, no âmbito qualitativo não há comparação.

Almejamos com o estudo reconhecer de forma dialógica e colaborativa as implicações da progressão continuada, atinente ao bloco de alfabetização, no trabalho pedagógico com os professores colaboradores, pois, uma pesquisa de cunho sociocultural pressupõe redes de relações que se estabelecem entre os sujeitos, considerando suas dinâmicas e a posição ativa dos envolvidos no processo (FREITAS, 2009).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na segunda etapa do estudo pautou-se nos princípios do ECER, uma intervenção formativa fundamentada na perspectiva colaborativa, “a qual vem sendo construída com o intuito de compartilhar ideias, concepções e ações na direção de gerar respostas coletivas e colaborativas no contexto das instituições educativas” (POWACZUK et al., 2021, p. 2), e ancorada nas dimensões da escuta, contextualização, experimentação e reelaboração.

A escuta (E), sem dúvida é uma ação compartilhada, por isso, uma dimensão da prática colaborativa, trata-se de usar e passar o objeto da palavra, ora como falante, ora como ouvinte, entendo que ambas as ações fazem parte de um mesmo processo.

A dimensão de escuta (E) representa a disposição ao acolhimento e entendimento de questões e posicionamentos, conquistas e possibilidades, num movimento de dialogicidade e empatia. Esse movimento implica ir além do “apenas ouvir”, mas proporcionar o reconhecimento de cada um, nas diferentes vozes, de poderem contextualizar os entrecruzamentos dos ditos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas e, dessa forma, experimentarem novos desafios e redirecionamentos. (POWACZUK et al., 2021, p. 6).

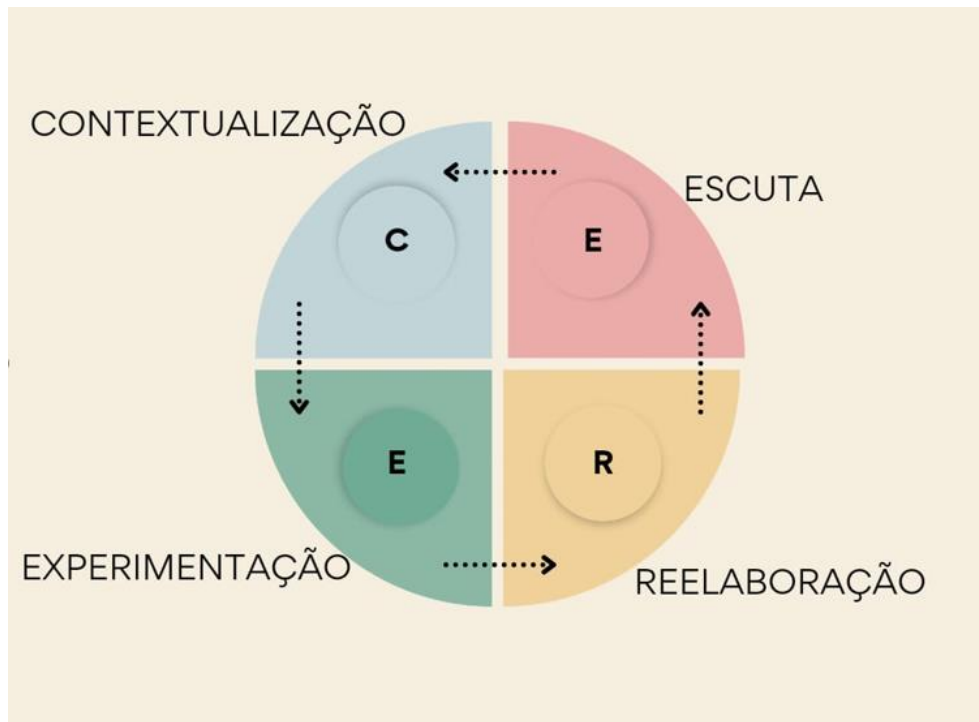
Sendo a roda de conversa uma ação coletiva e compartilhada, a partir da escuta (E) é possível contextualizar as palavras do outro. Uma vez que, no processo tornamos o objeto da palavra em um movimento de vai e vem. A contextualização (C) “propicia a compreensão das ideias, colaborando para a valorização dos diferentes pensamentos expressos através da escuta, a partir das experiências cotidianas singulares de cada docente” (POWACZUK et al., 2021, p. 7).

Nesta trama que se tece, a escuta (E) e a contextualização (C) como elementos capazes de alavancar a experimentação (E) de novos modos de pensar e compreender os temas em pauta, entende-se que a proatividade necessária a esse movimento emana das transformações internas ocorridas por meio do que foi dito pelo outro, pois “a experimentação (E) evidencia a importância da colaboração docente para a promoção do fortalecimento e do protagonismo” (POWACZUK et al., 2021, p. 8).

Ouvir, contextualizar, experimentar e ser capaz de reelaborar a própria experiência, trata-se de uma prática compartilhada entre os pares favorecendo a compreensão acerca das relações entre as pautas em discussão e as trajetórias pessoais e profissionais. Pois a dimensão da reelaboração (R) “emerge da disponibilidade dos docentes em reconsiderar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados, resultando no compartilhamento de saberes e fazeres sobre a docência” (POWACZUK et al., 2021, p. 6).

Desta forma, a segunda etapa do estudo foi pautada nos princípios do ECER (Figura 2), no sentido de nortear o trabalho desenvolvido nas rodas de conversa e produzir na coletividade, dados para a análise.

Figura 2 - Princípios do ECER

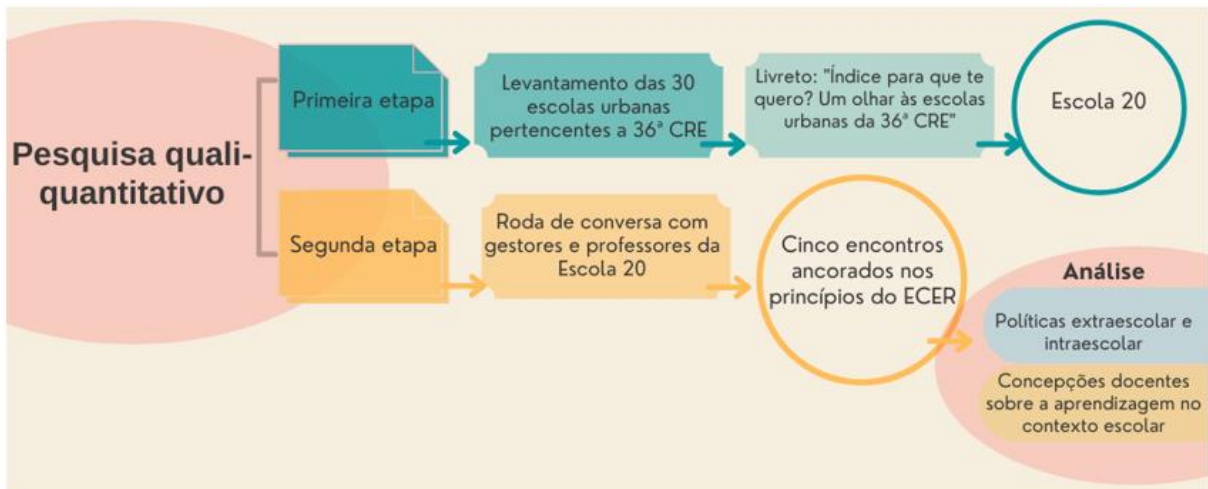


Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir dos estudos de Powaczuk et al., 2021.

3.2.1 Etapas da pesquisa

O estudo de cunho quanti-qualitativo pautado em uma abordagem sociocultural foi organizado em duas etapas. Na primeira ocorreu o levantamento e elaboração dos dados quantitativos realizados na abrangência da 36ª CRE, os quais são relativos à aprovação e retenção no 3º ano do ensino fundamental nas escolas urbanas no período de 2011 - 2019. A segunda etapa foi realizada a partir de rodas de conversa com a instituição que apresentou a maior média de retenção no período investigado, contemplando a participação de gestores e professores do bloco de alfabetização. Conforme Figura 3.

Figura 3 - Etapas da pesquisa



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir das premissas assumidas na abordagem metodológica (2021).

3.2.2 Instrumentos para coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram organizados de modo a atender os objetivos de cada uma das etapas da investigação. Na primeira fase foram coletados os dados quantitativos da aprovação e retenção no 3º ano do ensino fundamental das escolas urbanas de abrangência da 36ª CRE. O período contemplado foi 2011 - 2019 época que entrou em vigor a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, a qual estabelece a progressão continuada no bloco de alfabetização.

Inicialmente dirigimo-nos a Coordenadoria de Educação para apresentação do projeto de pesquisa, onde solicitamos a autorização para acessar os dados referente a aprovação e retenção dos estudantes. Obtido o aceite, partimos para a coleta de dados, na qual contamos com uma assessora pedagógica designada pela secretaria para nos auxiliar nas necessidades da pesquisa.

A coleta ocorreu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020 nas dependências da 36ª CRE, localizada no centro do município de Ijuí. Foi desenvolvida por meio do sistema de Informatização da Secretaria de Educação (ISE), o qual possui todas as informações relativas às escolas, servidores e estudantes da rede estadual de ensino. O levantamento dos dados foi realizado com base nas atas de resultados finais das turmas de 3º ano do ensino fundamental das 30 escolas urbanas da abrangência selecionadas para a primeira etapa do estudo.

Os dados foram organizados inicialmente em uma planilha (*Excel*), contemplando: ano letivo, número de alunos por turma, quantidade de transferidos, número de aprovados e retidos. Após a coleta inicial, calculamos os percentuais de aprovação e retenção anualmente, assim como a média de aprovados e retidos no período analisado.

Com essa etapa concluída, foram elaborados os gráficos individuais das instituições e, procedida a análise numérica de cada uma. Na sequência foram produzidos gráficos coletivos com a média de aprovados e retidos, o que nos permitiu evidenciar as escolas com os menores e maiores índices de retenção. Para a fase seguinte da investigação selecionamos a escola com maior índice de retenção, o que denominamos como “gargalo do funil”⁴.

Tendo em vista que as pesquisas provenientes do Mestrado Profissional são eminentemente implicadas e aplicadas, perspectiva que as move por outro ângulo, tem-se como pressuposto aos estudos desenvolvidos, a elaboração de uma contribuição social para com o contexto pesquisado, denominado produto.

Ao ponderarmos as rotinas e problemas cotidianos, nos quais os professores estão imersos, observamos que muitos desconhecem os índices gerados ao longo do período para o bloco de alfabetização em sua abrangência. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um protótipo de livreto digital denominado “Índice para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE⁵” o qual contempla o levantamento dos dados de todas as instituições urbanas pesquisadas, além de uma proposta de formação que pode ser adaptada no seio de cada escola. Um produto elaborado para que os professores possam vislumbrar os índices de forma sintetizada, proceder análises e reflexões buscando conjuntamente estratégias para problemas específicos de cada instituição.

Na segunda etapa foram realizadas rodas de conversa com os gestores e professores do bloco alfabetizador da Escola 20, instituição com maior índice de retenção no 3º ano do ensino fundamental conforme período analisado na primeira etapa do estudo. A proposta das rodas foi desenvolvida a partir do livreto construído embasado na perspectiva do ECER, o qual possibilitou momentos de reflexão e

⁴ O termo “gargalo do funil” é utilizado no decorrer do texto simbolizando a ideia de que 30 escolas foram inicialmente analisadas e apenas a instituição com maior índice de retenção no período participou das rodas de conversa.

⁵ Livreto “Índice, para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE” encontra-se disponível no apêndice do estudo.

discussão sobre os índices da escola, a progressão continuada no bloco de alfabetização e as implicações atinentes ao trabalho pedagógico.

3.2.3 Contextos e sujeitos da investigação

Neste item são apresentados o contexto macro do estudo, situando melhor a rede estadual de ensino e a abrangência da 36ª CRE, assim como detalhando o enredo micro da pesquisa, a Escola 20 e os sujeitos envolvidos com a proposta.

3.2.3.1 Contexto macro

A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, contexto macro dessa pesquisa, é composta por 30 CREs, distribuídas em 497 municípios. Com um montante de 2.378 instituições, 57.328 professores e 16.635 servidores, atende atualmente 792.776 alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida especificamente na 36ª CRE que está localizada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, com sede na Rua XV de novembro, 498, centro do município de Ijuí. Em sua abrangência atua com 12 municípios: Ajuricaba, Augusto Pestana, Bozano, Catuípe, Chiapetta, Condor, Coronel Barros, Ijuí, Inhacorá, Jóia, Nova Ramada e Panambi (Figura 4). Somando um total de 60 escolas das quais 38 são urbanas e 22 rurais.

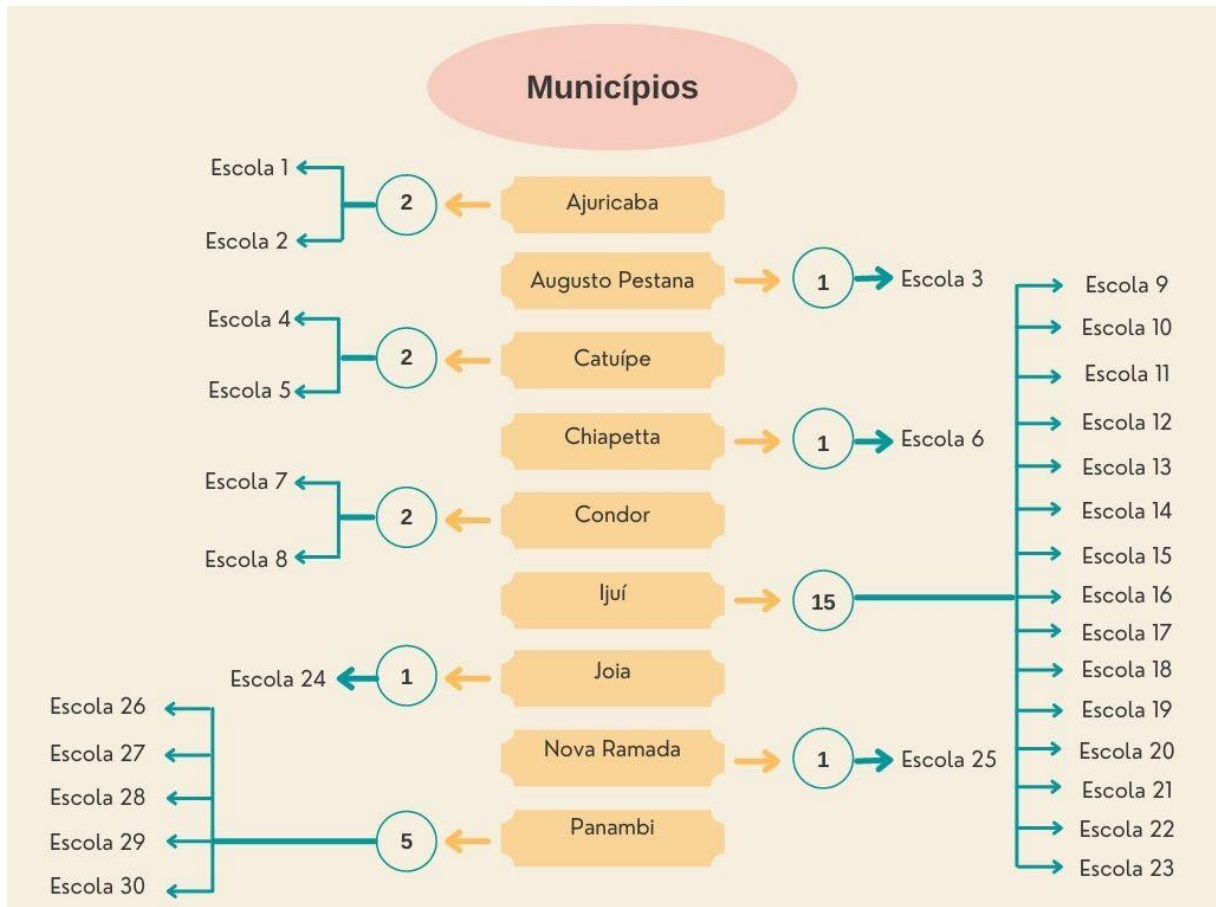
Figura 4 - Mapa de abrangência



Fonte: (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 2).

Para obter uma visão macro foram analisadas as instituições listadas no fluxograma que segue por município de atuação (Figura 5).

Figura 5 - Escolas Urbanas da 36ª CRE: classificação por municípios



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir do mapeamento das escolas urbanas da 36ª CRE (2021).

3.2.3.2 Contexto micro e sujeitos

Em contexto micro, mediante a diversidade de indicadores entre as escolas urbanas e, tendo como premissa a ideia de que não bastam índices, é necessário olhar para os diferentes contextos, chegamos ao “gargalo do funil”, a instituição com o maior índice de retenção entre os anos 2011 - 2019, período analisado pelo estudo, que foi a Escola 20 conforme expresso nos gráficos coletivos das instituições⁶.

Trata-se de uma escola urbana situada na periferia do município de Ijuí, fundada em 18 de agosto de 1955, a qual atende aproximadamente 510 alunos distribuídos entre diferentes níveis: ensino fundamental e ensino médio. Conta com amplo corpo docente: direção, vice direção, coordenação pedagógica, professores e

⁶ Os gráficos coletivos das instituições serão discutidos no Capítulo 5.

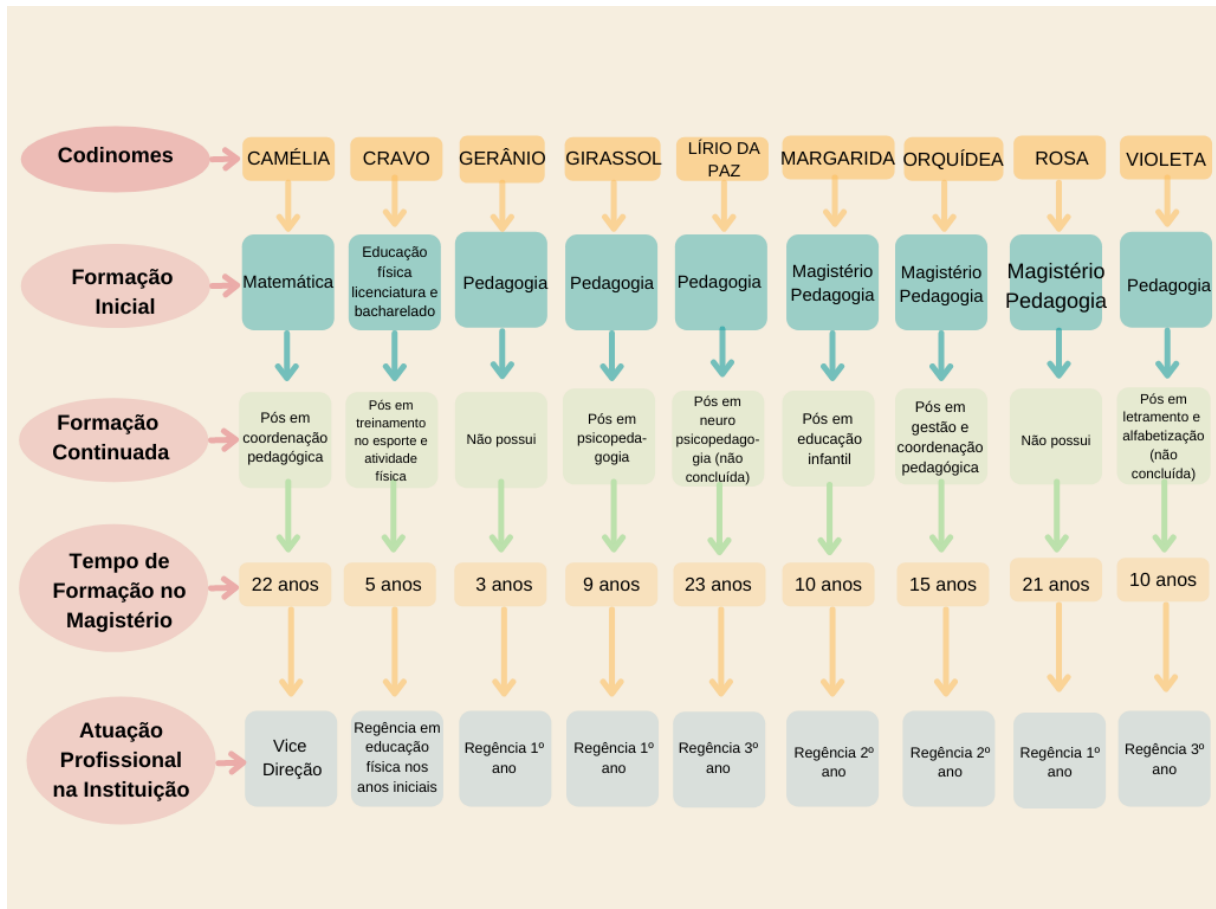
servidores, totalizando 55 profissionais, dos quais 44 são professores e 11 são funcionários.

Seu espaço físico dispõe de uma estrutura em boas condições, pois, disponibiliza aos estudantes 13 salas de aula, biblioteca, secretaria, direção, sala dos professores, de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), de Artes, de audiovisual, de depósito de materiais, de Educação Física, e, dois laboratórios de informática, um de Ciências, almoxarifado, arquivo geral, sete banheiros, despensa, cozinha, galpão crioulo, lavanderia, refeitório, quadra poliesportiva coberta, pracinha e pátio.

O público-alvo da instituição é basicamente proveniente de estudantes do bairro em que a escola está situada e arredores, os quais podem variar em condições socioeconômicas, sendo um número acentuado de famílias em situação de vulnerabilidade social.

A escola foi muito receptiva a proposta da pesquisa, tornando-se parceira na execução das rodas de conversa entre a equipe gestora e as professoras atuantes no bloco de alfabetização, o qual totaliza sete turmas entre primeiro, segundo e terceiro anos. Para preservar a identidade dos docentes participantes do estudo o nome de cada um foi substituído por um codinome escolhido pelo próprio professor na dinâmica inicial da atividade conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Participantes das rodas de conversa



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir dos dados coletados na primeira roda de conversa. (2021).

O grupo participante das rodas de conversa estruturou-se com nove professores, dos quais, uma representa a equipe diretiva da escola, um corresponde as turmas de anos iniciais, sendo o professor de Educação Física, e, sete atuam em regência no bloco de alfabetização, especificamente sendo: três professoras do primeiro, duas do segundo e duas do terceiro ano.

No quesito formação inicial, apenas dois dos nove professores cursaram o magistério, ou curso normal como é conhecido. Ao nível de graduação, todas as professoras regentes de classe atuantes no bloco alfabetizador cursaram Pedagogia, ou seja, sete dos nove participantes, e, somente dois professores possuem licenciatura em áreas específicas, como: Educação Física e Matemática.

O cenário começa a alterar quando o quesito é formação continuada, a pós-graduação nem sempre é uma realidade acessível aos professores. Nessa

perspectiva, podemos observar que dos nove participantes do grupo, apenas cinco concluíram a especialização, duas iniciaram e não concluíram e duas não realizaram. Dentre as especializações concluídas, duas são em Coordenação Pedagógica e as demais em: Treinamento no Esporte e Atividade Física; Neuro Psicopedagogia; Educação Infantil. Nenhum dos professores participantes do estudo possui pós-graduação: mestrado ou doutorado.

Evidencia-se diversidade, também, relativa aos tempos de atuação no magistério, dos nove professores participantes do estudo, três atuaram menos de dez anos no magistério, sendo os períodos de experiência três, cinco e nove anos respectivamente. Entre dez e vinte anos são três os profissionais que possuem esta experiência, sendo dois com dez anos e um com quinze de magistério. Acima dos vinte anos de atuação profissional na área da educação também são três participantes, respectivamente vinte e um, vinte e dois, vinte e três anos de experiência.

3.2.4 Rodas de conversa

A proposta desenvolvida na Escola 20, consistiu nas rodas de conversa entre membros da equipe gestora e professores do bloco alfabetizador. Foram realizados cinco encontros presenciais nas dependências da escola, entre os dias seis de junho e quatorze de julho, estes ocorreram semanalmente e tiveram aproximadamente uma hora de duração cada.

O primeiro encontro contemplou uma dinâmica de aproximação entre os participantes das rodas, momento para cada um contar um pouco de si, sua trajetória formativa e profissional. Para dinamizar o encontro, propomos os seguintes tópicos: naturalidade, formação inicial e continuada, tempo de atuação no magistério, vinculação com outras redes de ensino, função desempenhada atualmente e as aprendizagens do período pandêmico, considerando o trabalho desenvolvido junto ao bloco alfabetizador.

A dinâmica da segunda roda de conversa teve início a partir da leitura deleite da história “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha⁷. Após a

⁷ ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

sensibilização, o grupo foi convidado a refletir sobre os limites e possibilidades do bloco alfabetizador considerando o momento pandêmico.

Nessa perspectiva, o professor precisa ser ouvido, ser reconhecido nos seus saberes, na sua trajetória e historicidade, compreende-se que por meio da escuta ocorre a possibilidade de entender o posicionamento do outro, movimento que ocorre a partir do acolhimento, valorização e compreensão do ponto de vista de cada sujeito.

Na terceira roda de conversa foi apresentado o produto da pesquisa, livreto intitulado “Índice para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE” com foco nos dados produzidos pela Escola 20 ao longo dos anos 2011 – 2019 ao final do bloco alfabetizador. Momento destinado à análise e discussão dos indicadores da instituição, no qual o grupo foi induzido a pensar a respeito do trabalho desenvolvido ao longo da década de implementação do bloco e sobre o que estes índices permitem.

A dinâmica da quarta roda de conversa foi dividida em três momentos, cada questão lançada ao grupo gerou uma rodada de discussão que foi sistematizada individualmente de forma escrita para que posteriormente cartazes fossem elaborados. As questões propostas para discussão foram: como percebem o bloco de alfabetização? Quais as implicações do bloco ao trabalho pedagógico? A progressão continuada no bloco alfabetizador tem promovido e efetivado a aprendizagem dos estudantes?

O último encontro foi momento de estruturar as discussões realizadas pelo grupo utilizando a escrita. Debates e registros ocorreram com base nos tópicos: aspectos positivos em relação ao bloco alfabetizador, tópicos considerados problemáticos quanto ao bloco, e, possibilidades de ações que venham a qualificar o trabalho pedagógico na escola. Também como forma de sistematização ocorreu a leitura dirigida do texto: “Da naturalização da reprovação ao bloco alfabetizador” o qual consta no livreto.

3.2.5 Análise dos dados

Conforme explicado no item relativo aos instrumentos utilizados para coleta de dados, a mesma foi realizada com base nas informações das atas de resultados finais das turmas de 3º ano do ensino fundamental das 30 escolas urbanas da abrangência selecionadas para a primeira etapa do estudo. Após esse movimento inicial foram

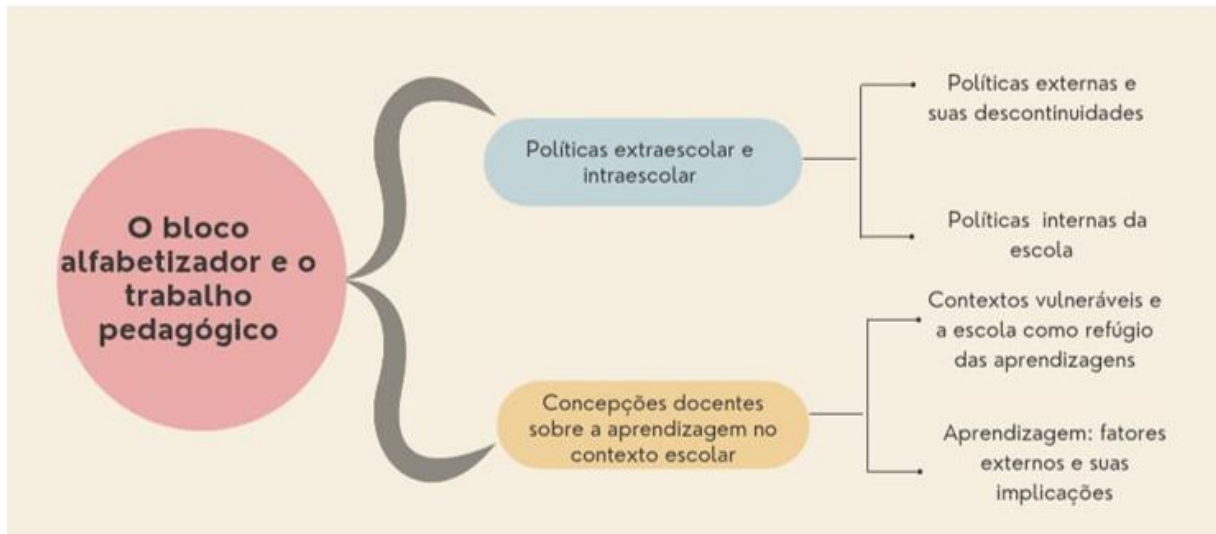
calculados os percentuais de aprovação e retenção anualmente, assim como a média de aprovados e retidos no período analisado para posterior análise numérica simplificada dos dados produzidos pelas escolas individualmente e análise coletiva das médias referentes ao período 2011 - 2019.

Chegando ao gargalo do funil, o movimento realizado nas rodas de conversa fez emergir uma série de problematizações sobre o bloco de alfabetização e o trabalho pedagógico, as quais foram registradas inicialmente com uma gravação em áudio de cada encontro do grupo. O intuito foi o de captar todo e qualquer detalhe que contribuísse para responder o questionamento do referido estudo: Quais as implicações dos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico a partir das políticas de não retenção no bloco de alfabetização?

Cada gravação foi transcrita integralmente para que a análise empreendida fosse fidedigna. Após ouvir e transcrever os diálogos do grupo, uma minuciosa leitura foi realizada e, um primeiro filtro buscou as recorrências nas narrativas dos professores. Nessa perspectiva, a fim de analisar os dados produzidos, buscou-se por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2013), organizar o corpus da pesquisa, que são as narrativas referentes às rodas de conversa.

Foram realizados recortes, através de excertos organizados em uma tabela, no sentido de reconhecer as recorrências nas narrativas dos professores, sendo um processo de unitarização, melhor dizendo, fragmentação da transcrição, gerando unidades de sentidos, ou seja, categorias emergentes que surgiram a partir deste material. A categorização ocorreu pela proximidade dos sentidos, dividindo-se em duas dimensões categóricas, emergindo de acordo com a Figura 7.

Figura 7 - Categorias e recorrências das narrativas



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir da transcrição das rodas de conversa (2021).

Tendo em vista o objetivo de reconhecer as implicações da progressão continuada atinente ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico, evidenciamos a análise a partir de duas dimensões categoriais: políticas extraescolar e intraescolar; e concepções docentes sobre a aprendizagem no contexto escolar.

Da primeira dimensão categorial emergiram duas recorrências: políticas externas e suas descontinuidades; políticas internas da escola. Na mesma perspectiva, a segunda evidenciou duas recorrências: contextos vulneráveis e a escola como refúgio das aprendizagens; e aprendizagem: fatores externos e suas implicações.

Neste sentido, apresentamos nos capítulos que seguem os estudos e análises desenvolvidos tendo em vista os objetivos norteadores da investigação. Para tanto, segue:

Capítulo 4: Políticas Públicas e o bloco alfabetizador, no qual identificamos marcos regulatórios e mapeamos estudos que discutam as políticas públicas, a progressão continuada e as práticas pedagógicas relativas ao bloco de alfabetização.

Capítulo 5: A cultura dos índices sob a perspectiva da qualidade, nesse discutimos aspectos relativos à qualidade da educação e sua relação com indicadores nacionais e estaduais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além dos percentuais específicos de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador das 30 escolas urbanas da 36ª CRE analisadas na primeira etapa do

estudo, movimento que deu origem ao livreto “Índices, para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE”, dispositivo e suporte à formação dos professores nas escolas.

Capítulo 6: Implicações do bloco alfabetizador para o trabalho pedagógico, em que apresentamos a análise e discussão das narrativas advindas das rodas de conversa com os professores e gestores da Escola 20, em duas dimensões categoriais: políticas extraescolar e intraescolar; e concepções docentes sobre aprendizagem no contexto escolar.

Capítulo 7: Índices para que te quero: reflexões colaborativas sobre o bloco alfabetizador, onde retomamos problema e objetivos do estudo sistematizando as discussões empreendidas ao longo de cada capítulo, apresentando o produto educacional, a tese e conclusões advindas do referido estudo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças [...]
(FREIRE, 1996, p. 88).

Com o intuito de identificar os marcos regulatórios referentes às políticas do bloco alfabetizador, este Capítulo busca apontar as relações entre as políticas internas e externas que regem os processos de ensino e aprendizagem do ambiente escolar. Assim como mapear estudos que discutam as políticas do bloco de alfabetização e suas relações com o trabalho pedagógico. Para tanto, parte-se da premissa que as políticas públicas educacionais em nosso país buscam a ampliação gradativa da escolarização de modo que esta possibilite o acesso à educação pública com padrões mínimos de qualidade.

A Educação foi viabilizada como direito de todos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme exposto em seu artigo 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva o artigo 206, incisos I e VII, respectivamente, trazem princípios básicos para a educação nacional, sendo: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a garantia de padrão de qualidade.

A construção do direito à educação, tal como previsto na Constituição Federal de 1988, requer a compreensão da democratização da educação e do papel da escola dentro de um contexto social, econômico, político e cultural pautado pelos limites estruturais da sociedade capitalista e da crise do contrato social da modernidade. Por tanto, trata-se de pensar e analisar a escola em suas possibilidades e limites considerando que ambos são historicamente determinados. (JACOMINI, 2010, p. 33).

É fato que a educação tem passado por inúmeros desafios ao longo de sua história, a criação e ampliação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96 promoveram grandes mudanças no contexto da educação, principalmente no que tange a ampliação gradativa da escolarização.

Em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, estabelecia o Ensino Fundamental de quatro anos obrigatórios, período ampliado a partir do Acordo Punta Del Este e Santiago, no qual os governos assumem o compromisso da obrigatoriedade de seis anos para o Ensino Fundamental. Posteriormente, a partir da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a obrigatoriedade passou a ser de oito anos. (ROCHA, 2009, p. 200).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394, legislação em vigor que ampara a educação do país, define em seu artigo primeiro a educação como aquela que: abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Expondo no segundo artigo sua finalidade: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em sua proposição, a legislação abre diversas possibilidades para a organização da educação no país, conforme exposto no art. 23 da LDB nº 9.394/96: a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados. Nessa perspectiva os sistemas de ensino podem optar pela melhor forma de organizar o trabalho, respeitando sempre o interesse do processo de aprendizagem.

As condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram radicalmente à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola. O direito à educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua universalização requerem a construção de um novo paradigma sob o qual a escola deve organizar-se: *educação é direito*. (JACOMINI, 2010, p. 42).

A autora enfatiza que, a partir do momento no qual a educação foi concebida como direito e o ensino fundamental passou a ser obrigatório, a instituição escolar não pode mais funcionar da mesma maneira. Buscando se adequar ao novo, a escola realizou movimentos de inclusão e democratização, mantendo sutilmente velhos mecanismos de seleção e exclusão. Nogueira (2002), com base nas contribuições de Bourdieu reitera, “mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino” (BOURDIEU, 1992 apud NOGUEIRA, 2002, p. 32), pois:

Mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem manteve características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes. (JACOMINI, 2010, p. 66).

Embora tenham sido empreendidos reiterados esforços para a democratização dos processos de ensino e aprendizagem, evidencia-se a distância existente entre o preconizado pelas políticas públicas e a realidade prática das escolas brasileiras, mesmo que “seja objetivo da escola ensinar, quando a educação é tida como privilégio esse objetivo não se estende a todos” (JACOMINI, 2010, p. 61).

No esforço de romper com essa perspectiva surge a Lei nº 11.274/2006, ela expressa, por meio do artigo trinta e dois, que o ensino fundamental passa a ser: obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos. Expõe também os objetivos para a formação básica do cidadão, dos quais saliento o primeiro inciso que objetiva: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e o quinto inciso parágrafo segundo, o qual permite: os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Assim, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 reafirma princípios da Constituição Federal e da LDB quando enfatiza no terceiro artigo que: 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.

Salienta no quinto artigo que o fundamento maior das diretrizes reside no direito à educação, entendido como inalienável do ser humano. Ainda no quinto artigo, quarto parágrafo define que a educação escolar: 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.

Expressa no artigo vinte e sete à forma como os sistemas de ensino e instituições educativas, apoiadas pela família e comunidade necessitam operar ao envidar: 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. Enfatiza no parágrafo primeiro a importância de 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.

Afirma, no artigo vinte e nove, ser imperativa a articulação de todas as etapas da educação tendo em vista a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens. O artigo trinta define o que necessita ser assegurado nos três primeiros anos do ensino fundamental, por meio do terceiro inciso prevê: 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.

O parágrafo primeiro do referido artigo afirma que será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. Corroborando com exposto na legislação Jacomini (2010) enfatiza a necessidade de organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de série.

Faz mais de dez anos que o bloco pedagógico de alfabetização foi instituído oficialmente em todo país em caráter de obrigatoriedade por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, vem operando em uma perspectiva de articulação e continuidade da trajetória escolar, no esforço de dirimir as práticas excludentes que assolavam principalmente os estudantes no período inicial de alfabetização.

Observa-se que a legislação em nosso país caminhou rumo a garantia do direito à educação para todos, em um crescente esforço de dirimir as desigualdades historicamente construídas no sistema educacional brasileiro, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, cabe problematizar se os princípios expressos na legislação garantiram e garantem o direito à educação para todos? Se tem cumprido com aquilo que se propõe?

As arraigadas práticas escolares evidenciam, não raramente, que continuamos o processo imersos em disputas teóricas e metodológicas mantendo naturalizados mecanismos de exclusão, os quais são materializados principalmente pelas formas de avaliação e pela retenção escolar.

Embora a reprovação seja uma medida política e pedagógica construída pela escola para responder a uma forma de organização do ensino e à seleção dos mais aptos, ela se constituiu de forma tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passou a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar. (JACOMINI, 2010, p. 217).

Por esse ângulo, podemos vislumbrar a escola como instituição criada tendo em vista homogeneização e padronização, assim também os currículos formais se constituíram, estabelecendo uma organização uniformizada, com disciplinas e conteúdos específicos a serem trabalhados, estipulando o que deve ser ensinado em cada ano ou nível de ensino. O currículo formalmente estabelecido ao homogeneizar e padronizar o que e como ensinar configura-se em instrumento de exclusão daqueles que não atingem o convencionado, sendo a forma mais encontrada de lidar com o problema a *reprovação*, tornando essa premissa arraigada, naturalizada, tida como boa e desejável no seio das práticas educativas.

Os processos de avaliação com o objetivo de subsidiar a tomada de decisão sobre a promoção ou retenção dos alunos constituíram-se no eixo central da educação como privilégio. A avaliação era o instrumento que legitimava tais decisões. Baseados nos resultados das provas mensais, bimestrais e nos exames finais, os professores muniam-se de autoridade para promover ou reprovar seus alunos sem que isso fosse questionado. A prática de usar a avaliação para controlar a disciplina e pressionar os alunos a estudarem sob pena de serem reprovados descaracterizou o sentido da avaliação como atividade humana, cuja função é contribuir para a melhor realização dos objetivos. (JACOMINI, 2010, p. 61).

Conforme nos aponta Jacomini, o tipo de avaliação descrita configura-se em produto histórico, de ordem elitista, que a pouco tempo começou a ser democratizada, contudo manteve características da escola tradicional seletiva. Na perspectiva de transpor as arraigadas práticas de reprovação “é fundamental questionar a promoção como legitimador da aprendizagem e buscar nos pressupostos de um processo educativo contínuo uma prática que rompa com a dicotomia promoção/reprovação” (JACOMINI, 2010, p. 69).

Nessa lógica, estudos e pesquisas voltadas ao campo da alfabetização vem reiteradamente apontando a necessidade de pensar e estabelecer políticas públicas que levem em consideração a efetivação do direito: a educação, a aprendizagem, a alfabetização com equidade e qualidade. Fazendo emergir, como já mencionado anteriormente, duas propostas implementadas no sistema educacional brasileiro: a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e o bloco de alfabetização.

Muitas foram as interpretações advindas dessas políticas públicas, assim como sua aplicabilidade prática no dia a dia das salas de aula. Estando a criança de seis anos no 1º ano do ensino fundamental uma interpretação levou a transposição dos fazeres da pré-escola, outra, transpôs o fazer da primeira série, uma desconsiderava as práticas de alfabetização e a outra as especificidades da infância. Uma longa jornada foi estabelecida até que um maior equilíbrio fosse encontrado.

Nessa perspectiva, identificamos um conjunto de políticas relativas à formação de professores que acompanharam o percurso de implementação do bloco de alfabetização, em especial Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, era programa de formação continuada de professores dos estados e municípios com parceria entre Universidades para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Trabalhava-se com concepções relacionadas à aprendizagem, ao ensino da alfabetização, as capacidades a serem desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, em função dos eixos mais importantes da alfabetização. A formação dos docentes era dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas com certificação no final, o material era disponibilizado na página do MEC (BRASIL, 2008).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, buscou garantir a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento e da integração entre diferentes componentes curriculares, no qual os professores alfabetizadores recebiam formação continuada presencial e materiais didáticos com estudos referente a alfabetização, currículo, planejamento, ensino e aprendizagem, o curso era presencial e possuía duração de dois anos, no primeiro ano a ênfase era linguagem e no segundo matemática (BRASIL, 2012).

Ambos os programas se configuram como políticas públicas, não se apresentam como lei ou diretriz, mas como política de formação de professores que

atravessaram o tempo buscando gradativamente qualificar o trabalho pedagógico, especificamente o desenvolvido na alfabetização.

Contudo, as dificuldades relativas à alfabetização inicial das crianças não foram superadas apenas com aumento da escolaridade no ensino fundamental ou com as políticas de formação de professores, e a emergência de alternativas que dirimissem o problema trouxe o advento do bloco alfabetizador. Segundo o caderno de apresentação do PNAIC:

A reprovação logo no início da escolarização causa muita desmotivação. Reprovações, na realidade, não têm sido apontadas como estratégias de melhoria da aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola. (BRASIL, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, a alfabetização passou a ser entendida como um bloco único, não passível de interrupções, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, considerado o tempo necessário para que as crianças “consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 22).

De acordo com o PNAIC, o período de três anos favorece o trabalho pedagógico, diminui as tensões para professores e crianças, pois um tempo demasiado curto não é suficiente para alcançar um nível de autonomia efetivo, além de possibilitar o princípio da progressão dos conhecimentos entre: introduzidos, aprofundados e consolidados.

Quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimento, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012, p. 23).

A proposição e implementação de uma nova política, seja ela no âmbito educacional ou não, sempre provoca uma variedade de reações, interpretações e aplicabilidades. Assim também ocorreu com o bloco de alfabetização, sinalizamos uma das grandes confusões conceituais estabelecidas pelo senso comum, atribuir o mesmo significado a progressão continuada e progressão automática como se fossem sinônimos. É preciso ter claro que:

A progressão continuada como medida político-pedagógica não tem a função de garantir, impedir ou dificultar a aprendizagem dos alunos, mas o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. Sua incidência na aprendizagem ocorre à medida que contribui para os alunos permanecerem na escola e terem outras oportunidades. Porém, somente a permanência na escola não é suficiente para aprender: é necessário um conjunto de medidas que favoreçam a aprendizagem. (JACOMINI, 2010, p. 78).

Salienta Jacomini (2010) que o fato de a progressão continuada proporcionar que os estudantes estejam evoluindo com o grupo de sua faixa etária, não resolve o problema da aprendizagem. A autora aponta a necessidade de medidas pedagógicas voltadas especificamente a ela, sendo: diferenciação nos tempos e metodologias, formas de organização do conteúdo, limite de alunos por turma e atendimento extra aos estudantes com dificuldades. São ações necessárias, conjuntas e colaborativas, para que o princípio da progressão continuada busque cumprir o papel que se propõe.

Em momento algum, a progressão continuada pode ser compreendida como uma justificativa para não se buscar alternativas para suprir as lacunas que o estudante possui no seu processo de construção da leitura e da escrita. Ao contrário, a progressão continuada exige dos professores o compromisso com o planejamento e a organização de um trabalho pedagógico contínuo, voltado às especificidades de cada estudante, ou seja, um ensino desenvolvendo, implicado com as condições de aprendizagem da criança. (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 419).

Assim, para que uma política educacional seja proposta, implementada e possa frutificar é necessário que todos os envolvidos no contexto escolar assumam o mesmo compromisso, caminhem na mesma direção, vislumbrem os mesmos objetivos, tenham sempre em mente que o início, o meio e o fim é a aprendizagem.

4.1 DIÁLOGOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO BLOCO ALFABETIZADOR

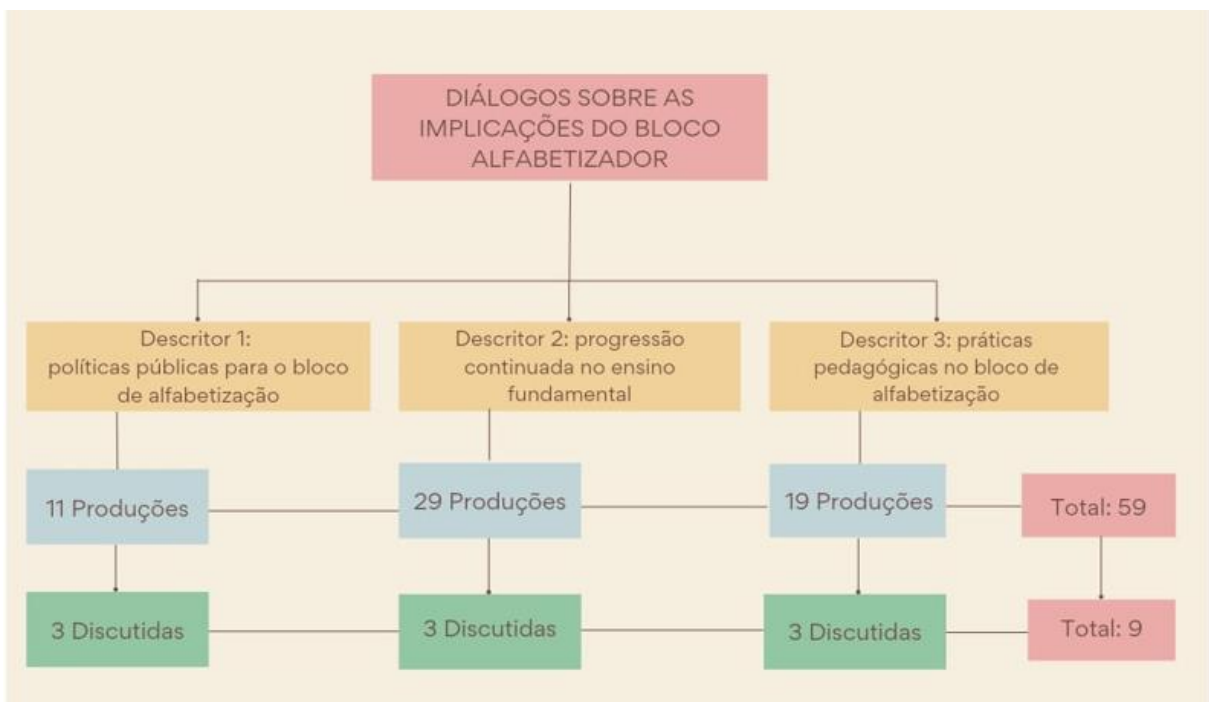
Tendo por base a ideia de mapear estudos desenvolvidos sobre o bloco alfabetizador, mais especificamente no que tange as suas políticas e os desdobramentos ao trabalho pedagógico fomos ao encontro de aspectos pontuais por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde constam os registros eletrônicos das teses e dissertações publicadas no Brasil.

De modo a melhor refinar a pesquisa utilizamos como filtros Ciências Humanas, Educação, período de defesas das dissertações e teses 2011-2019, trabalhos apenas

em língua portuguesa e três descritores: políticas públicas para o bloco de alfabetização; progressão continuada no ensino fundamental e práticas pedagógicas no bloco de alfabetização, uma vez que os mesmos remetem aos assuntos investigados.

Os descritores juntos localizaram 59 produções, das quais, nove apresentaram relevância para o referido estudo, pois se aproximaram dos objetivos da pesquisa, serão apresentadas e discutidas conforme Figura 8.

Figura 8 - Descritores utilizados



Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir do mapeamento realizado na BDTD em 2020 (2020).

4.1.1 Políticas públicas para o bloco de alfabetização

Com relação ao primeiro descritor “políticas públicas para o bloco de alfabetização”, foram localizadas 11 produções, sendo dez dissertações e uma tese. A partir da leitura dos resumos foram selecionados três trabalhos.

O primeiro deles foi uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. De autoria de Martins (2015) um estudo de caso, realizado ao longo de dois anos em uma escola de ensino fundamental localizada na periferia de Brasília. O principal objetivo da pesquisa estava

em compreender a constituição da subjetividade social da escola, analisando seus desdobramentos a partir da institucionalização das diretrizes das políticas públicas de Gestão Democrática, política de ciclos e Inclusão escolar.

Os resultados do estudo apontam que a política pública, necessita ser debatida e refletida pelos diversos profissionais da educação, alunos e familiares, não sendo suficiente acolher a política, a qual necessita ser subjetiva, individual e socialmente por esses sujeitos a fim de contribuir para construção de novos sentidos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão, de maneira a auxiliar na elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas.

As políticas públicas chegam ao cotidiano da escola propondo mudanças e essas mudanças muitas vezes são realizadas formalmente sem, de fato, gerarem impactos profundos no cotidiano escolar. O tema da subjetividade, embora não responda a todas as questões inseridas na política educacional, pode certamente contribuir para compreender as dimensões humanas mobilizadores de profundas transformações sociais que a política pública, desenhada a partir das visões macro políticas e macroeconômicas, não tem sido capaz de alcançar. (MARTINS, 2015, p. 19).

Outro estudo selecionado foi a dissertação desenvolvida por meio do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, por Carvalho (2015). O autor assegura 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” (CARVALHO, 2015, p. 22).

Nessa perspectiva, traz um estudo de caso realizado com quatro escolas da rede municipal de educação de Juiz de Fora a partir do advento da Resolução Federal nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e do Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010 com o objetivo central de analisar a implementação e o gerenciamento do bloco pedagógico nas quatro instituições de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se com a técnica do grupo focal, na qual nove pessoas, dentre elas gestores, coordenadores, chefia do Departamento de Ações Pedagógicas e chefia do Departamento de Formação Continuada debateram sobre o mesmo tema, colocando-se em diferentes posições sobre a implementação e gerenciamento do bloco.

Foram criadas sete possibilidades de intervenções: criação de um currículo unificado e específico para o bloco pedagógico; transferência dos alunos do primeiro ano de escolas de educação infantil para escolas de ensino fundamental; ampliação da formação continuada dos professores por meio do PNAIC; reestruturação da avaliação externa do município de Juiz de Fora; revisão coletiva das orientações da SE; criação de um canal de comunicação entre SE e gestores escolares e por fim priorizar a contratação de professores que tenham participado das formações do PNAIC para atuarem junto ao bloco de alfabetização.

A contribuição do estudo se assenta no pressuposto de 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” (CARVALHO, 2015, p. 173). A autora frisa que não é a resolução dos problemas, em si, que é decisiva, mas a maneira como cada membro responsável se coloca diante de situações adversas no fazer educativo.

A dissertação elaborada por Castro (2014) por meio do Programa Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que adotou como metodologia o estudo de caso coloca em relevo os impasses, dificuldades e possibilidades da implementação do bloco pedagógico de alfabetização na perspectiva de diretores, coordenadores, professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Analisando os entraves e as possibilidades da política pública instituída por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora foi o objetivo central do trabalho. A partir dos dados apresentados pelos entrevistados, o estudo expõe pontos negativos acerca da implementação da política como: falta de interesse e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos; problemas de aprendizagem; rotatividade de professores contratados e falta de tempo para planejamento e qualificação profissional.

Dos apontamentos surgiram as sugestões de ações a serem desenvolvidas nas duas instituições que, segundo Castro (2014), podem contribuir para um repensar da prática pedagógica e da política pública. Primeiro: a escola buscar atenção dos pais através de reuniões periódicas interessantes e instigantes; segundo: reorganização do horário das turmas de modo que, duas vezes na semana, os alunos com maiores dificuldades possam estar juntos trabalhando de forma diferenciada; terceiro:

mobilizar professores efetivos para assumirem turmas do bloco alfabetizador; quarto: criar “Comunidades de Práticas”, ou seja, grupos de estudos para trocas de experiências e discussões, de forma física ou virtual.

Conclui que a nova política obteve algumas resistências por parte dos educadores como: ter um desenho muito semelhante à política de ciclos de aprendizagem que havia sido implementada na década de 1990, maneira habitual de implementar políticas públicas de forma verticalizada e formação insuficiente para os que colocam em prática as mudanças propostas.

4.1.2 Progressão continuada no ensino fundamental

O segundo descritor: “progressão continuada no ensino fundamental” apontou um montante de 29 trabalhos, dos quais 24 são apresentados sob a forma de dissertação e cinco teses, no qual, foram selecionadas três produções a partir das análises dos resumos.

A dissertação elaborada por Venturini (2017), através do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria é um estudo de caso que foi realizado em uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS com o objetivo geral de analisar o processo de aprendizagem escolar dos alunos do bloco pedagógico ao final do ano letivo de 2016 que avançaram por meio do regime de progressão continuada na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e os reflexos da implementação desta política pública.

O desenvolvimento ocorreu por meio de pesquisa quanti-qualitativa, ao serem levantados os dados da Provinha Brasil de 2015, realizada pelos alunos do segundo ano e de instrumentos avaliativos realizados em 2016, com alunos do terceiro ano. Entrevistas com docentes do terceiro ano e coordenação pedagógica também foram utilizadas como instrumentos para melhor compreender o regime de progressão continuada.

A partir da análise dos dados fornecidos pela pesquisa, Venturini (2017), conclui-se que existe um empenho por parte dos docentes em tentar suprir as lacunas dos alunos que chegam aos terceiros anos com dificuldades de aprendizagem, contudo, há descontinuidade nas políticas públicas de educação, referentes à

dificuldade de implementação da legislação, com falta de recursos para criação de apoio pedagógico nas escolas, atendendo o regime de progressão continuada.

Rodrigues (2018) elaborou uma dissertação relativa ao Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação abordou a progressão continuada nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia o estudo de caso, com o objetivo de analisar as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da normativa de progressão continuada no bloco pedagógico de alfabetização.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Santa Maria/RS por meio de observação participante e entrevistas não estruturadas com gestores e professores da instituição. Os dados foram analisados através de triangulação com base em Flick (2009) e da análise de conteúdo debatida por Bardin (2009). Foram quatro as categorias de análise que balizaram o estudo: progressão continuada, gestão democrática, bloco pedagógico e planejamento escolar. Conforme conclui a autora:

As análises realizadas em relação as categorias apresentadas demonstram fragilidades da gestão escolar em torno da política pública da progressão continuada no bloco pedagógico, entretanto, a formação continuada representa a possibilidade de superar os desacertos que professores e gestores apresentam sobre algumas concepções sobre alfabetização e a progressão continuada e também sobre a inclusão, que tem sido colocada como obstáculo para a melhoria do ensino. É urgente, então, uma nova e verdadeira consciência sobre a aprendizagem e principalmente sobre um novo paradigma de avaliação e formação continuada. (RODRIGUES, 2018, p. 139).

Salienta evidências de uma compreensão da política pública como forma de organizar tempos e espaços, assim como dissolver atos de exclusão, que se configuram por meio da repetência e evasão escolares, nessa perspectiva afirma Rodrigues (2018, p. 140): “não é a reprovação ou aprovação que leva o aluno aprender”. Para finalizar enfatiza que “uma postura comprometida com o ensino de qualidade e pautada na ação participativa e democrática conduz para o êxito do ato pedagógico, razão de ser da escola”.

A dissertação de Toller (2018), por meio do Programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, apresenta-se como um trabalho essencialmente bibliográfico, de

cunho histórico com o objetivo central de fazer um levantamento da produção científica sobre o regime de progressão continuada, disponíveis nas bases de dados SciELO e CAPES, com foco no ensino público paulista.

Tenciona a “eventual degeneração do regime de progressão continuada em mero sistema de promoção automática associado ao conceito de exclusão branda da escola pública das camadas mais populares” (TOLLER, 2018, p. 17). Por meio de uma retomada histórica embasada nos documentos legais paulistas como a Resolução SE nº 04/98 e a Deliberação nº 09/97 que implantam legalmente o regime de progressão continuada no estado, assim como a LDB de 1996 em seus artigos 23 e 32, onde o primeiro permite a organização do ensino básico em ciclos e o segundo a implantação do regime de progressão continuada no ensino básico. Ao estabelecer relação entre educação e progressão continuada, o estudo objetiva demonstrar que esse regime pode servir de instrumento para realização de uma escola inclusiva e não seletiva.

4.1.3 Práticas pedagógicas no bloco de alfabetização

O terceiro e último descritor: “práticas pedagógicas no bloco de alfabetização” reuniu 19 produções, sendo 14 dissertações e cinco teses, das quais três serão aqui apresentadas.

Ao elaborar sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Furghestti (2013, p. 15) tenciona: “o problema é que, atualmente, as escolas públicas, mesmo seguindo a proposta de continuidade nas séries do bloco alfabetizador, não estão assegurando que a não reprovação resulte em efetiva aprendizagem”. Nesta perspectiva discute em sua pesquisa os índices de analfabetos e analfabetos funcionais do país, com ênfase nas concepções de alfabetização e letramento em Soares, a partir de um trabalho desenvolvido em duas escolas públicas que integram o projeto Observatório da Educação da CAPES, na abrangência dos municípios da microrregião da Associação dos Municípios da Região de Laguna.

A pesquisa utilizou observações em sala de aula, entrevista informal com as professoras e leitura de documentos com o objetivo central de conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e analisar por que elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças. A partir da análise dos dados, o resultado da pesquisa apontou que as práticas

pedagógicas realizadas nas turmas do bloco alfabetizador privilegiam o trabalho de alfabetização, com ênfase na codificação e decodificação do código alfabético, em detrimento do letramento, sendo as interações do processo, caracterizadas pelas intervenções ou ajuda do professor como forma de facilitar a assimilação dos códigos.

Ao desenvolver sua tese de doutorado por meio do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Lima (2016) buscou direcionar a atenção para o currículo vivido, refletindo acerca da complexidade das diversas dimensões da ação docente analisando as práticas em duas categorias: dimensão pedagógica do trabalho docente (formas de organização e atitudes/estratégias de mediação) e dimensão didática da leitura e da escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental.

O objetivo central do trabalho, analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do ensino fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Realizou observações de duas turmas de terceiro ano em instituições públicas do nordeste brasileiro, assim como entrevistas com os estudantes de ambas as classes, culminando em análises quantitativas e qualitativas.

Com base nas observações e entrevistas realizadas o estudo mostrou que as categorias didáticas se relacionavam às pedagógicas, após análise de ambas as categorias Lima (2016) afirma que as diferenças apontadas revelam que as crianças são sensíveis às diferentes nuances do trabalho didático.

Através dos relatos as crianças demonstraram capacidade de avaliar a si mesmas, a turma e a professora revelando que podem contribuir para melhorar as interações que ocorrem no espaço da sala de aula entre os diversos atores da cena educativa. A autora frisa a necessidade de explicitar mais aos alunos o que acontece na sala de aula e na escola como um todo, dessa forma pode haver mais envolvimento e comprometimento com a própria aprendizagem.

Por fim, salienta com base nos dados da pesquisa a complexidade do trabalho do professor e a multiplicidade de saberes envolvidos no cotidiano escolar, enfatiza a necessidade de considerar a diversidade de saberes, percebendo-os como diferentes e importantes, sem sobrepor uns aos outros.

A dissertação de mestrado elaborada por Nunes (2013), através do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, traz um estudo de abordagem qualitativa, amparado em pesquisa bibliográfica e análise

documental, que utiliza a entrevista como técnica para o desenvolvimento do trabalho. Objetivou analisar o delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS a partir da apreciação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Dentre os objetivos específicos do estudo, como destaque para o referido descritor está em: analisar três dos eixos estruturais da proposta pedagógica do BIA, sendo estes: currículo, alfabetização e letramento, e avaliação.

Segundo a autora foi possível identificar que o Bloco Inicial de Alfabetização apresenta dificuldades semelhantes quanto a seu delineamento, assim como outras modalidades de ciclos investigadas, sendo preciso melhorar a fundamentação da proposta, revisão das práticas de alfabetização e avaliação por meio da formação continuada dos professores. Salienta a constatação de que a qualidade do processo de alfabetização e letramento segue presa a questões como reprovação e fracasso escolar. Para que as transformações requeridas nas concepções, posturas e práticas se concretizem conclui que o compromisso na ressignificação da escola necessita ser assumido nas mais variadas instâncias da sociedade.

4.1.4 Destaques e recorrências

Com base no levantamento realizado é possível evidenciar elementos que se destacam ou apresentam recorrência entre os autores a partir dos descritores utilizados na busca. O primeiro descritor apontou tópicos relativos às políticas públicas para o bloco de alfabetização em três ideias centrais. Primeiro: que não basta acolher a política pública, torna-se fundamental subjetivá-la individual e coletivamente buscando atrelar novos sentidos e significados; segundo: que as mudanças propostas pelas políticas públicas chegam e são acolhidas pela escola, mas em sua maioria realizadas de maneira formal sem provocar impactos no fazer cotidiano das instituições; e terceiro: as políticas públicas exigem que todos os atores envolvidos no contexto escolar estejam em constante estudo e aprimoramento a fim de facilitar sua implementação e gerenciamento.

O segundo descritor levanta elementos relativos à progressão continuada no ensino fundamental, dentre os quais três tópicos se evidenciam. Primeiro: descontinuidade nas políticas públicas que atendem o regime de progressão continuada em relação às dificuldades de implementação e falta de recursos para apoio pedagógico; segundo: relegar o regime de progressão continuada a mero

sistema de promoção automática, reforçando a exclusão das minorias; e terceiro: o pressuposto de que relacionar educação e progressão continuada caracteriza o referido regime como instrumento a realização de uma educação não seletiva.

Por fim, o último descritor abordou elementos das práticas pedagógicas no bloco de alfabetização, com destaque para três tópicos. Primeiro: as escolas atendendo o regime de progressão continuada estão aquém de assegurar que a não reprovação resulte em efetiva aprendizagem; segundo: em sua maioria, as práticas pedagógicas privilegiam a alfabetização com ênfase na codificação e decodificação do código alfabético; e terceiro: a que se considerar a complexidade do trabalho do professor e a multiplicidade de saberes envolvidos no cotidiano escolar, assim como a necessidade de considerar a diversidade de saberes, percebendo-os como diferentes e importantes, sem sobrepor uns aos outros.

Os três descritos possibilitaram uma visão ampliada sobre: políticas públicas para o bloco de alfabetização, progressão continuada no ensino fundamental e práticas pedagógicas no bloco de alfabetização. Nessa perspectiva, a análise empreendida permitiu ampliar o olhar acerca do tema investigado.

5 A CULTURA DOS ÍNDICES SOB A PERSPECTIVA DA QUALIDADE

*Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.
(GADOTTI, 2010, p. 7).*

Apresentaremos uma discussão sobre os aspectos relativos à qualidade da educação e sua relação com indicadores nacionais e estaduais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os percentuais específicos de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador das 30 escolas urbanas da 36ª CRE analisadas na primeira etapa do estudo.

As políticas públicas e demais documentos que norteiam a Educação brasileira apresenta o uso de termos como: direito, igualdade, acesso, permanência, equidade, qualidade e eles estão arraigados nos discursos, nas justificativas, nos objetivos. Nossa trajetória educacional demonstra que muito já caminhamos e fizemos em prol do direito, do acesso, da permanência, porém, que ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se trata de igualdade, equidade e qualidade da educação. Em outras palavras, os termos mencionados acima são recorrentes, contudo, as ações desenvolvidas não acompanham tais recorrências.

Entendemos de fato o que qualidade significa e a dimensão que têm para a educação? Que qualidade é essa que pretendemos? É possível discutir a qualidade da educação sem considerar os elementos intraescolares e extraescolares? A avaliação pode ser reduzida a provas estandardizadas, índices, cumprimento de metas? Índice é sinônimo de qualidade? De que modo os índices têm sido encarados quantitativa ou qualitativamente?

Perante tantos questionamentos, Dourado (2009, p. 203) nos ajuda a compreender que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Neste sentido, qualidade na área da educação, “de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais” (DAVOK, 2007, p. 505). Assim, a qualidade da educação configura-se em uma expressão polissêmica, que possui vários sentidos que guardam relação entre si.

Conforme destaca Davok (2007, p. 506): “a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância

do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições”. O autor sintetiza a ideia em poucas palavras “se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exhibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exhibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exhibe qualidade” (DAVOK, 2007, p. 513).

Sob esse ponto de vista, compreende-se que a qualidade da educação é multifacetada e, depende de vários fatores, pois a eficiência está relacionada à questão econômica, a eficácia relacionada a pedagógica, a efetividade as questões de ordem política e as relevâncias culturais. Gadotti (2010) contribui quanto a compreender que não podemos tratar a qualidade separada dos seus condicionantes, assim como, separá-la da quantidade. No qual um ensino de qualidade compreende três premissas básicas, sendo docentes bem formados, condições de trabalho e projeto.

Quantidade, para qualidade, é base e condição, como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com a profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter. (DEMO, 2001, p. 10).

Contudo, conforme aponta Dourado (2009), a qualidade da educação não pode ser restrita a um aspecto, tão pouco resumir-se a média de um momento específico, pois se trata de um processo impregnado de valores, que é complexo e dinâmico.

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO, 2009, p. 205).

A qualidade da educação não se produz exclusivamente no contexto escolar com os sujeitos que por ele transitam, mas em determinado espaço e tempo, sendo influenciada por diversos fatores, sejam eles intraescolares e extraescolares, de sugestão direta ou indireta. Em outras palavras, a qualidade da educação é influenciada de modo interno e externo, o que pode impactar de maneira direta ou indiretamente sobre os sujeitos.

Conforme Dourado (2009) as dimensões extraescolares envolvem as obrigações do Estado e o espaço social. Contudo, as dimensões intraescolares envolvem o sistema, a escola, o professor e, o aluno, estas dimensões que pontuam os indicadores de qualidade, que se relacionam a planos específicos: condições de oferta do ensino como um indicador de qualidade relativo ao sistema; gestão e organização do trabalho escolar relativo à escola; formação, profissionalização e, ação pedagógica indicador relativo ao professore, por fim, acesso, permanência e desempenho escolar relativo ao aluno, contudo é necessário ter claro que estes indicadores são dimensões que se inter cruzam.

Assim, a qualidade da educação relaciona-se às diferentes concepções, as posturas epistemológicas, as ações políticas, as ações pedagógicas, aos indicadores de qualidade para cada plano específico, do estabelecimento e cumprimento de metas em prol da gradativa melhoria do ensino e da aprendizagem.

Contudo, cabe refletir se a constante busca pela qualidade da educação tem considerado esses indicadores, tendo em vista que as práticas como avaliação acabam se concentrando majoritariamente nos resultados expressos, índices alcançados e não alcançados. Dessa forma, situamos o IDEB, apresentando e discutindo os indicadores e metas estabelecidos para o país e nosso estado em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB, criado em 2007, calculado a cada dois anos, a partir dos dados de aprovação, embasados no Censo Escolar e médias no SAEB, culmina um único indicador ao expressar fluxo escolar e desempenho nas avaliações, intenta medir a qualidade da aprendizagem no Brasil, enquanto estabelece metas para a melhoria do ensino no país, conforme exemplifica a Figura 9.

Figura 9 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e Projeções para o Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: (INEP, 2001, não paginado).

A Figura 9 retrata especificamente os dados referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, em primeira instância apresenta a média total das redes de ensino, depois, detalha separadamente rede estadual, municipal e privada. Trazendo um recorte somente sobre as instituições públicas apontando os índices gerados em cada ano analisado, comparando-o com a meta estabelecida para o mesmo. Considerada a totalidade em relação à rede estadual de ensino especificamente, o índice sempre atingiu a meta estabelecida demonstrando gradativa evolução nos percentuais (Figura 10).

Figura 10 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e Projeções para o Rio Grande do Sul

4ª série / 5º ano																
Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIO GRANDE DO SUL	4.2	4.5	4.8	5.1	5.5	5.5	5.7	5.8	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3

Fonte: (INEP, 2021, não paginado).

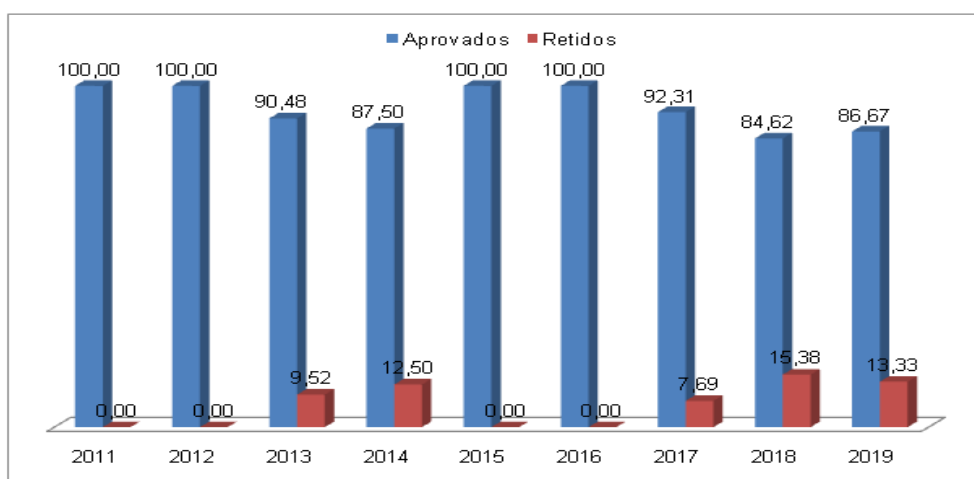
Em comparação ao exposto em âmbito nacional, também em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos que a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul apresenta índices que cresceram gradualmente de 2007 a 2015

superando as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que em definição do Ministério da Educação determina metas para o IDEB até 2021, contudo, apesar de contínua evolução registrada também em 2017 e 2019 estas, não foram suficientes para serem atingidas.

Com base nos índices apresentados para os anos iniciais do ensino fundamental em âmbito nacional e estadual e, tendo em vista, reconhecer a evolução dos índices de aprovação e retenção ao término do bloco de alfabetização da rede estadual no período de 2011-2019, os indicadores específicos das instituições urbanas da 36ª CRE foram analisados observando a ordem alfabética dos municípios que pertencem a referida abrangência.

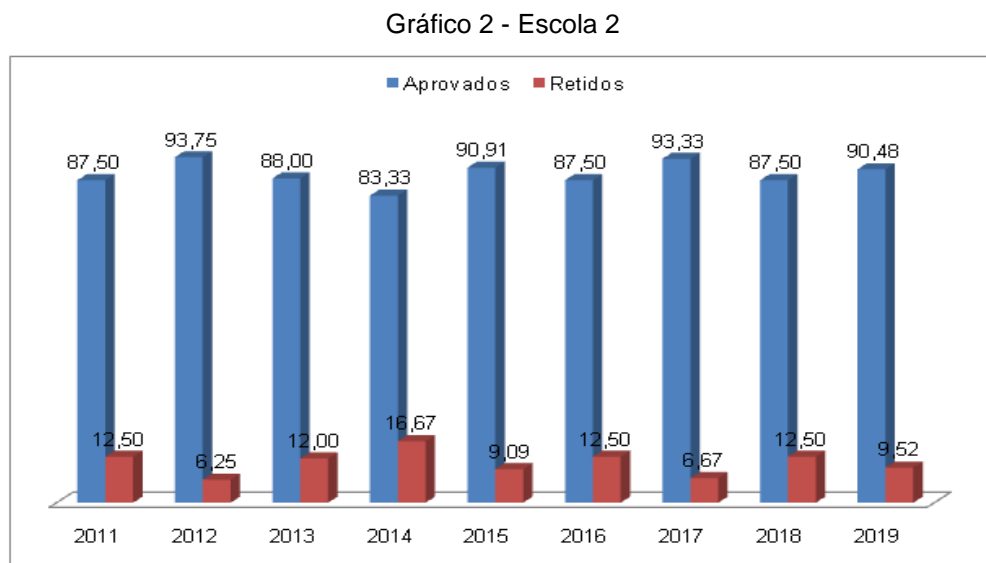
O primeiro município é Ajuricaba, o qual conta com duas escolas urbanas: Escola 1 e Escola 2. A primeira instituição atende aproximadamente 245 alunos distribuídos entre ensino fundamental (4º ao 9º ano) e ensino médio conforme dados do ISE 2020, expõem percentuais entre 90 e 100% de aprovação em 2011, 2012, 2013, 2015, 2016 e 2017, no qual uma pequena queda pode ser observada em 2014, 2018 e 2019 ficando entre 84,62 e 87,50% o índice de aprovações, tendo o percentual mais elevado de retenção no ano de 2018 com 15,38%. Ao longo do período registrou-se uma média de 93,51% de aprovações e 6,49% de retenções (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Escola 1



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

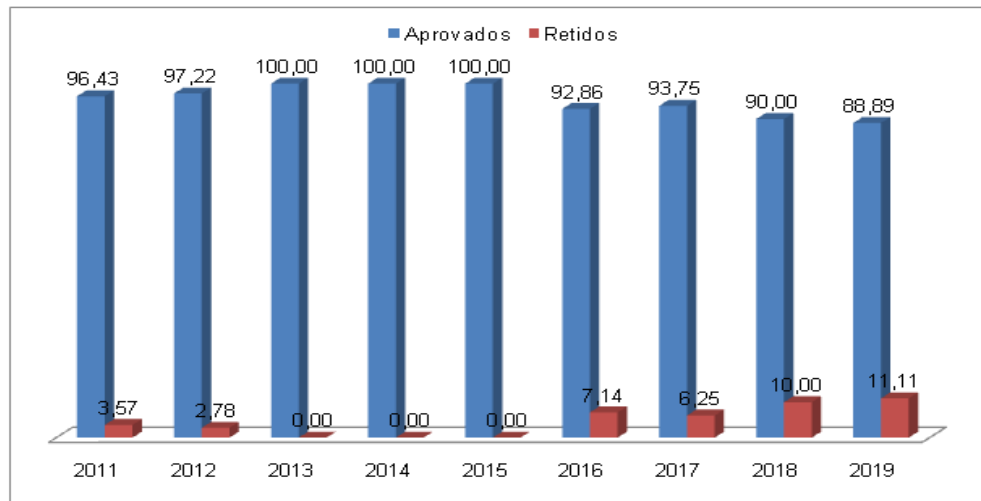
A Escola 2, é a segunda instituição a ser analisada no município a qual atende exclusivamente ensino fundamental com cerca de 135 alunos conforme dados do ISE 2020. Apresenta um padrão de regularidade, pois, os percentuais de aprovação em todos os anos se alternam entre 83,33% e 93,75%. O maior índice de retenção pode ser observado em 2014 com um percentual de 16,67%. A média registrada no período deu-se de 89,14% de aprovações e, 10,86% de retenções (Gráfico 2).



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

O município de Augusto Pestana, conta apenas com uma instituição de ensino urbana, Escola 3, que atende aproximadamente 379 alunos do ensino fundamental e médio de acordo com informações do ISE 2020. Apresenta índices elevados de aprovação de 2011 a 2018, alternando percentuais entre 90% e 100%. Contudo, uma queda pode ser observada em 2019, quando o percentual de retenções ficou em 11,11%. No decorrer do período registrou-se uma média de 95,46% de aprovações e 4,54% de retenções (Gráfico 3).

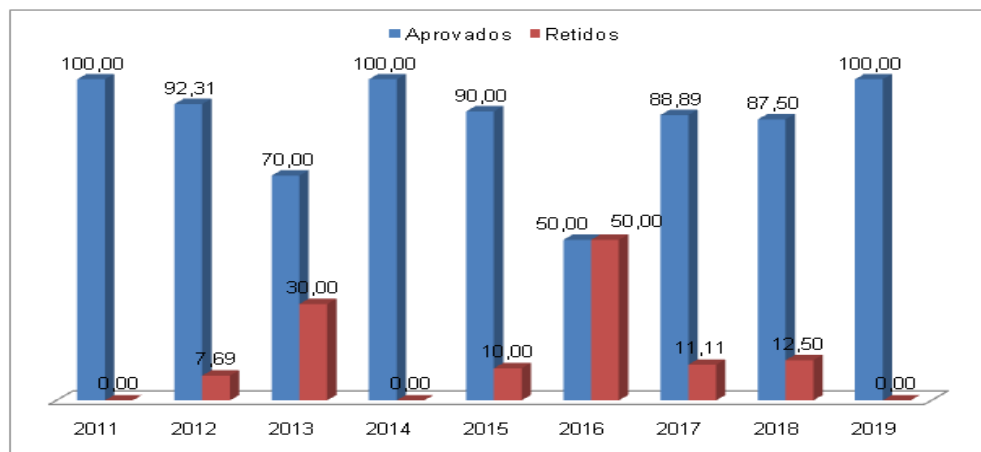
Gráfico 3 - Escola 3



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

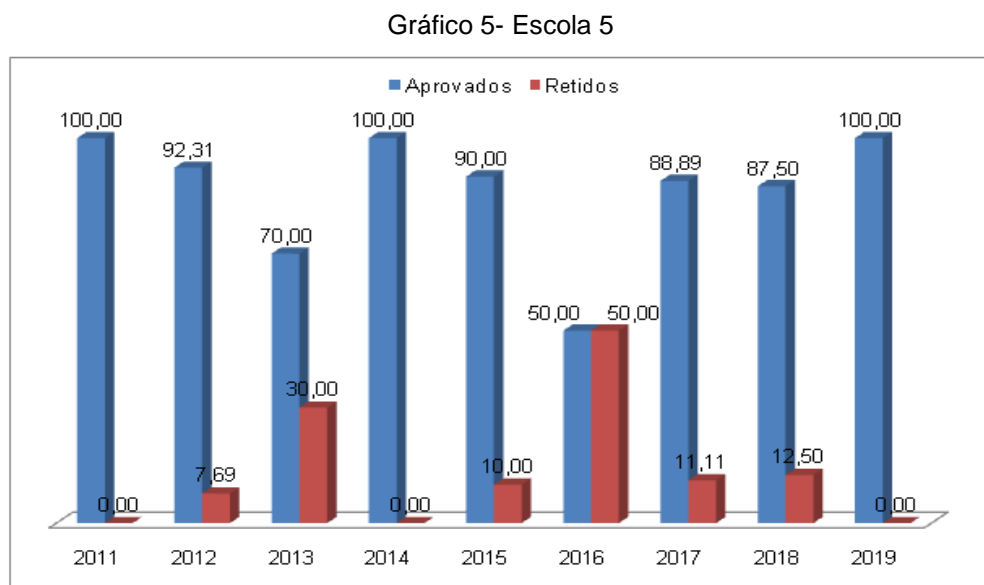
Catuípe é um município que conta com duas escolas urbanas, a primeira, Escola 4 atende cerca de 338 alunos distribuídos entre ensino fundamental terceiro ao nono ano, ensino médio, técnico em Contabilidade e Educação de Jovens e Adultos conforme dados do ISE 2020. Apresenta alterações nos índices ao longo do período, percentuais elevados de aprovação em 2011, 2012, 2014, 2015 e 2019, todos entre 90% e 100%. Em 2013 e 2016 podem ser observados os maiores os índices de retenção sendo respectivamente 30% e 50%. A média no período atingiu 86,52% de aprovações e 13,48% de retenções (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Escola 4



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

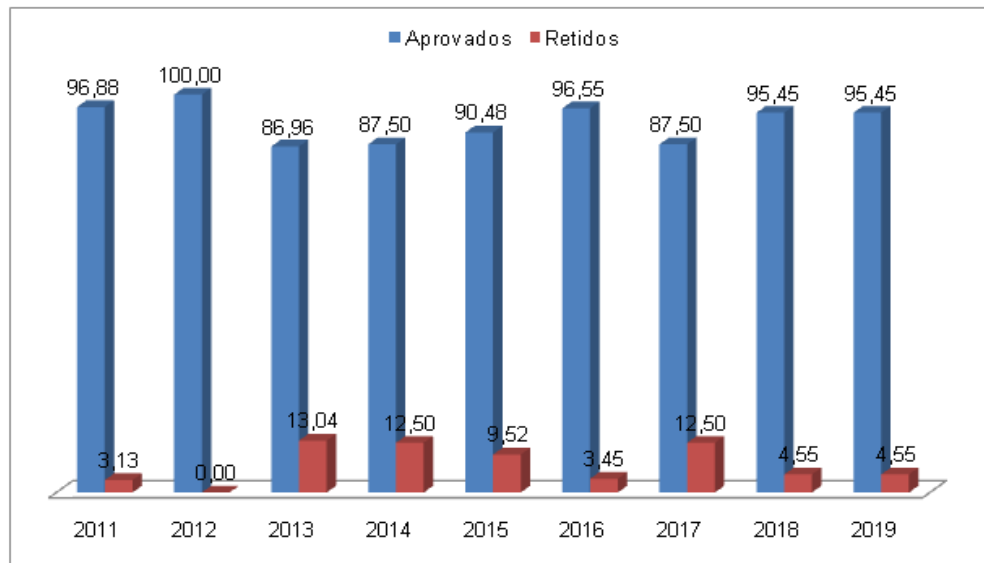
A segunda instituição analisada no município é a Escola 5, que atua exclusivamente com ensino fundamental, atendendo aproximadamente 234 alunos de acordo com o ISE 2020. Demonstra índices irregulares e alternados, nos anos 2011, 2012, 2014, 2015 e 2019 os percentuais se mantiveram entre os 90% e 100%. Em 2013 e 2016, os índices de retenção das duas instituições do município são iguais, com valores de 30% e 50% respectivamente. Traz como média do período, 96,45% de aprovações e, 3,55% de retenções (Gráfico 5).



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

O município de Chiapetta conta com apenas uma instituição urbana, a Escola 6, que atende em torno de 359 alunos entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos de acordo com o ISE 2020. Apresenta índices regulares ao longo do período, percentuais de aprovação em 2011, 2012, 2015, 2016, 2018 e 2019 entre 90% e 100%. Observa-se uma pequena queda em 2013, 2014 e 2017 estabelecendo índices de 80%. O maior percentual de retenção registrou-se em 2013 com 13,04%. A média do período fica em 92,97% de aprovação e 7,03% de retenções (Gráfico 6).

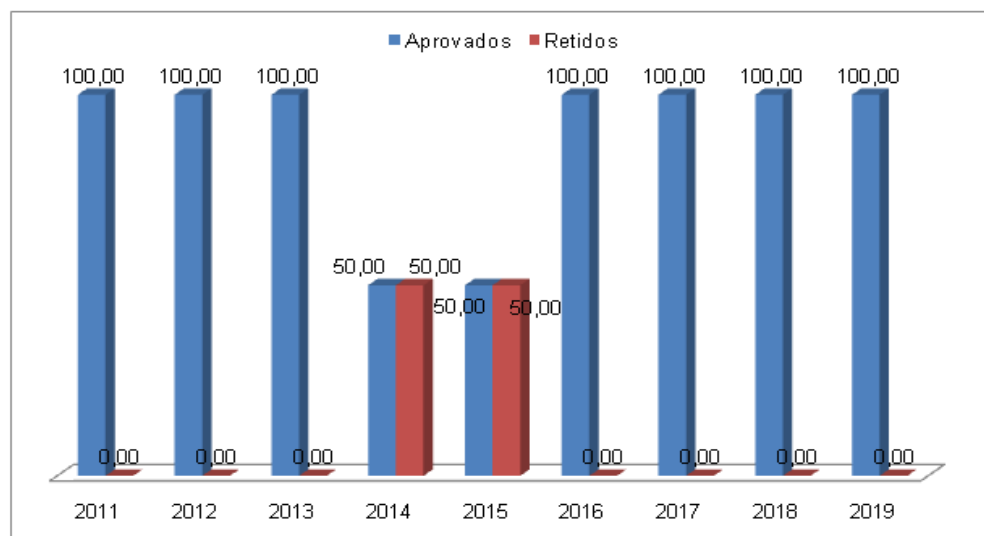
Gráfico 6 - Escola 6



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Condor conta com duas instituições de ensino urbanas, a Escola 7, atende aproximadamente 388 alunos de ensino fundamental e médio, conforme dados do ISE 2020. Ao proceder a análise dos dados observou-se que sete dos nove anos verificados apresentam percentual de aprovados em 100% e dois anos, 2014 e 2015 respectivamente trazem um índice de 50% de aprovação, consequentemente 50% de retenção. Para o período a média registra-se em 88,89% de aprovação e 11,11% de retenções (Gráfico 7).

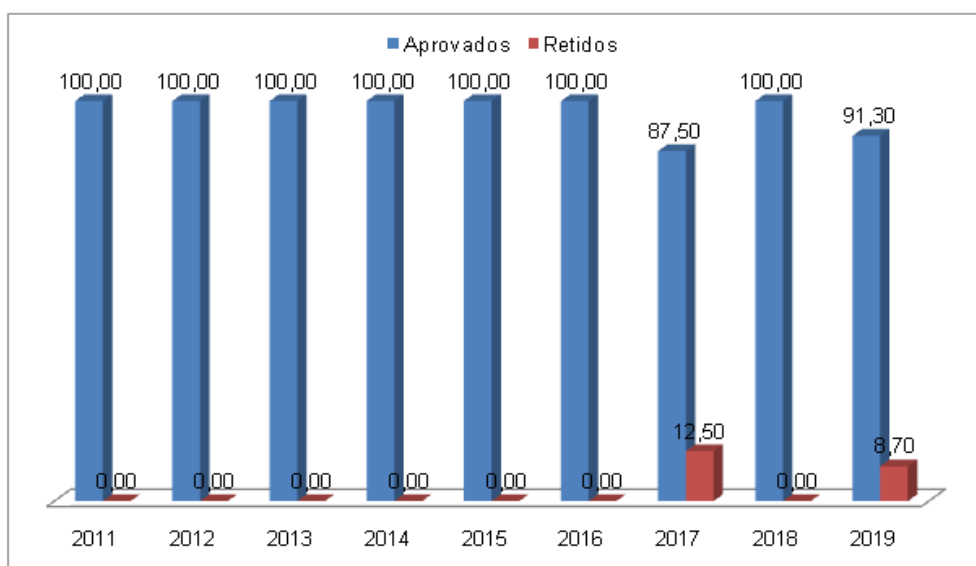
Gráfico 7 - Escola 7



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A segunda instituição Escola 8, atende em torno de 105 alunos de ensino fundamental conforme dados apresentados pelo ISE 2019, sendo municipalizada a partir de 2020 deixando de fazer parte da rede estadual. Assim, observou-se que sete dos nove anos verificados também apresentaram índices de 100% como na primeira escola do município, com variações no período. Os anos, 2017 e 2019 respectivamente, apontaram percentuais menores, mantendo índices acima de 87% sem quedas significativas. Identificou-se uma média de 97,64% de aprovações e 2,36% de retenções ao longo do período (Gráfico 8).

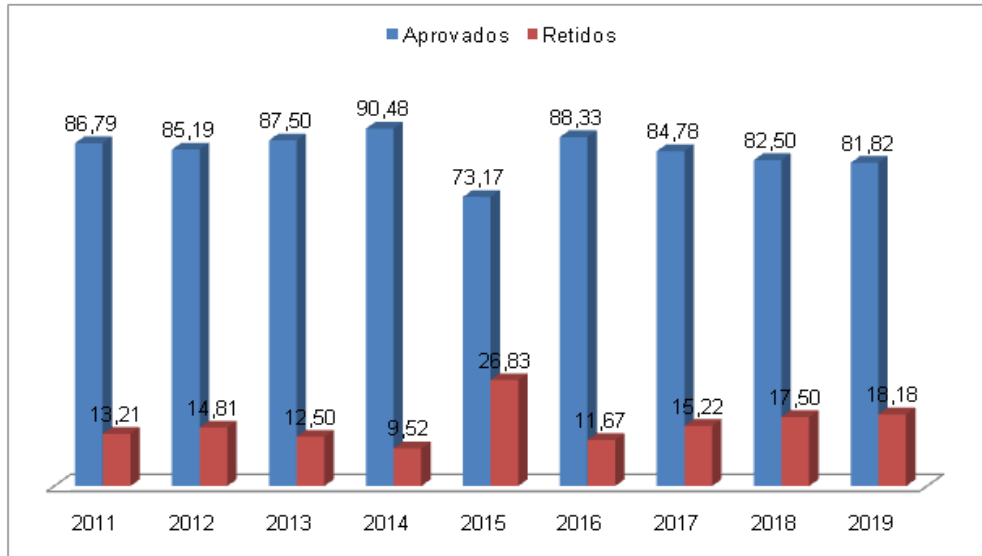
Gráfico 8 - Escola 8



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

O município de Ijuí conta com o maior número de instituições de ensino urbanas da abrangência da 36ª CRE, totalizando 15 escolas, analisadas individualmente. A Escola 9 atende aproximadamente 495 alunos distribuídos entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos conforme dados expressos pelo ISE 2020. Apresenta poucas alterações nos índices ao longo do período, mantém o percentual de aprovados entre 81,82% e 90,48% em 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019. O maior índice de retenções ocorreu em 2015 com 26,83%. A média registrada no período é de 84,51% de aprovações e 15,49% de retenções (Gráfico 9).

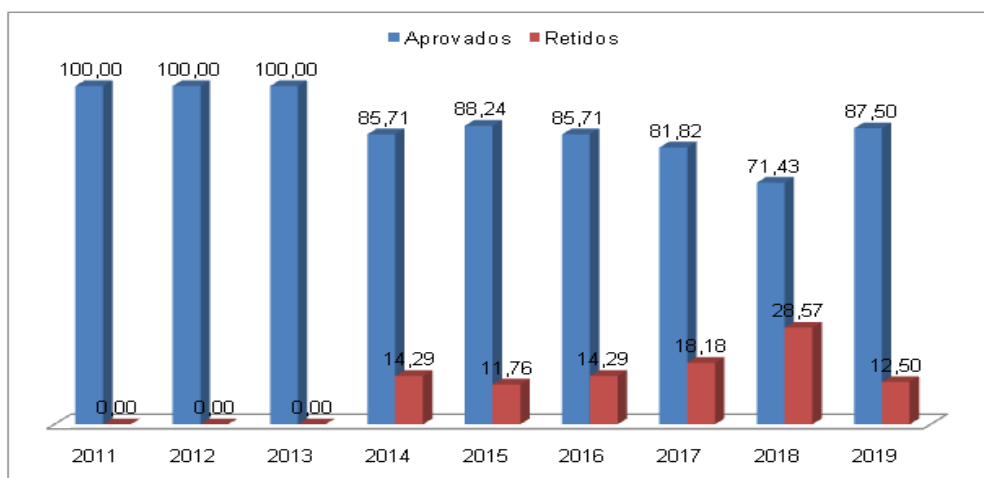
Gráfico 9 - Escola 9



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 10, atende em torno de 131 alunos de ensino fundamental conforme dados do ISE 2020. Demonstra oscilação nos índices, de 100% em 2011, 2012 e 2013 para quedas que vão se acentuando até 2018, período em que o percentual de retenção chega a 28,57%. Podem ser observados indícios de reversão para a problemática elevando o percentual em 2019 para 87,50%. Para o período fica registrada uma média de 88,93% de aprovações e 11,07% de retenções (Gráfico 10).

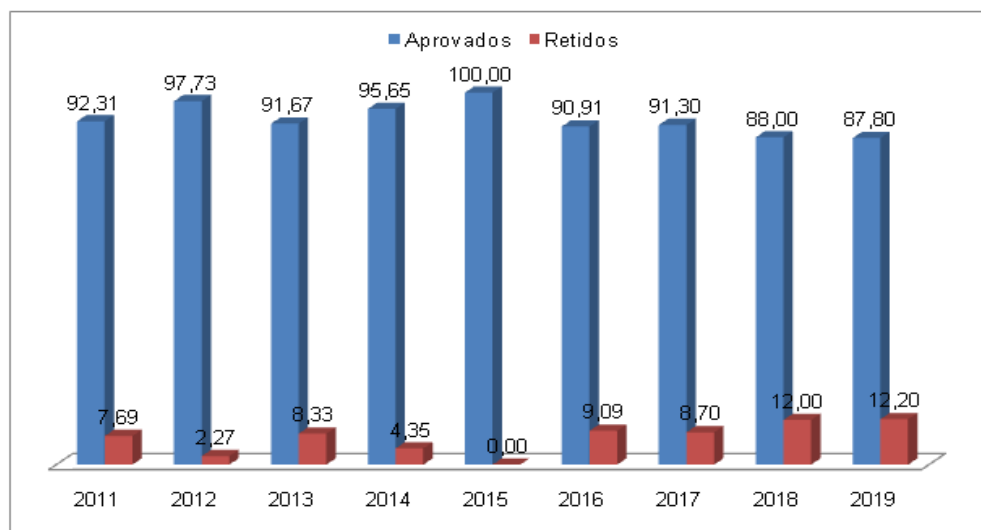
Gráfico 10 - Escola 10



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 11, atende aproximadamente 216 alunos do ensino fundamental segundo informações do ISE 2020. Na análise percebe-se poucas alterações nos percentuais, no qual no período de 2011 a 2017 apresenta índices entre 90% e 100%. Em 2018 e 2019 uma queda pode ser ilustrada mantendo o percentual na casa dos 87%. Ao longo do período a média de aprovações fica em 92,82% e a de retenções em 7,18% (Gráfico 11).

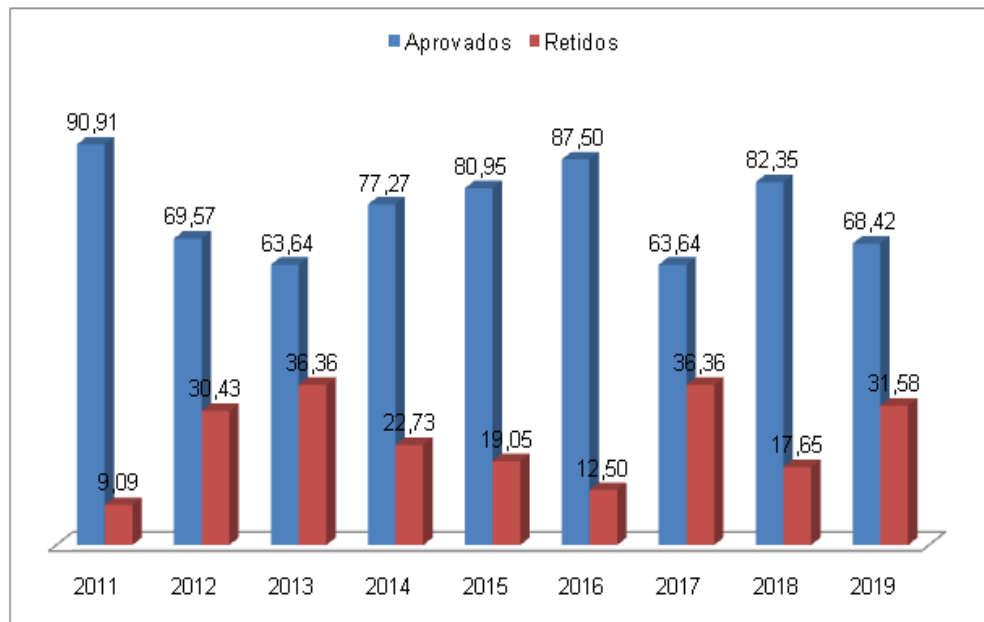
Gráfico 11 - Escola 11



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 12, que trabalha exclusivamente com ensino fundamental, atende cerca de 116 alunos de acordo com o ISE 2020. Demonstra oscilação dos índices, alterna altos percentuais com valores baixos de aprovação. Em 2011, 2014, 2015, 2016 e 2018 seus índices ficaram entre 77,27% e 90,91%. Nos anos 2012, 2013, 2017 e 2019 todos os percentuais de aprovação ficam abaixo dos 75%, alternando entre 63,64% e 69,57%, com elevação da retenção que fica entre 30,43% e 36,36%. A média no período registra 76,03% de aprovações e 23,97% de retenções (Gráfico 12).

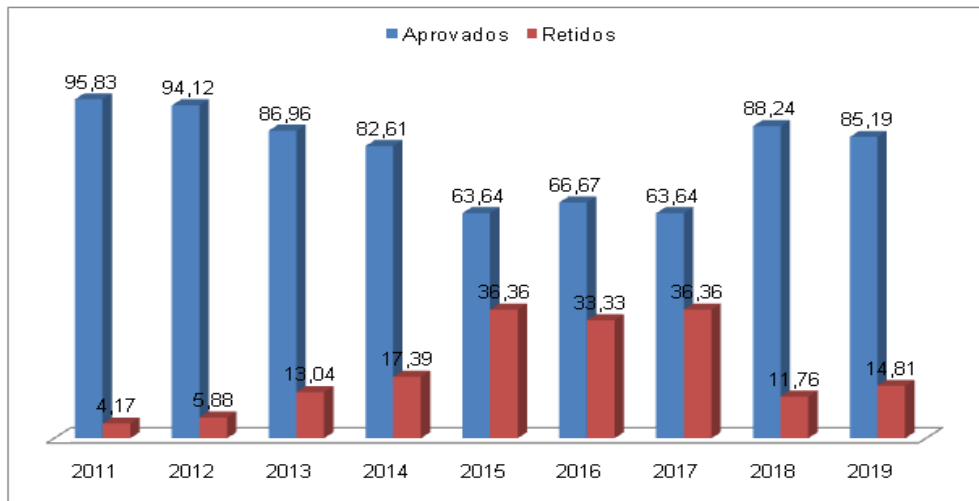
Gráfico 12 - Escola 12



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Ao realizar análise da Escola 13, que atende aproximadamente 185 alunos de ensino fundamental conforme o ISE 2020, realidade semelhante à instituição citada anteriormente pode ser vista. Os índices de aprovação se mantêm regulares em 2011, 2012, 2013, 2014, 2018 e 2019 ficando entre 82,61% e 95,83%. A escola apresenta índices abaixo dos 75% de aprovação por três anos consecutivos e, expressa percentuais de retenção entre 33,33% e 36,36% em 2015, 2016 e 2017 respectivamente. Para o período registrou-se uma média de aprovações em 80,76%, e retenções em 19,24% (Gráfico 13).

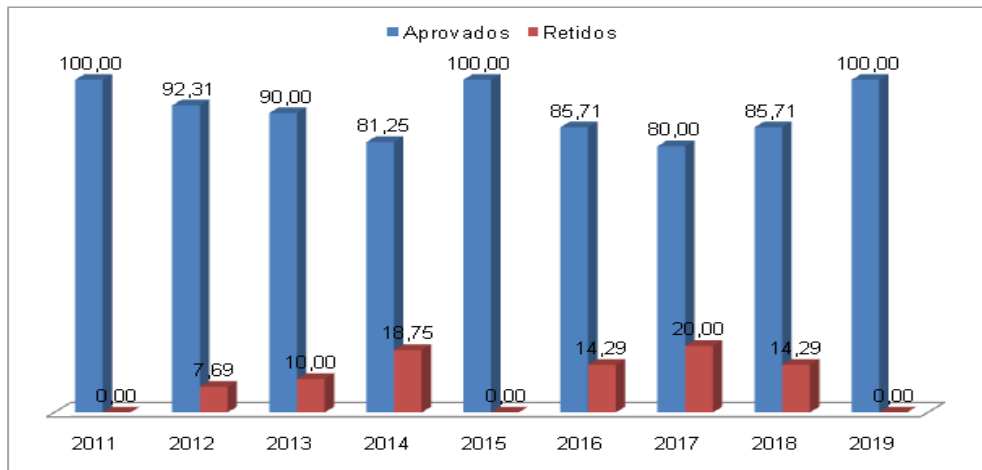
Gráfico 13- Escola 13



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

No tocante a Escola 14, que atende cerca de 111 alunos entre ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos conforme o ISE 2020, observou-se que os índices se alternam ao longo do período com pouca diferença nos percentuais. Em 2011, 2012, 2013, 2015 e 2019 todos os índices se mantiveram entre 90% e 100%. Nos anos 2014, 2016, 2017 e 2018 uma pequena diminuição pode ser notada, entre 80% e 85,71% de aprovação. O maior percentual de retenção é observado em 2017 com 20%. A média para o período registra 90,55% de aprovação e 9,45% de retenções (Gráfico 14).

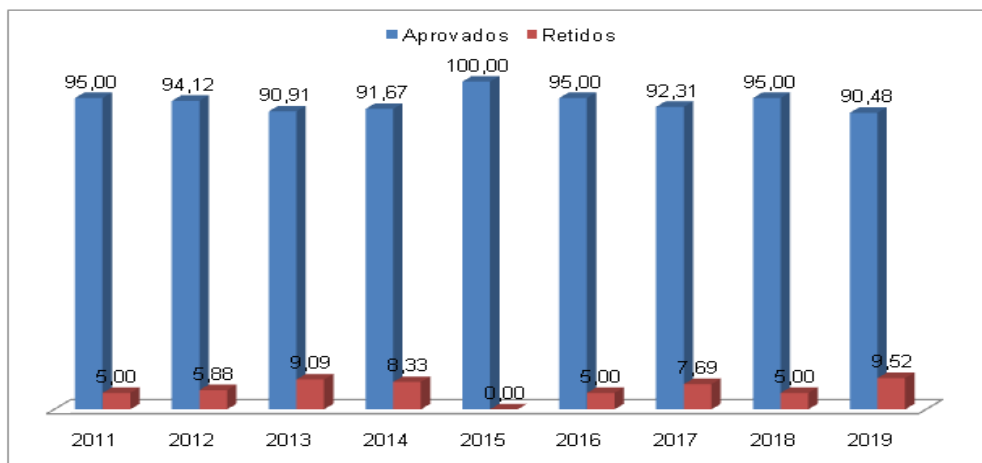
Gráfico 14 - Escola 14



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 15, que conforme dados do ISE 2020, atende aproximadamente 310 alunos de ensino fundamental, de modo geral, apresenta regulares índices de aprovação ao longo do período, todos os percentuais ficam entre 90% e 100%. Neste estabelecimento de ensino, o maior índice de retenção pode ser observado em 2019, sendo 9,52%. Fica registrada uma média de 93,83% de aprovação e 6,17% de retenções no período de análise (Gráfico 15).

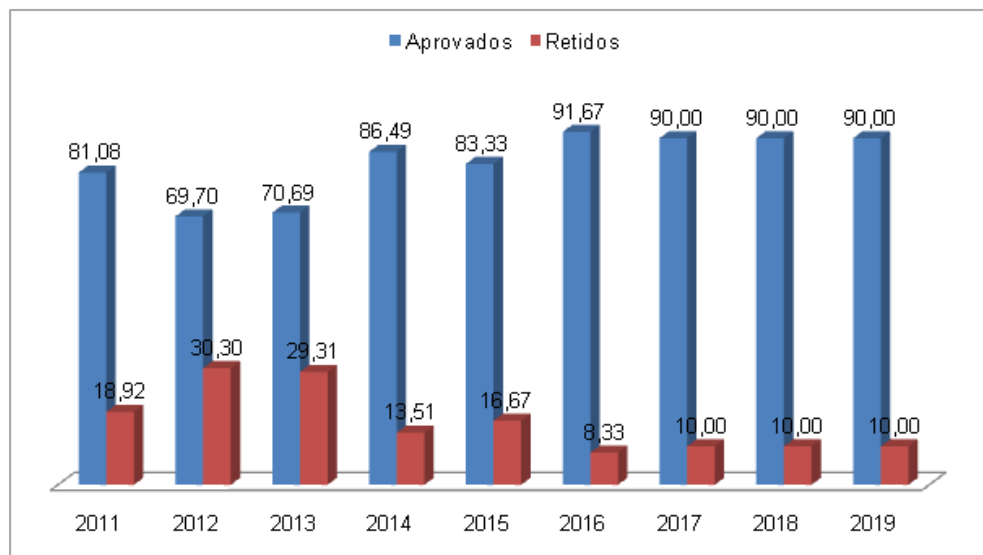
Gráfico 15 - Escola 15



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Analisando a Escola 16, que atende em torno de 191 alunos de ensino fundamental conforme dados do ISE 2020, percebe-se alterações nos índices de aprovação e retenção que se alternam ao longo dos anos. Em 2011, 2014 e 2015, o percentual de aprovações ficou entre 81,08 e 86,49%, já em 2016, 2017, 2018 e 2019 um crescimento é registrado ficando o percentual de aprovados entre 90% e 91,67%. Nos anos 2012 e 2013, houve queda no percentual de aprovações, com valores entre 69,70% e 70,69%, deixando os índices de retenção entre 29,31% e 30,30% respectivamente, expressando uma evolução gradativa nos índices de aprovações. Registrou-se uma média de 83,66% de aprovações e 16,34% de retenções no período de análise (Gráfico 16).

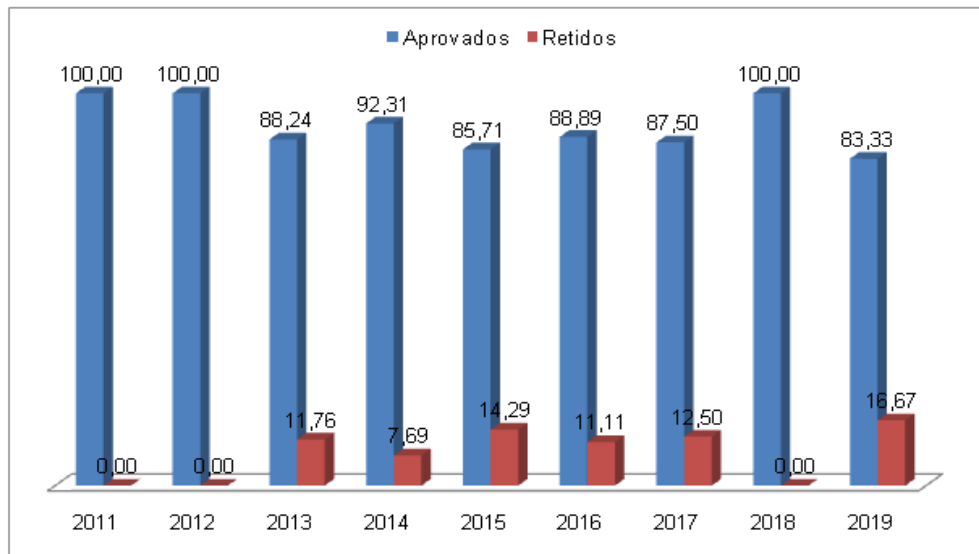
Gráfico 16 - Escola 16



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 17, atende aproximadamente 142 alunos do ensino fundamental conforme informações do ISE 2020. Observa-se um quadro iniciando com alto percentual, o qual oscila e atinge seu menor índice em 2019. De modo geral, os percentuais em 2011, 2012, 2014 e 2018, atingem seus picos mais elevados de aprovações, entre 92,31% e 100%, uma pequena queda pode ser observada em 2013, 2015, 2016, 2017 e 2019 com percentuais entre 83,33% e 88,89%. O maior índice de retenções é registrado em 2019 com 16,67%. A média do período atingiu 91,78% de aprovação e 8,22% de retenções (Gráfico 17).

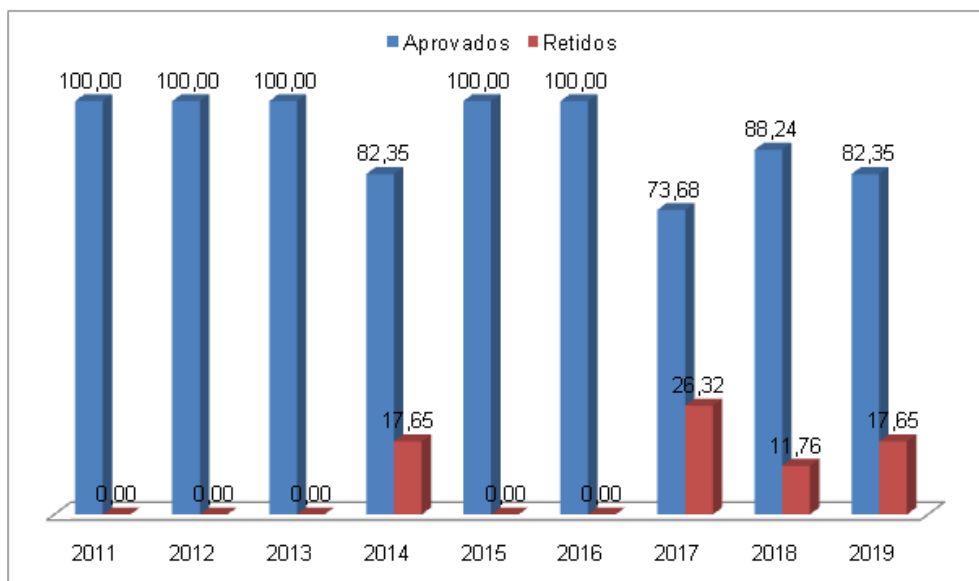
Gráfico 17 - Escola 17



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 18, atende cerca de 154 alunos distribuídos entre ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos conforme dados do ISE 2020. Apresenta oscilação nos índices, os quais ficam em 100% nos anos 2011, 2012, 2013, 2015 e 2016, e caem em 2017, ficando abaixo de 75% de aprovação, um percentual de 26,32% de estudantes retidos no terceiro ano. Registra uma média de 91,85% para aprovações e 8,15% para retenções ao longo do período analisado (Gráfico 18).

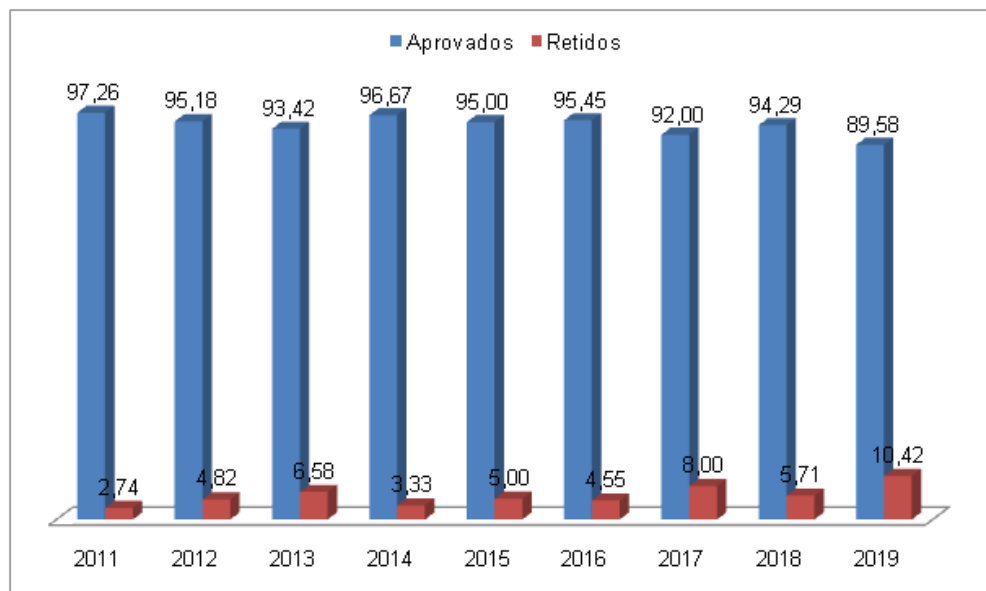
Gráfico 18 - Escola 18



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 19, segundo dados do ISE 2020, atende aproximadamente 606 alunos exclusivamente do ensino fundamental. A análise fornece elementos que indicam uma regularidade no desempenho escolar dos estudantes, pois no período de 2011 a 2018, os percentuais de aprovados ficaram entre os 92% e 97,26%, uma pequena queda pode ser observada em 2019, evidenciando o maior índice de retenção desse estabelecimento de ensino, sendo 10,42%. A média do período retrata 94,32% de aprovações e 5,68% de retenções (Gráfico 19).

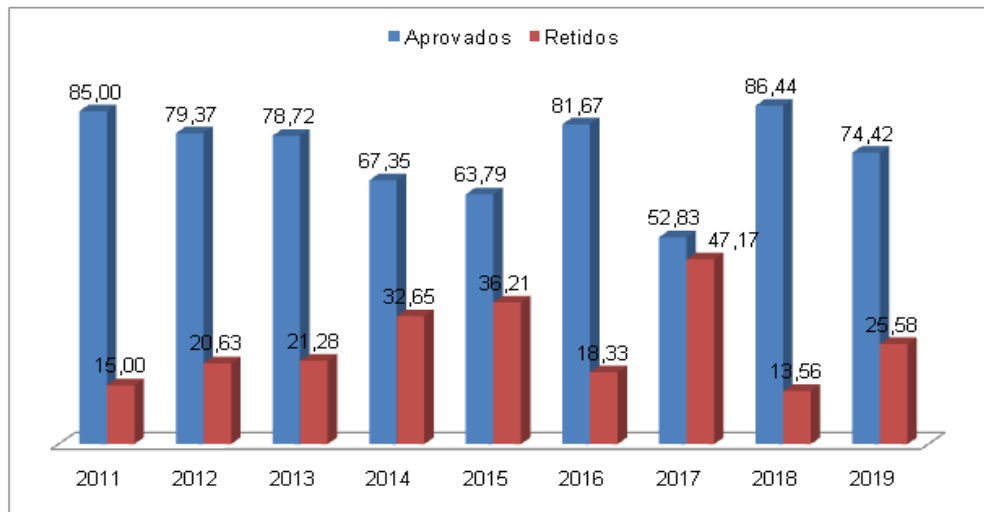
Gráfico 19 - Escola 19



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Outra instituição que expressa acentuada oscilação em seus índices é a Escola 20, a qual atende em torno de 505 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Os percentuais de aprovados se alternam do mais alto 86,44% em 2018 ao mais baixo 52,83% em 2017. Nos anos 2011, 2012, 2013, 2016 e 2018 o percentual de aprovados ficou acima dos 75%. Em 2014, 2015, 2017 e 2019, apresenta índices de retenção entre 25,58% e 47,17%. A média que se estabelece para o período registra 74,40% de aprovações e 25,60% de retenções (Gráfico 20).

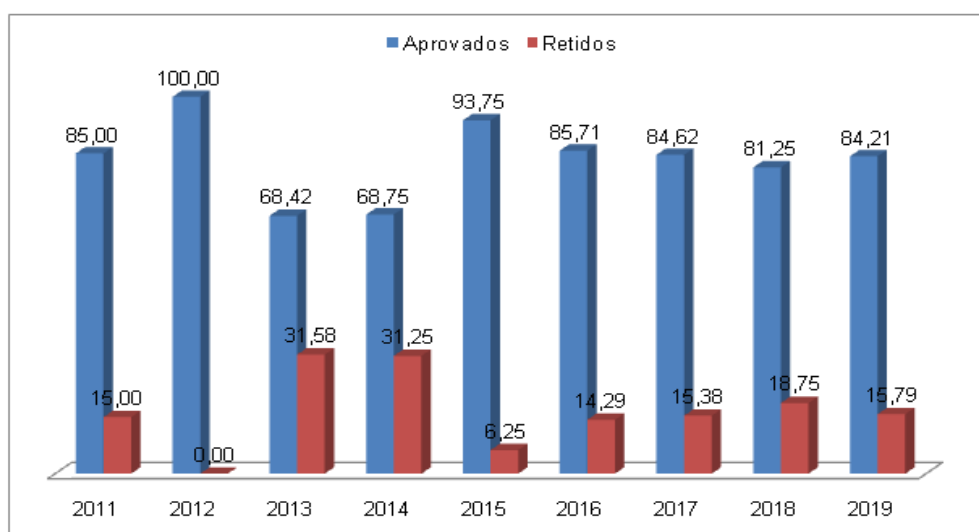
Gráfico 20 - Escola 20



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 21, atende aproximadamente 288 alunos distribuídos entre ensino fundamental, médio e técnico em Enfermagem de acordo com dados do ISE 2020. Observou-se valores distintos ao longo do período, em 2012 e 2015 identificando os maiores índices de aprovação entre 93,75% e 100%, nos anos 2011, 2016, 2017, 2018 e 2019 equilíbrio nos percentuais de aprovação se mantém entre 81,25% e 85,71%, evidenciam-se baixos índices em 2013 e 2014, na casa dos 68%, sendo o maior percentual de retenção registrado em 2013, com 31,58%. O período apresentou média de 83,52% de aprovações e 16,48% de retenções (Gráfico 21).

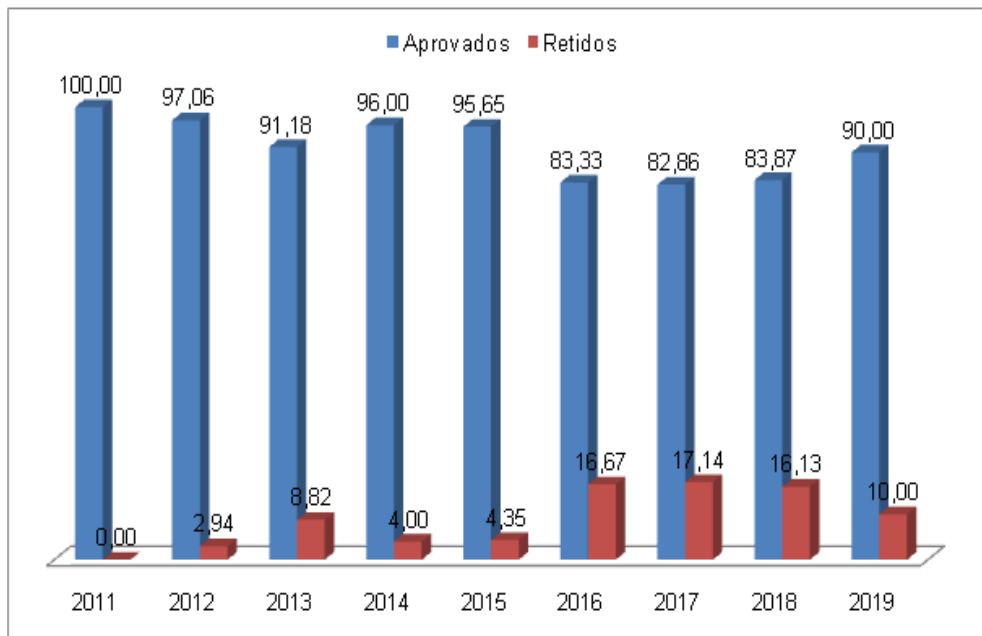
Gráfico 21 - Escola 21



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 22, conforme dados do ISE 2020, atende aproximadamente 514 alunos do ensino fundamental e médio. Apresenta padrão de poucas oscilações, pois, em 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, manteve regularidade nos índices de aprovações, ficando o percentual entre 91,18% e 100%. Apresentou uma pequena queda nos anos 2016, 2017 e 2018 estando entre 82,86% e 83,87%, mantendo seus valores acima dos 75%. Ao final do período registra-se novamente crescimento, com retorno ao padrão expresso nos anos anteriores. Em média, o período analisado apontou 91,11% de aprovações e 8,89% de retenções (Gráfico 22).

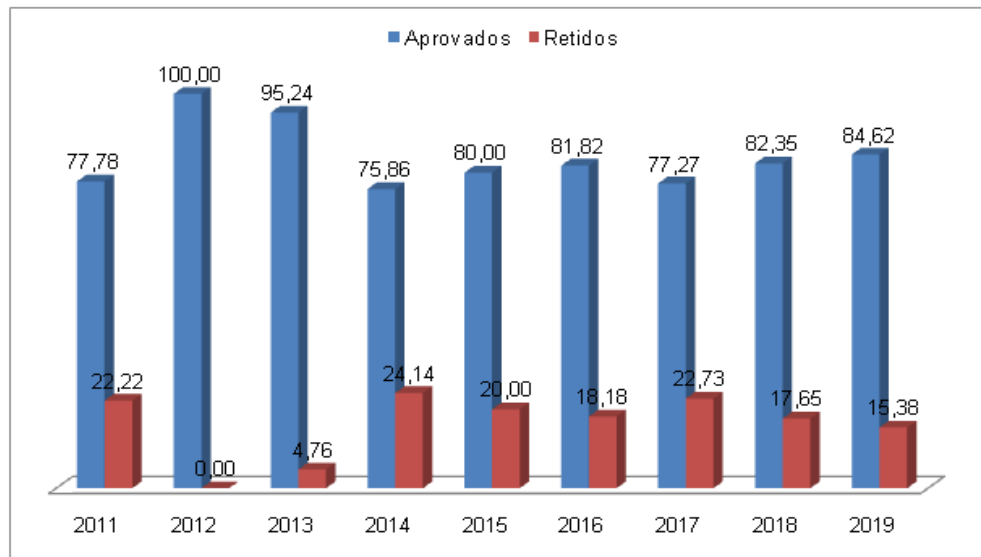
Gráfico 22 - Escola 22



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 23, atende em torno de 474 alunos entre ensino fundamental, médio, curso normal e técnico em Edificações conforme dados do ISE 2020. Demonstra índices que oscilam ao longo do período, com destaque para 2012 e 2013, anos em que apresentou maiores percentuais de aprovação, acima dos 95%. Observa-se altos e baixos, sendo que os anos 2011, 2014 e 2017, apresentam os menores índices de aprovação, configurando a retenção entre 22,22% e 24,14%. A média no período registra 83,88% de aprovação e 16,12% de retenções (Gráfico 23).

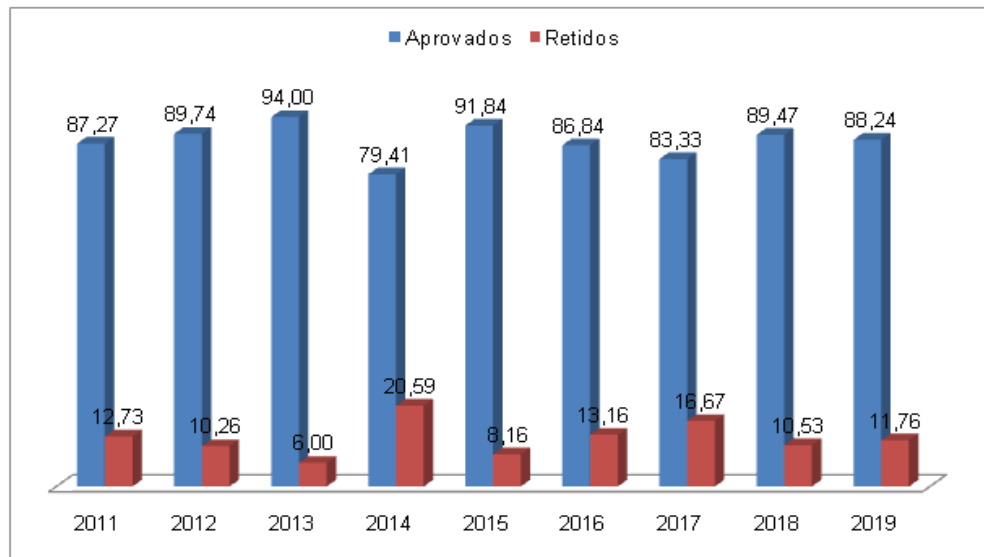
Gráfico 23 - Escola 23



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Após concluir a análise individual das escolas de Ijuí, o próximo município é Jóia, o qual conta com apenas uma instituição urbana, a Escola 24, que atende aproximadamente 512 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Analisando o desempenho do período é possível observar que existe uma regularidade nos índices em praticamente todos os anos, com percentuais de aprovação entre 83,33% e 94%. Pode ser observada redução em 2014, expondo um índice de 20,59% de retenções. A média do período indica 87,79% de aprovação e 12,21% de retenções (Gráfico 24).

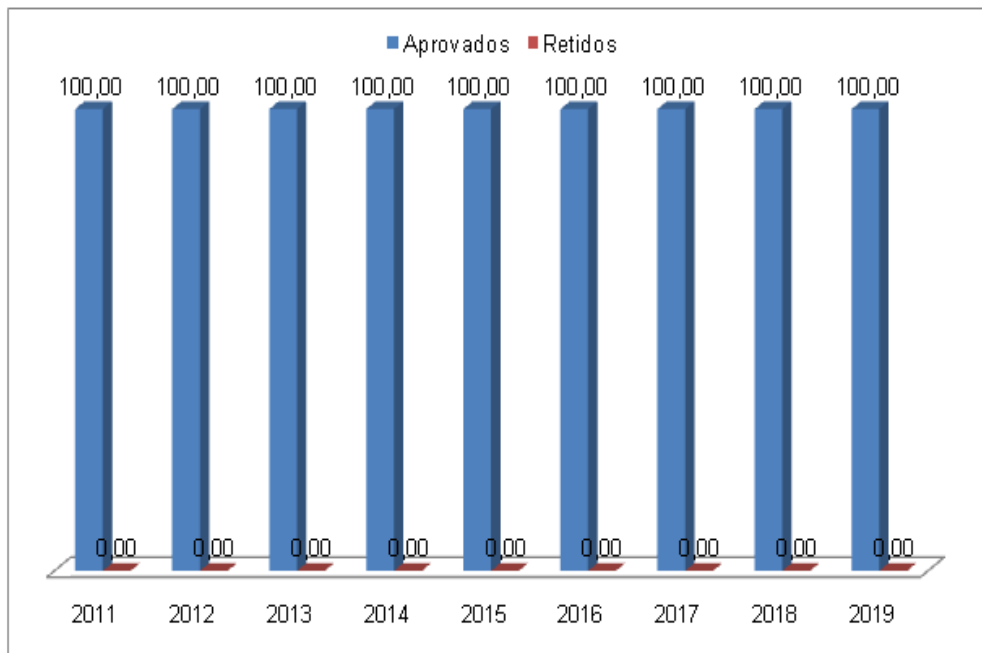
Gráfico 24 - Escola 24



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

O município de Nova Ramada conta apenas com uma instituição urbana, a Escola 25, que de acordo com ISE 2020 atende aproximadamente 99 alunos de ensino fundamental sexto ao nono ano, e ensino médio. Onde a escola deixou gradualmente de atender os anos iniciais encerrando esse nível de ensino em 2019. Registra índices que nenhuma outra instituição trouxe. Ao longo de todos os anos as aprovações ficaram em 100% e as retenções em 0%, sendo estas as médias do período analisado (Gráfico 25).

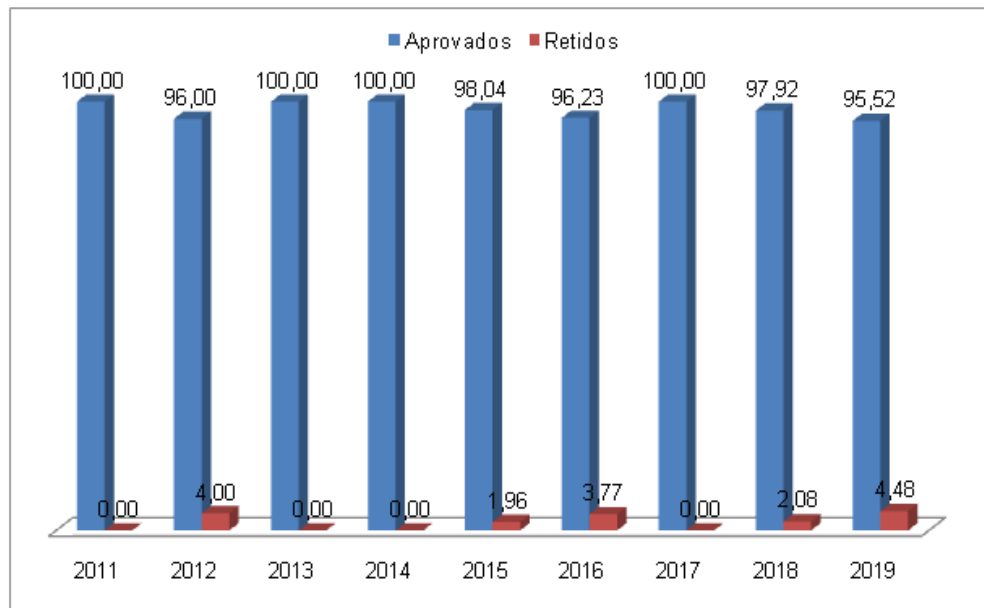
Gráfico 25 - Escola 25



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

O último município da abrangência é Panambi, contando com cinco instituições urbanas, as quais também serão discutidas individualmente. A primeira desse grupo é a Escola 26, que atende cerca de 1.022 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Demonstra regulares índices de aprovações ao longo de todos os anos, ficando entre 95,52% e 100%. O maior índice de retenção desse estabelecimento de ensino foi registrado em 2019, com 4,48%. A média de todo período indica 98,19% de aprovações e 1,81% de retenções (Gráfico 26).

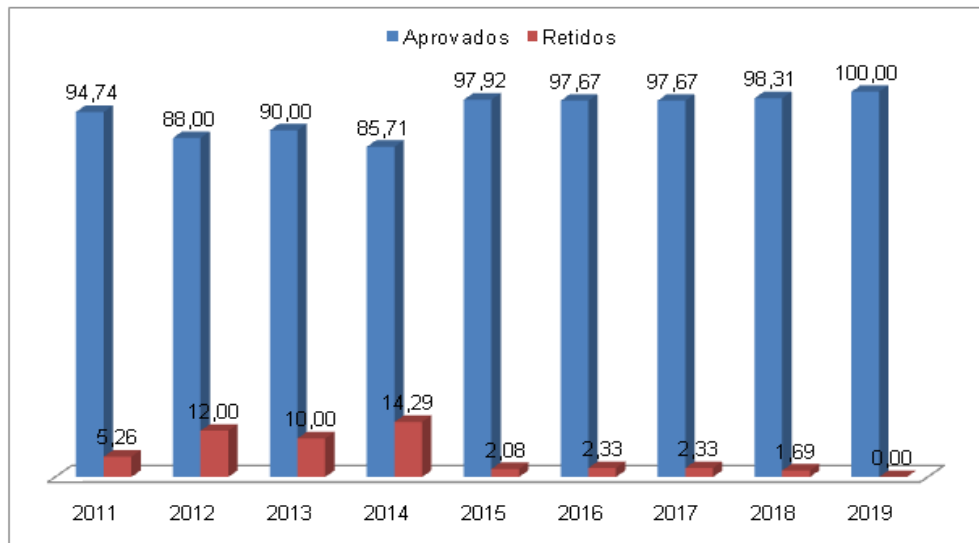
Gráfico 26 - Escola 26



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 27, de acordo com dados do ISE 2020, atende aproximadamente 433 alunos exclusivamente do ensino fundamental. Demonstra percentuais que se alternam pouco, sete dos nove anos verificados expressaram mais de 90% de aprovação. Os menores índices de aprovação podem ser observados em 2012 e 2014, sendo respectivamente 88% e 85,71%, assim o maior índice de retenção é expresso em 2014, com 14,29%. Uma linha crescente no percentual é identificada iniciando em 2016 até 2019. Ao longo do período uma média de 94,45% de aprovações e 5,55% de retenções (Gráfico 27).

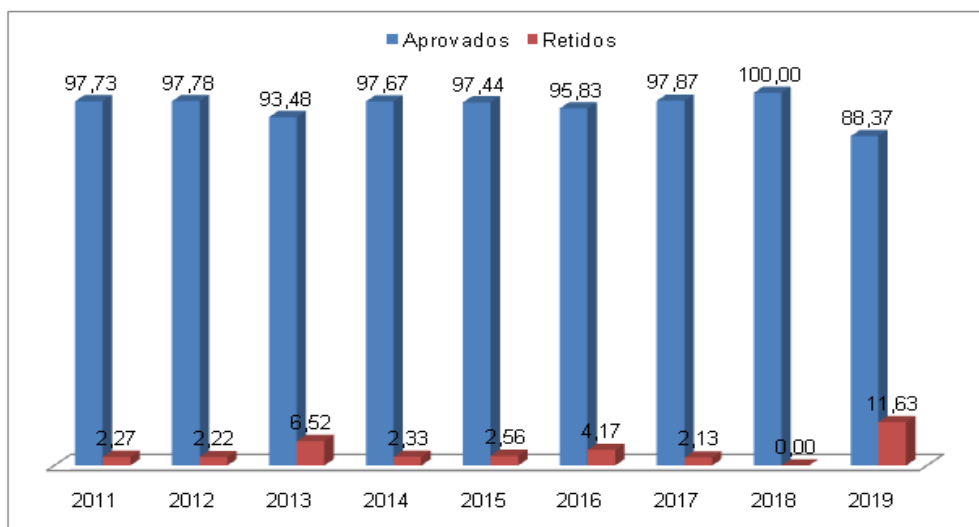
Gráfico 27 - Escola 27



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A Escola 28, atende aproximadamente 580 alunos de ensino fundamental e médio, conforme dados do ISE 2020. Em um contexto que esboça regularidade nos índices de aprovação, vem mantendo padrão nos percentuais de 2011 a 2018, ficando entre 93,48% e 100%. No ano 2019, apresenta redução no percentual ficando o índice de retenção em 11,63%. A média do período expressa 96,24% de aprovações e 3,76% de retenções (Gráfico 28).

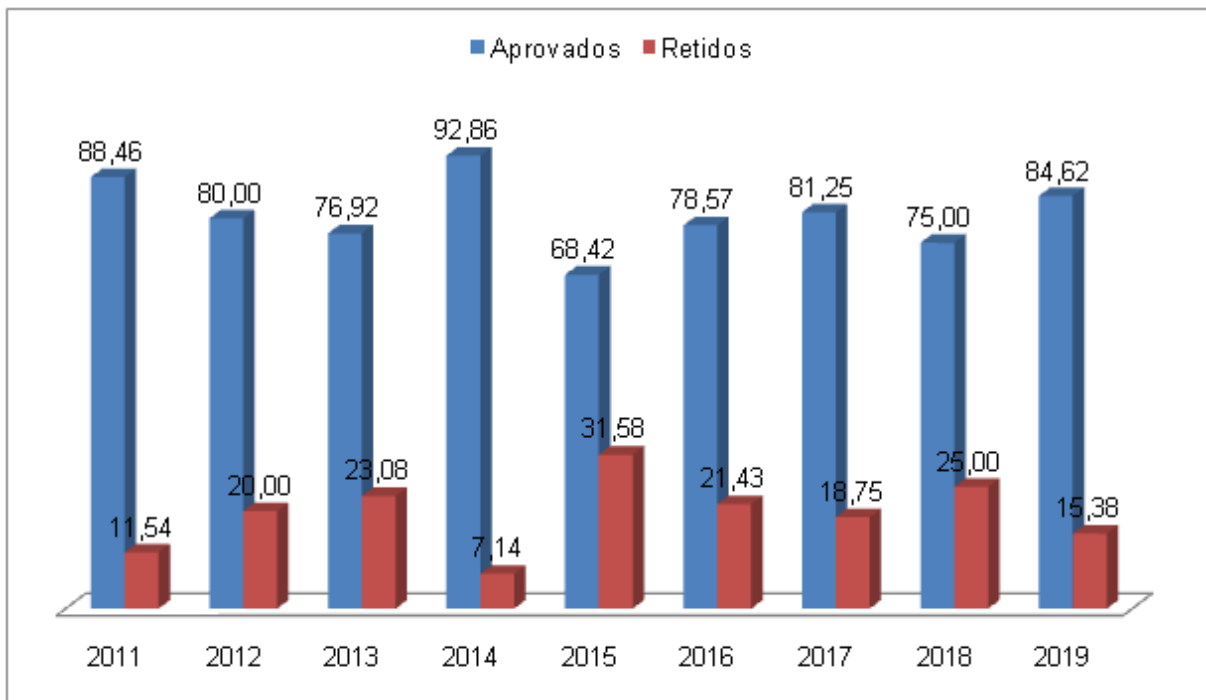
Gráfico 28 - Escola 28



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

A penúltima instituição Escola 29, que segundo informações do ISE 2020 atende 345 alunos aproximadamente entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Demonstra oscilações ao longo do período, o maior índice de aprovação é registrado em 2014, sendo 92,86%. Um padrão pode ser observado nos anos 2011, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018 e 2019 com percentuais acima de 75% chegando a 88,46% de aprovações. Em 2015 uma queda pode ser observada, ficando o percentual de retenção em 31,58%. O período fechou com média de 80,68% de aprovação e 19,32% de retenções (Gráfico 29).

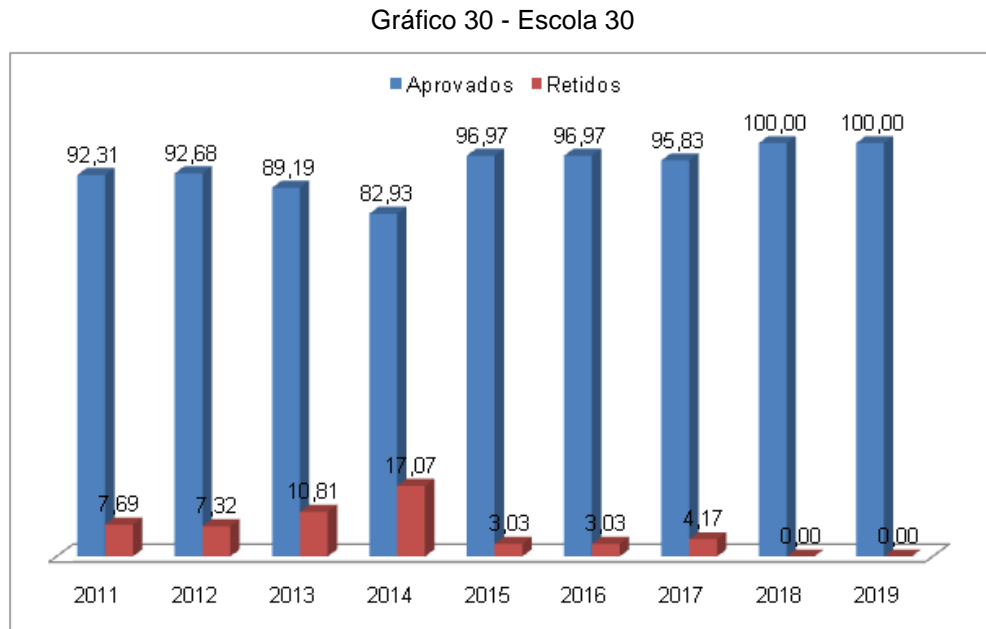
Gráfico 29 - Escola 29



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Última instituição é a Escola 30, que atende em torno de 511 alunos de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos segundo dados do ISE 2020, apresenta poucas variações nos percentuais. Os maiores índices de aprovação são registrados em 2018 e 2019 no total de 100%. Os anos 2011, 2012, 2015, 2016 e 2017, apontam uma regularidade ficando o percentual na casa dos 90%, uma pequena queda pode ser observada em 2013 e 2014, expondo índices de 10,81% e

17,07% de retenções respectivamente. A média que se expressa para o período é de 94,10% de aprovações e 5,90% de retenções (Gráfico 30).



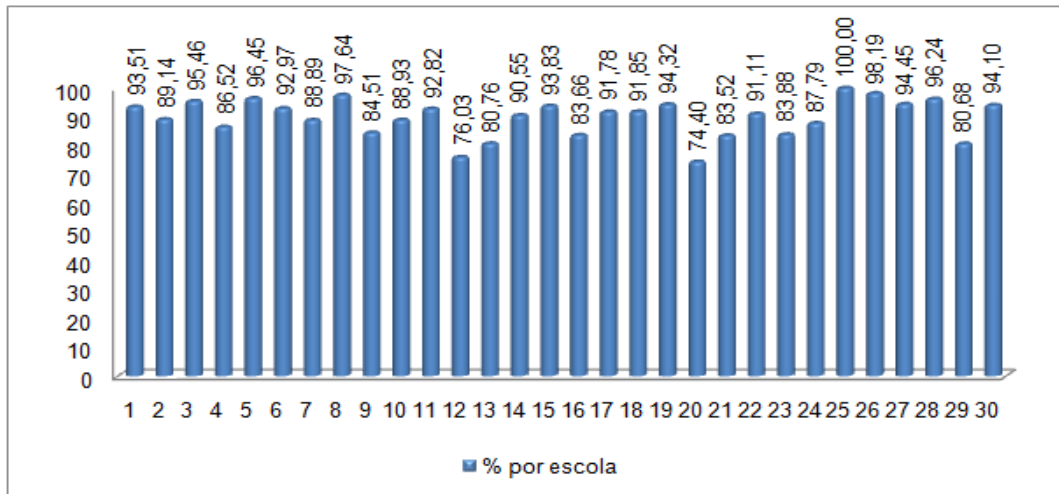
Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Ao analisar os percentuais de cada instituição de modo individualizado eles são capazes de demonstrar indicadores relativos ao processo de escolarização inicial no bloco de alfabetização, revelar potencialidades e fragilidades que se traduzem por números e percentuais, os quais só podem ser compreendidos dentro de um contexto que é singular, específico, humano, ativo e interativo.

Podemos olhar para os dados quantitativos produzidos de várias maneiras, somente de modo individualizado ou coletivamente. Uma vez que, todas as instituições fazem da parte da rede estadual de ensino e da mesma Coordenadoria de Educação, ou seja, em grupo, mas nunca de modo comparativo, pois no âmbito qualitativo não existem comparações. Há que se considerar o contexto de inserção, o público, o corpo docente e discente, as condições físicas e materiais. Algumas podem ser a boca do funil, outras a alça, poucas o gargalo, mas todas fazem parte do mesmo funil.

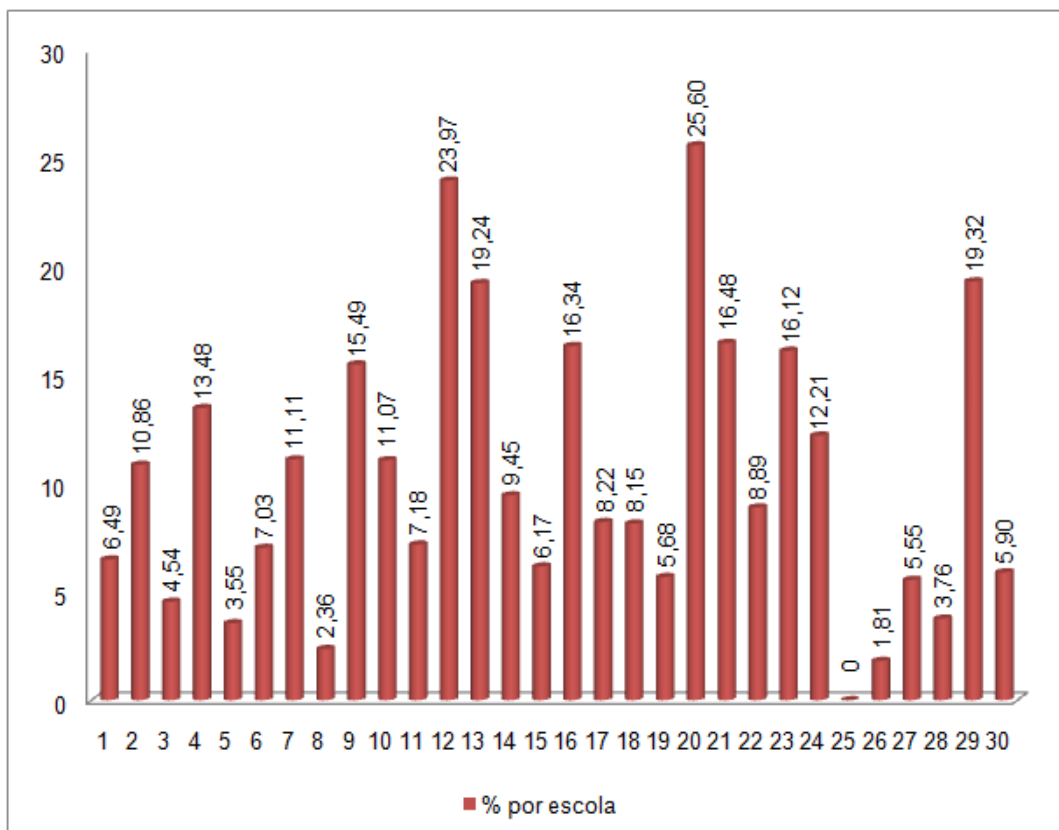
Dessa maneira, o Gráfico 31 expressa a média de aprovados e, o Gráfico 32 aponta a média de retidos, ambos no período de 2011-2019.

Gráfico 31 - Média de aprovados: período 2011/2019



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Gráfico 32 - Média de retidos: período 2011/2019



Fonte: produzido pelo autor do estudo (2021).

Considerando a média de aprovações e retenções no período 2011-2019 por escola, conforme exposto na interpretação dos gráficos coletivos, apenas uma

instituição apresentou índice de 100% de aprovações ao longo do período, a Escola 25. O segundo maior índice de aprovações foi expresso pela Escola 26, com média de 98,19%. De modo geral, o desempenho das escolas foi muito bom, tendo em vista que, 16 das 30 instituições urbanas analisadas, ou seja, 53,33% delas ficaram com índice na casa dos 90%.

As 12 instituições restantes apresentaram uma média menor, sendo que 11 escolas expressaram percentual na casa dos 80% e, apenas uma entre 75% e 80%. Somente a Escola 20, apresentou percentual abaixo dos 75% em sua média geral, expondo um índice de 74,40% de aprovações e 25,60% de retenções. O segundo maior índice de retenção foi expresso pela escola número 12, com média de 23,97%. O contexto analisado registra um número significativo de instituições que expõe regularidade nos índices, de maior expressividade em torno de 90% e de menor em torno de 80%.

Nessa perspectiva, a leitura dos índices evidencia homogeneização dos dados produzidos ao longo de uma década de bloco alfabetizador, uma vez que, não há grandes discrepâncias entre os resultados apresentados pelas escolas. Demonstrando assim, que uma análise puramente quantitativa de índices é insuficiente, pois, têm a tendência de anular as condições contextuais das instituições. Os estudos de Powaczuk (2020) indicam esta situação, especialmente em instituições que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Os contextos de vulnerabilidade social e sua implicação nos processos educacionais não tem ocupado um lugar de destaque, quando se fala em resultados escolares. Circunstância incrementada ou fragilizada pelas avaliações em larga escala presente em nosso país. A ampliação dos sistemas de avaliação que, em muitos casos, tomam como ponto principal o resultado obtido por alunos em testes padronizados têm gerado consequências diversas para as redes, escolas e sujeitos que a eles estão submetidos, as quais nem sempre estão relacionadas ao ideal de melhoria da qualidade educacional. (POWACZUK, 2020, p. 16).

Consideramos que os índices são uma faceta importante na identificação de potencialidades e fragilidades relativas ao fazer pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo sua relevância está atrelada sempre a um contexto, a partir do qual é possível atribuir sentidos e significados a expressão de resultados numéricos na perspectiva de contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Portanto, o gargalo do funil deu a direção da segunda etapa do estudo, apontando a Escola 20, com a maior média de retenção para o período 2011-2019,

ou seja, 25,60% de estudantes retidos ao final do bloco alfabetizador. Neste contexto específico, foram encontrados elementos que nos permitiram problematizar e reconhecer as implicações da progressão continuada atinente ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico.

6 IMPLICAÇÕES DO BLOCO ALFABETIZADOR PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.
(FREIRE, 1996, p. 107).

A partir do problema de pesquisa, objetivo geral e específicos do estudo, foram organizadas rodas de conversa com os professores e gestores da Escola 20, a instituição da abrangência com maior índice de retenção ao final do bloco alfabetizador no período 2011-2019.

Foram propostos cinco encontros presenciais com o grupo. No primeiro encontro, realizamos uma dinâmica de aproximação entre os participantes das rodas, momento de conversa sobre as trajetórias formativas e profissionais. No segundo encontro, o grupo foi convidado a refletir sobre os limites e possibilidades do bloco alfabetizador considerando o momento pandêmico. O terceiro encontro destinou-se à análise e discussão dos indicadores da instituição, momento no qual o grupo foi tencionado sobre o que os índices permitem pensar sobre o trabalho desenvolvido ao longo da década de implementação do bloco.

A dinâmica do quarto encontro deu-se a partir das questões: como percebem o bloco de alfabetização? Quais as implicações do bloco ao trabalho pedagógico? a progressão continuada no bloco alfabetizador tem promovido e efetivado a aprendizagem dos estudantes? O quinto e último encontro foi momento de sistematizar as discussões realizadas pelo grupo tendo em vista aspectos positivos em relação ao bloco alfabetizador, aspectos considerados problemáticos em relação ao bloco, possibilidades de ações que venham a qualificar o trabalho pedagógico do bloco alfabetizador na escola.

As narrativas provenientes das rodas de conversa foram registradas em áudio e transcritas integralmente, identificando as recorrências entre o narrado pelos professores e gestores, estabelecendo as dimensões categoriais de análise. Nessa perspectiva, apresentamos a análise e discussão das narrativas advindas das rodas de conversa em duas grandes categorias: políticas extraescolar e intraescolar; e concepções docentes sobre aprendizagem no contexto escolar.

6.1 POLÍTICAS EXTRAESCOLAR E INTRAESCOLAR

As discussões realizadas nas rodas de conversa com os docentes⁸ daquela realidade específica acerca das políticas públicas que permeiam a escola como um todo e, mais especificamente o bloco de alfabetização externamente e internamente demonstraram que os educadores, de modo geral, concebem as políticas educacionais como algo muito distante do dia a dia da escola. Acreditam que é projetado e implementado por pessoas que desconhecem a realidade das instituições e que, na maioria das vezes, estão fora da atuação escolar por grande período.

Outro fator a ser considerado, é que os diferentes profissionais da educação não se reconhecem como sujeitos produtores de políticas, entendendo assim a política como algo externo à escola. Nessa ótica, apresenta-se a narrativa da professora Rosa que evidencia a descontinuidade das políticas públicas educacionais e a verticalização das propostas:

⁹Tu falando ali, dessas propostas de governo que vem, estou tentando lembrar por quantas a gente já passou e por que que nenhuma ficou. Será que os professores não foram, assim como você disse, impactados? E não abraçaram, e a coisa não vinga, fica se tentando, tentando, testando coisas novas e às vezes dá mais errado do que certo, e a gente vai, a gente começa a carreira, daí aposenta e ainda não se achou a forma correta, continuam fazendo testes e mais testes, experimentos e assim vai, isso vai gerando gerações e gerações, olha, com esses índices, o reflexo disso está lá fora, no mercado de trabalho. (ROSA, 2021).

É possível inferir que apesar dos muitos esforços mobilizados para ampliação, acesso e permanência dos estudantes na escola no decorrer da curta história da educação brasileira, fica evidente a descontinuidade das políticas educacionais, pois elas têm se caracterizado como propostas de governo que muitas vezes são projetadas e executadas por pequeno período sem ter continuidade, pois:

A descontinuidade das ações constitui-se, aliás, um dos maiores males da política educacional do país. A cada período governamental, nas várias instâncias de poder, programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em avaliar seus êxitos e fracassos. Outras atividades, outras inovações, independentemente de guardarem ou não relação com as anteriores, são implantadas, demandando recursos e gerando novas expectativas e frustrações. (GARCIA; FARIAS, 2005, 64).

⁸ Cabe salientar que o número de participantes oscilou no decorrer dos cinco encontros das rodas de conversa, alterando em quantidade e público.

O caráter centralizador das reformas educativas, as quais por décadas são pautadas em desejos e impulsos exteriores à escola e ao fazer educativo, ao projetar, implantar e implementar ações de interesse político e financeiro, com “ênfase em modelos de reforma educativa *de cima para baixo* tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional” (GARCIA; FARIAS, 2005, p. 65).

Nessa perspectiva, o que se apresenta em termos de políticas externas poderia ter sido nomeado de políticas de governo, uma vez que as mudanças de gestores nas mais variadas instâncias ditam permanência, cancelamento ou substituição das propostas em andamento. Em muitas situações, as mudanças ocorrem de maneira verticalizada, documental, por meio de leis, resoluções e pareceres sem que seja considerado o tempo necessário de apropriação, desenvolvimento e avaliação das políticas educacionais, conforme narrativa da professora Rosa em relação ao GEMPA:

Eu lembro que eu fiz aquele, passei por todo aquele processo do GEMPA, durante dois anos eu fiz, a formação, eu odiava fazer, todo mundo que ia lá, olha, um grupo que se encontrava a cada dois meses, um grupo de sessenta professores, se tinha dez que estavam apaixonados pela ideia era muito. E hoje acho que amadureci, depois daqueles anos, foi 2008, 2009, hoje eu estou aplicando aquele conhecimento e precisou esse tempo pra mim amadurecer, então eu percebo como é bom, como aquele projeto era bom, mas hoje, naquela época não, sabe, então, não sei qual seria a fórmula para gente conseguir alinhar essa situação, mas é bem assim mesmo como tu disse, precisa se apaixonar pela ideia, se não, não dá certo. (ROSA, 2021).

Portanto, evidencia-se que existe um tempo para amadurecimento e apropriação. Contudo, não é apenas sobre ele, mas especialmente sobre o sentido que as propostas despertam ou não nos sujeitos dos contextos educativos, assim como a dificuldade de se visualizar e atribuir significado a processos instituídos de modo verticalizado através das políticas externas, uma vez que as reformas educativas não conseguem exercer influência necessária para mudar as práticas pedagógicas e engajar os professores que tendem a resistir às propostas (GARCIA; FARIAS, 2005).

Chega-se à compreensão de que uma política pública surge em detrimento de outra, como por exemplo a que instituiu a ampliação da escolarização obrigatória chegando atualmente à idade de quatro aos 17 anos, e também a política que instituiu o ensino fundamental de nove anos, a qual trouxe a criança de seis anos para o ensino

fundamental aumentando sua permanência nele por mais um ano, “os alunos chegavam com seis anos e era meio que um pré, porque não tinham tido o pré, não tinham essa maturidade [...] e, conseqüentemente, não se alfabetizavam” (CAMÉLIA, 2021). Isso gerou um efeito cascata em relação ao rápido aumento do número de reprovações no primeiro ano, exigindo assim a criação de uma nova política pública: em “2011 eles já fizeram essa de não reprovar, mas porque, em função daquela troca, porque os professores alegavam isso daí, que eles eram imaturos” (CAMÉLIA, 2021).

A implementação da Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 instituiu-se na intenção de diminuir os índices de retenção na escolarização inicial, ou seja, diminuir a distorção de faixa etária e a conseqüente evasão, proporcionando assim a correção do fluxo escolar. Pois, conforme salienta Morgenstern, “passa-se, em um primeiro momento, de uma preocupação com a organização de sistemas de ensino e da universalização do acesso ao ensino no Brasil à necessidade de manter um fluxo escolar equilibrado, reduzindo a repetência e a evasão escolar” (2015, p. 53).

Nessa ótica, não se pode pensar a política somente como algo externo, proposta que se implementa exclusivamente por meio do documento, uma vez que ele é apenas uma instância. O fato é que as políticas precisam ser pensadas como governabilidade em ação, pois, enquanto professores nós as recebemos e retraduzimos, não simplesmente as replicamos. Lemos, interpretamos e damos às políticas o nosso jeito, porque, independentemente da política externa, fazemos política diariamente na maneira de condução do trabalho pedagógico. Política é a forma de viver, unindo concepção e ação.

Mesmo com a política externa, existe uma política interna, singular a cada contexto, o que gera, não raramente, contradições entre o proposto e o vigente em cada instituição. Nesse processo, mais do que retraduzir as políticas que vêm de fora, reelabora-se por meio dos arranjos a partir da interpretação que se faz destas.

Cada escola tem um jeito peculiar, configurando-se em política que vai se instaurando no cotidiano, mesmo que esse processo não seja reconhecido e refletido pelos sujeitos que produzem tais práticas. É certo que os professores não recebem as propostas de mudança com “bons olhos”, nem vivem as situações que as envolvem com tranquilidade (GARCIA; FARIAS, 2005). Nessa perspectiva, a Escola 20 possui uma micropolítica, ou seja, um jeito próprio de conceber e fazer as coisas, sendo ela atrelada à compreensão de política que estes profissionais da educação possuem.

Evidenciamos, por meio das narrativas dos professores, uma política interna que julga a reprovação como necessária, pois conforme Camélia (2021), “às vezes o aluno, ele reprova, ele aprende alguma coisa, ele toma um... e ele busca e ele amadurece, principalmente, e ele consegue seguir o baile”, entendimento que reside no pressuposto de que, com a reprovação, o aluno conseguirá aprender, amadurecer e assim seguir adiante, pois é preciso mais tempo para consolidar o processo de aprendizagem. Essa perspectiva é reforçada neste relato:

Na minha visão bruta de ser, os professores, não tinham a preocupação de no primeiro ano ter que alfabetizar, porque eles pensavam, é um bloco, então o que eu não pude fazer no primeiro a professora do segundo vai fazer, o que eu não fiz no primeiro e mais o que ela tem que fazer no segundo e empurrava com a barriga. [...] Isso, daí chegou no segundo e a professora pensava, mas se é bloco alfabetizador... porque de repente não houve um entendimento e nem uma vontade por parte dos professores também, aí no segundo ano chegavam, elas tinham que alfabetizar, como as gurias pegaram agora os que estão no segundo ano, eles não tiveram o primeiro ano, tem que alfabetizar, daí chegava no segundo, não aprendia o que tinha que aprender no segundo, às vezes nem o que tinha que aprender no primeiro e a criança estava lá no terceiro ano. (CAMÉLIA, 2021).

Observamos que houve diversas interpretações, de ordem conceitual e prática, sobre a referida política pública, qual levou os docentes a um empurra-empurra de responsabilidades dentro do bloco alfabetizador. Isso gera uma bola de neve em relação aos índices de retenção ao final do terceiro ano, que corrobora, a manutenção de práticas escolares favoráveis a reprovação. Pois, a progressão continuada “vem sendo utilizada como um mecanismo de aprovação automática sem possibilitar ao aluno que os conhecimentos/aprendizagens, ainda não consolidados/aprendidos, sejam trabalhados no ano seguinte” (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 419).

Nessa perspectiva, fica evidente, conforme pontuado por Jacomini (2009) que o direito à educação é sabotado pela organização estabelecida, assim como pelas práticas escolares, tendo em vista que a escola mantém arraigadas, mesmo que sutilmente, práticas de exclusão.

O caminho traçado pela educação brasileira organizou-se sob os princípios de um ensino homogêneo, padronizado e uniforme, que sendo seriado, tinha por princípio que todos os estudantes deveriam atingir objetivos específicos para efetivação da aprovação escolar, uma medida que excluía aqueles que não conseguiam aprender no tempo determinado, ou seja, na série, no ano letivo, pois “a solução historicamente

legitimada pela escola foi a reprovação” (JACOMINI, 2009, p. 565). Conforme vivenciado pela professora Gerânio:

Gurias, se eu falar para vocês que eu rodei no primeiro ano porque eu não sabia ler. A professora não me deixou passar e foi bem bom, porque depois no segundo eu já entrei lendo, eu não sabia ler e não adiantava ela me passar. Então, eu não me arrependo. Eu me lembro, isso me marcou, me marcou, “o tatu saiu da toca” eu não conseguia ler essa frase, ela não me passou. (GERÂNIO, 2021).

Desse modo, tais práticas foram sendo naturalizadas entre os docentes, na medida que julgavam necessário todos os estudantes atingirem o mesmo nível de proficiência em leitura e escrita na alfabetização tendo em vista a continuidade da escolaridade e ampliação das aprendizagens.

Se se partir do pressuposto de que a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma de escola como privilégio, poder-se-á mudar essa concepção e investir na construção de processos educativos na perspectiva de educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação. (JACOMINI, 2009, p. 570).

Conforme a autora, ainda “acredita-se que a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde a qualidade ou não se pode educar” (JACOMINI, 2009, p. 565). Sob esse ponto de vista, relata Gerânio (2021) que “essas aprovações somente a partir do terceiro ano é muito difícil, as crianças estão indo adiante com muita dificuldade. Eu acredito que eles teriam que ficar retido ali, não fosse no primeiro, que fosse no segundo [...] eles vão adiante sem saber”.

Contudo, quando uma política educacional é criada tendo em vista o fim da retenção anual no bloco de alfabetização, força os professores a promover uma mudança, a qual necessita começar internamente e se estabelecer como objetivo comum daquele grupo. Dessa forma, a referida política passa a ser compreendida como uma proposta que intenta qualificar o processo de ensino e aprendizagem capaz de ser realizada. Caso contrário os sujeitos responsáveis pela proposição e execução do trabalho pedagógico não serão mobilizados ou capazes de mobilizar os outros em prol dessa política.

Embora nos últimos 30 anos tenham-se buscado implementar propostas educacionais que visem conter a repetência, ainda está presente, na concepção de educação escolar dos diferentes atores educacionais, a ideia de promover e reprovar em função das aprendizagens verificadas por meio de avaliações. (JACOMINI, 2009, p. 566).

Mediante a política interna instituída, e as arraigadas concepções de educação e escola, os professores ainda demonstram dificuldades em se desprender dos modos de compreender o trabalho pedagógico da escola tradicional e passar à perspectiva de que a escola necessita adequar-se aos seus estudantes, e não o contrário. Entendem que a criança que não consegue escrever o nome no segundo ano será prejudicada, então teria que “*fazer o primeiro de novo para sair bem, para ir mais forte pro segundo [...], então como é que não era pra eles ter reprovado, claro que sim, eu acho que sim*” (ORQUÍDEA, 2021). Na mesma perspectiva, aborda professora Margarida:

Primeiramente, eles deveriam estar alfabetizados, pelo menos lendo e escrevendo para poder seguir em frente. Como é que eles vão aprender outra coisa se não sabem ler? Não sabem o que está escrito ali. (MARGARIDA, 2021).

Porém, há que se pensar por outro ângulo, conforme explana Jacomini (2009): o fato de os estudantes do bloco alfabetizador progredirem sem retenção até o terceiro ano não esconde a falta de aprendizagem. A progressão continuada no bloco contribui de modo efetivo na denúncia da insuficiente aprendizagem dos estudantes, problema que era encoberto pela retenção. Podemos entendê-los como sujeitos exigindo reparação ao apontar a lógica excludente do sistema educacional, pois a verdadeira democratização do ensino reside não somente nos princípios do acesso e permanência, mas também na real possibilidade de aprendizagem para todos.

O desafio imposto aos educadores em propor e dinamizar o trabalho pedagógico a partir de um contexto diverso de aprendizagens é enorme se compararmos ao período em que a escola quase não discutia desempenho escolar e qualidade do ensino, legitimando a exclusão via retenção. A mudança almejada implica transformações nas concepções individuais e coletivas que tecem o trabalho escolar e, conseqüentemente a política interna instaurada.

Com base nas considerações dos docentes é possível caracterizar a micropolítica da instituição, o jeito que a escola atua o trabalho, ou seja, o modo como entende e realiza o trabalho, com uma política interna pautada na defesa das

arraigadas práticas de retenção escolar. Em resumo, cada instituição possui uma política interna, o que não deixa de ser uma forma de defesa, pois produz sua própria política e rebate aquela que lhe é imposta.

6.2 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Tendo em vista que cada sujeito é único, assim também é a maneira como analisa, entende e elabora suas concepções. Nessa perspectiva, o caminho percorrido junto aos docentes possibilitou por meio do diálogo e escuta sensível perceber as concepções por eles defendidas sobre as implicações do processo de aprendizagem no contexto escolar e, mais especificamente, no bloco de alfabetização.

Evidenciou-se fortemente uma concepção que defende o envolvimento da família como crucial para o sucesso do processo de aprendizagem, pois conforme Lírio da Paz (2021), *“quando a família está mais presente [...] daí não tem problema, a família auxiliando em casa, fazendo papel deles [...] a criança vai”*. Narrativa que pontua a necessidade de um trabalho colaborativo entre escola e família, tendo em vista que o suporte familiar se configura como um diferencial, que por meio do acompanhamento e incentivo aumenta as chances de sucesso no processo de aprendizagem.

Mesmo recorrente essa concepção entre todos os profissionais da instituição, um aspecto importante precisa ser destacado: o contexto de inserção da Escola 20 no seio de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, cuja organização familiar se apresenta de formas diversas, assim como as possibilidades financeiras e culturais de cada família.

Sob essa circunstância, frisa Margarida (2021) que *“ninguém olha caderno em casa, anteontem veio uma mãe, ela nem sabia que a filha já sabe fazer o nome [...] hoje mostrei para dire, ela fez o nome dela completo, a mãe nem o caderno não olha”*. Isso evidencia as condições sociais e culturais em que vivem muitas das famílias em relação à vida escolar dos próprios filhos e, especialmente, a forma como os professores percebem as possibilidades dos familiares, pois segundo narrativa da professora Rosa (2021) *“tempo, paciência e conhecimento, são três coisas, assim, que influenciam bastante”*.

Como consequência da própria vulnerabilidade, alguns aspectos tornam-se mais salientes na vida escolar dos pequenos, situação agravada pelo advento da Covid-19, circunstância na qual o distanciamento físico aumentou a problemática já existente. Foi um período que demonstrou abstenção de muitas famílias, conforme narrativa da professora Rosa (2021): *“venho, retiro as atividades, está tudo certo, não preciso retornar, não preciso fazer nada, é só retirar, daí ninguém vai me incomodar com o conselho, porque eu retirei, eu assinei”*. Nessa mesma perspectiva pontua Lírio da Paz (2021): *“não mande tema para casa [...] eles vêm na aula presencial, fazem as atividades, mas não mande tema”*.

Diante desse cenário, mesmo compreendendo o papel da família como crucial ao sucesso do processo de aprendizagem, principalmente para a alfabetização, os docentes entendem que, para muitas das crianças, a escola é a única possibilidade de mudança, de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. *“Para muitos, eles só têm nós, eles não têm outras pessoas, principalmente aqui nesta realidade que nós vivemos, eles não têm olhar da família, mas eles têm um olhar de escola, dos profes”* (CAMÉLIA, 2021).

Neste sentido, evidencia-se uma concepção de que a escola é o único lugar com potência, levando em consideração o ambiente vulnerável no qual vivem grande parte dos estudantes, cabendo à escola ser um refúgio das aprendizagens, um lugar de proteção delas, pois conforme diz a professora Rosa (2021): *“o lugar de aprender é na escola, em casa também se aprende, mas se aprende outras coisas, o lugar de aprender as letras, a leitura, a escrita, é da escola [...] aprendeu aqui, aprendeu, se não...”*.

Deste modo, evidenciamos a premissa de que as dificuldades estão nas condições dos estudantes, tendo em vista a discrepância entre a cultura escolar e as experiências culturais deles. Na visão das professoras colaboradoras deste estudo, ao estarem submetidas a um contexto precário, as crianças demandam dos docentes investimento nas suas possibilidades, reconhecendo suas potências, pois, conforme Gerânio (2021), *“a gente tem que incentivar aqui, eles em casa, tem uns que não tem, então é nós, assim, que temos que fazer”*.

Quando convivemos em ambientes nos quais as pessoas vivem em situação vulnerável o uso da palavra empatia acaba, muitas vezes, sendo banalizado. Não sabemos se algum dia conseguiremos, em nosso íntimo, compreender seu significado e colocar a empatia como um valor para a vida pessoal e profissional. Por mais que

façamos o esforço de conhecer de perto a realidade de muitos de nossos estudantes e famílias, e busquemos nos colocar no lugar do outro, isso não se concretiza.

Essa situação ficou clara nas narrativas das professoras ao evidenciarem o confronto diário que vivem acerca das diferentes experiências culturais. *“Então, possibilidades mil [...] mesmo diante da realidade que existe, que é real e que é difícil, que a gente não consegue imaginar, a não ser que tu vás ver com os teus próprios olhos e ainda assim não é a mesma coisa do que tu viveres essa situação”* (ROSA, 2021).

Assim, a convivência em um contexto de vulnerabilidade está relacionada ao modo como essa realidade é percebida pelos professores, como estes se sensibilizam com ela e, a partir disso, interatuam, o que demanda um olhar sensível e afetivo sobre os sujeitos em suas diferenças e singularidades, exigindo, segundo as professoras, um investimento cotidiano, pois *“não é porque eles são pobres que a gente não tem que tentar”* (CAMÉLIA, 2021). Logo, é necessário acreditar que *“todo mundo consegue [...] têm que ficar encucando na cabeça deles que eles vão conseguir, que eles vão se alfabetizar”* (LÍRIO DA PAZ, 2021).

Evidenciamos o desejo de aprender e as capacidades individuais e intrínsecas do aluno como elementos centrais para o sucesso do processo de aprendizagem, mais especificamente da alfabetização, pois de acordo com Rosa (2021), *“o desejo de aprender é uma coisa importante, então é uma possibilidade, a criança que tem isso, tu tendo, sentindo esse desejo nela, eu acho que tu tens, digamos assim, 80% de possibilidade de ensinar, de seguir o processo”*.

Portanto, o desejo e condições individuais são tomados como premissas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, atribuindo-lhes a maior parcela de responsabilidade e definindo como critério que possibilita a sequência do processo, ou seja, o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Somado a isso, conforme Lírio da Paz (2021), *“também tem outra questão [...] dá própria criança, da dificuldade, do que que ela tem, às vezes tem crianças com problemas que por qualquer coisinha a gente manda para o AEE”*.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização desta instituição pauta-se na concepção de que a aprendizagem ocorre pela repetição, pois compreendem que é necessário *“repetir, a criança aprende pela repetição”* (LÍRIO DA PAZ, 2021). Nessa perspectiva, organizam a rotina diária das turmas do bloco alfabetizador promovendo a leitura do alfabeto e das famílias silábicas, segundo

Gerânio (2021) *“a gente está todo dia batendo na tecla da família silábica e quando tu pedes para ler a família silábica eles não sabem, por mais que tu já batestes na tecla dez vezes no dia”*.

A ideia de que a criança aprende pela repetição, evidencia-se com ênfase nas narrativas docentes, revelando surpresa destes sobre a não aprendizagem dos estudantes. Assim, coloca-se como necessário repensar as práticas pedagógicas para atender as singularidades de cada sujeito aprendente. Concordamos que “é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas transvestidos de novo, que se encontram as maiores resistências” (MORTATTI, 2006, p. 15).

Assim, consideramos que o avanço das aprendizagens no processo de alfabetização vincula-se à produção de sentido por parte das crianças às propostas em curso, o que pressupõe um trabalho que considere e valorize a diversidade de experiências e a bagagem sociocultural das crianças. Nesse sentido, é importante considerar o acesso diferenciado a bens culturais valorizados pelos estudantes, pois os estudantes com maior trânsito aos bens culturais poderão ter vantagem em seus desempenhos escolares. Contudo, compete à escola democratizar o conhecimento acerca da leitura e da escrita, rompendo com a ordem social estabelecida (BOLZAN; POWACZUK, 2018).

Ao se manifestarem sobre as dificuldades que vivenciam na organização do trabalho pedagógico, as professoras destacam, especialmente, as vinculadas às condições materiais das escolas, conforme narrativa da professora *Margarida* (2021): *“as implicações são a falta de materiais alternativos,”* entendendo sua ausência como nociva ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e conseqüentemente ao sucesso do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, complementa Gerânio (2021): *“só os livros não é uma coisa assim que... nós precisamos do material dourado [...] coisas assim que a gente não tem”*, e Lírio da Paz (2021): *“só que nós não temos ferramentas no dia a dia [...] coisas diferentes pra gente fazer diferente”*. Ambas as narrativas explicitam a dificuldade de organizar e desenvolver o trabalho pedagógico no contexto escolar sem acesso ao mínimo de materiais e tecnologia.

O período vivenciado durante a pandemia da Covid-19 por estudantes e professores fora do contexto escolar aproximou-nos de diversas ferramentas

educacionais tecnológicas, ao emergir a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas e da busca por alternativas que diminuíssem o distanciamento físico a fim de proporcionar condições para o desenvolvimento do trabalho.

Contudo, o retorno à presencialidade retomou os mesmos modos de operar da escola antes da pandemia. Sob esse ponto de vista enfatiza Lírio da Paz (2021) que *“a ideia não é voltar a ser como era antes, porque se voltar a ser como era antes, a gente está vivendo ainda lá na época das cavernas, porque a escola não sabe sair disso, ela sempre quer do mesmo jeito”*. Essa narrativa evidencia a dificuldade de transformar as concepções docentes e romper políticas e práticas instauradas.

Tendo em vista que são as políticas públicas que balizam o trabalho pedagógico, administrativo e financeiro realizado pelas instituições educativas, “as ações da escola estão diretamente vinculadas às políticas educacionais, porém a implementação dessas políticas adquire configurações próprias por estar permeada pelas concepções dos educadores e pelo contexto social e cultural de seus usuários” (JACOMINI, 2009, p. 562). Assim, os impactos advindos das políticas públicas estão diretamente relacionados à compreensão de cada sujeito e coletivo de profissionais da educação e ao que realizam a partir do que é preconizado por tais políticas.

Nesse sentido, evidencia-se a concepção de que alternativas e soluções para os enfrentamentos relativos à aprendizagem devem chegar à escola por meio de propostas externas. Orquídea (2021) enfatiza a ideia dizendo que é preciso *“reforço extraescolar [...] esse é o primeiro [...] eu sei que não vai ter”*. Defendem o reforço extraescolar como primeira alternativa na superação dos problemas relativos ao processo de alfabetização, contudo, demonstram descrédito sobre a efetivação desta condição.

O movimento expresso por meio dos índices fez emergir a urgência de correção do fluxo escolar na instituição, criando alternativas que atenuassem o rastro do fracasso escolar. Nessa perspectiva, “acelerar a aprendizagem refere-se, portanto, ao resgate da defasagem resultante de múltiplas repetências, agravada pelos altos índices de evasão escolar que assolam a educação básica no Brasil” (MORGENSTERN, 2015, p. 53). Buscando a correção do fluxo escolar, mantenedora e escola iniciaram um novo projeto, conforme narrativas dos docentes:

Dezoito e dezenove, e daí aumentou, e esse 2017, eu estava fazendo as contas aqui, foi onde gerou os avançar. [...] Eles vieram porque o nosso índice tinha sido muito alto de reprovação e nós tínhamos aluno muito fora de faixa.

Na verdade, não era reprovação só no terceiro ano, era no geral da escola, foi um ano bem caótico, que foi dado meio que um basta assim de alunos que estavam nadando contra a maré, muito aluno com bastante deficiência física, mental, como se diz, sem avaliação, sem acompanhamento, sem nada, e que daí, não aprende e não vai para frente. Eles vieram com uma proposta, que era uma proposta meio que nova, como é que se diz, uma proposta pioneira, inovadora dentro da Coordenadoria, que era nós e o #¹⁰ fazemos um, tipo um Acelera que tem no município, só que para nós era avançar. (CAMÉLIA¹¹, 2021).

Nesse ano de 2019 então, seria implantado, primeiro, segundo e terceiro, avançar um, dois e três; e quando a última, quando a turma que entrou no avançar um entra-se no avançar três, terminaria o projeto, que é esse ano de 2021. Então, em 2019 esses alunos começaram o Avançar um, 2020 o Avançar dois e esse ano então eles estão no Avançar três. O que que aconteceu ali, eles eram alunos todos fora de faixa e era feito um projeto diferenciado com eles, era projeto mesmo, que os professores tinham que trabalhar coisas diferenciadas, não simplesmente dar a aula por dar, porque eles têm, além de eles serem fora de faixa, eles tinham dificuldade na aprendizagem. (CAMÉLIA, 2021).

E esse ano então, termina esse projeto do Avançar. Esse ano tem uma turma só, que é o Avançar três e eles vão para o ensino médio ano que vem. E dá para ver claro assim, bem claro, que foi ali que foi muito alto o nosso índice de reprovação, não só no fundamental, não só nesse último bloco, mas no quarto, no quinto, no sexto, no sétimo, no oitavo... porque a coisa vai indo, vai enrolando, vai, chega um ponto que tem que dar um basta, tem que, se tu não consegue, tem que ter um outro jeito de se resolver, e veio esse Mais Alfabetização que teve também, 2018 e 2019, que tinha uma professora que dava aula, quem é que pegou esse tempo?. (CAMÉLIA, 2021).

O “Avançar¹²”, desenvolvido na Escola 20, buscou, por meio de uma proposta de aceleração da aprendizagem, proporcionar a correção do fator idade em relação ao ano letivo, gerenciando o fluxo escolar e trabalhando na perspectiva de projeto pedagógico, desenvolvendo ações específicas com intuito de sanar as dificuldades de aprendizagem e promovendo melhoria da qualidade do ensino e dos índices da instituição. Portanto, “vê-se que aprendizagem aparece relacionada a melhoria do fluxo escolar, relação que se entende como passível de ser traduzida nos índices de qualidade e indicadores expressos pelo IDEB” (MORGENSTERN, 2015, p. 52).

Estando o índice diretamente ligado à questão da qualidade na educação, sua diminuição é encarada com preocupação entre professores, gestores e, mantenedoras do ensino. Nesse cenário, o olhar volta-se para tal e, surgem propostas

¹⁰ O símbolo usado para preservar a identidade da outra escola que participou do Projeto Avançar.

¹¹ Camélia é integrante da equipe diretiva e tomou a frente na explicação sobre os projetos, por esse motivo a sequência das narrativas.

¹² Avançar: Projeto proposto pela mantenedora regional com vistas a correção do fluxo escolar da Escola 20.

que, na maioria das vezes, são de caráter externo, na expectativa de se dirimir o problema diagnosticado. Essas propostas têm viés financeiro, sendo frequentemente aquisição de materiais, formação pedagógica e recursos humanos com provisão externa.

Quando nós baixamos muito o índice, nessa época, 2018, o governo mandou o Mais Alfabetização [...] as duas pegaram, a #¹³ vinha, trabalhava as dificuldades com os alunos, pegava cinco alunos por turma, duas horas por dia. [...] e está ali, justo, certo e lindo, o 2018 e o 2019. Resumindo, não tem criança que não aprenda, mas precisa do incentivo e precisa daquele... [...] isso é uma coisa que tem que ser repensada, o índice está diretamente ligado ao professor, está provado aqui que está, porque se 2018 subiu e nós acabamos de falar que tinha o Mais Alfabetização é porque dá certo. (CAMÉLIA, 2021).

Nessa perspectiva, evidencia-se que depositam nos agentes externos a responsabilidade pelas propostas e ações, como em outro exemplo ilustrado por Gerânio (2021): *“isso que é o problema, agora com esse Avaliar é Tri¹⁴, de repente vão pensar alguma maneira, alguma coisa para ajudar”*, pois tem como pressuposto que os resultados provenientes do Avaliar é Tri podem mobilizar a mantenedora a elaborar e implementar de projetos que contribuam para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, dos índices.

Assim, compreendem que a provedora macro de estratégias que contribuam gradativamente para a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, dos índices, são as políticas externas, principalmente as de âmbito nacional, as quais intentam dirimir problemas que são de ordem coletiva e assolam diversas Instituições de Ensino país a fora. Dentre esses problemas coletivos, está diminuição dos índices, o que requer a implementação de programas e projetos que possam direcionar seu foco para a formação do professor, para o atendimento do aluno, para a aquisição de insumos.

Ao mesmo tempo, os professores revelam suas concepções, que decorrem da política interna instaurada no contexto escolar, a qual tende a esperar por uma proposta externa à escola, por recurso humano extra, por materiais, por tecnologia, como meios de qualificar o trabalho pedagógico.

¹³ Símbolo usado para preservar o nome da professora assistente do Programa Mais Alfabetização.

¹⁴ Avaliar é Tri – avaliação diagnóstica proposta na rede estadual de ensino em 2021 a fim de verificar o nível dos estudantes gaúchos no retorno às atividades presenciais.

7 ÍNDICES, PARA QUE TE QUERO: REFLEXÕES COLABORATIVAS SOBRE O BLOCO ALFABETIZADOR

O caminho trilhado nesta pesquisa, se deu com base no seguinte problema: quais as implicações dos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico a partir das políticas de não retenção no bloco de alfabetização?

A partir desse problema, foram estabelecidos os objetivos do presente trabalho. O objetivo geral foi compreender a implicação do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico, e os objetivos específicos foram: identificar os marcos regulatórios referentes às políticas do bloco de alfabetização; reconhecer a evolução dos índices de aprovação e retenção ao término do bloco de alfabetização da rede estadual no período de 2011-2019; construir um material informativo contendo os índices de aprovação e retenção ao final do bloco alfabetizador na abrangência da 36ª CRE do período 2011-2019 como dispositivo e suporte à formação dos professores nas escolas; reconhecer as implicações da progressão continuada atinente ao bloco de alfabetização no trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o trajeto percorrido buscou gradativamente atingir cada objetivo estabelecido a partir de uma metodologia quanti-qualitativa, com abordagem sociocultural desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira a coleta e sistematização dos dados e, a segunda, posterior aprofundamento com uma das instituições.

Através da revisão bibliográfica inicial, foi possível mapear cronologicamente os marcos regulatórios do bloco alfabetizador: Constituição Federal, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais e pesquisas sobre as políticas públicas para o bloco de alfabetização; progressão continuada no ensino fundamental e práticas pedagógicas no bloco de alfabetização. A partir desses dados, vislumbramos a ampliação das referidas políticas até a implementação do bloco alfabetizador.

Evidenciou-se que as políticas educacionais brasileiras empreenderam uma caminhada gradativa rumo ao direito à Educação, movimento que ocorreu inicialmente por meio da ampliação da escolaridade e obrigatoriedade do ensino, chegando a uma perspectiva de progressão continuada, ou seja, não retenção nos três primeiros anos do ensino fundamental com advento da resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

Contudo, a linha do tempo demonstra que o Brasil tem implementado as reformas de modo verticalizado, tendo em vista que essas ações apresentam caráter centralizador e, por vezes, desconsideram os agentes executores dessas políticas. Fica evidente a necessidade de investir no empoderamento dos atores da cena educativa, ou seja, dos docentes como um todo, pois suas vivências e experiências lhes permitem reler, retraduzir e reelaborar as políticas públicas educacionais, ao passo que criam e estabelecem suas próprias políticas internas.

Nessa perspectiva, chega-se à compreensão, em relação às políticas públicas de que o puro e simples acolhimento é insuficiente para que sejam implementadas com base nos princípios de equidade e qualidade. É imprescindível subjetivar as políticas de modo individual e coletivo, promovendo a elas novos sentidos e significados. Sob essa ótica, é notável que muitas das políticas são acolhidas pelos sujeitos dos contextos escolares sem um processo de reflexão, apropriação ou reelaboração, passando a aplicá-las de forma mecânica no fazer cotidiano, sem provocar impactos de qualquer ordem. É um processo que expõe a exigência de constante formação e participação na implementação e gerenciamento das políticas educacionais.

As análises empreendidas demonstram a descontinuidade das políticas públicas, em relação ao bloco alfabetizador, e mais especificamente, ao regime de progressão continuada. As dificuldades de implementação e falta de recursos para apoio pedagógico geraram em muitos contextos, um mero regime de promoção automática, reforçando a exclusão das minorias, terceirizando as culpas e responsabilidades. Contudo, é primordial conceber a progressão continuada como instrumento de uma educação não seletiva capaz de contribuir de modo efetivo para introdução, ampliação e consolidação das aprendizagens, respeitando o tempo de cada criança e de sua historicidade e contexto de inserção.

Com base nos índices e nas narrativas analisadas, evidencia-se que o fato das políticas públicas assegurarem um regime de progressão continuada no bloco alfabetizador, impedindo que a retenção aconteça, ainda está aquém na missão de promover uma aprendizagem efetiva. Isso se dá porque muitas das práticas pedagógicas seguem arraigadas a concepções que entendem a retenção como faceta intrínseca ao processo de alfabetização e, nessa perspectiva, a retenção conduz o trabalho pedagógico. Portanto, encarar o trabalho desenvolvido no contexto escolar como complexo e múltiplo, considerando e percebendo a diversidade de saberes

como importantes é um caminho possível para qualificar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

O levantamento dos índices gerados ao final do bloco alfabetizador, em nível macro, ou seja, na abrangência da 36ª CRE, possibilitou ampla visualização das instituições urbanas por meio da coleta, elaboração de gráficos individuais e coletivos, análise dos índices expressos, assim como reconhecimento da evolução deles ao longo dos nove anos analisados, culminando na criação do produto educacional da pesquisa: o livreto intitulado “Índices, para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE”, o qual será disponibilizado em versão digital para as demais escolas por meio da mantenedora regional de ensino.

A partir da apresentação sistematizada dos gráficos produzidos, consideramos que eles se tornam um elemento de identificação das potencialidades e fragilidades existentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico no bloco alfabetizador, proporcionando que cada instituição consiga interpretar estes índices buscando em uma perspectiva coletiva e colaborativa analisá-los, e projetar estratégias para sua melhoria caso necessário.

Nesse sentido, foi possível concluir que os dados e índices gerados são uma faceta na compreensão do todo, não podendo ser considerados de maneira isolada e estanque, porque favorecem a compreensão da realidade apenas através de números e percentuais. Contudo, para termos uma compreensão mais abrangente temos que considerar os dados com base no contexto de cada escola e dos sujeitos por meio de uma análise qualitativa.

Tendo em vista a perspectiva qualitativa, o gargalo do funil conduziu para o contexto específico da Escola 20, a instituição com maior média de retenção no período analisado. O trabalho foi desenvolvido por meio de rodas de conversa com gestores e professores do bloco alfabetizador, totalizando nove participantes, e foi pautado nos princípios do ECER, ou seja, dimensão de escuta (E), contextualização (C), experimentação (E) e reelaboração (R) a partir do livreto como guia das discussões empreendidas.

Com base nas narrativas dos sujeitos, conclui-se que existem implicações acerca da progressão continuada no bloco de alfabetização. Tendo em vista seu processo de implementação e condução ao longo dos últimos dez anos essa política externa de cunho centralizador gerou diversas interpretações, modos de

compreensão e fazeres acerca do trabalho pedagógico. Foram identificadas quatro principais implicações:

A primeira implicação reside na constatação de que **as políticas externas apresentam descontinuidade**, por serem centralizadas verticalizadas. Implanta-se novas políticas educacionais desconsiderando políticas anteriores, ditando interrupção, continuação ou início, ao passo que julgam os professores como meros executores das propostas, aspectos esses que dificultam a implementação e o gerenciamento, e que resultam em implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que os educadores não são impactados por tais políticas, ou seja, não conseguem atribuir sentido e significado a elas.

Nessa ótica, a segunda implicação reside **nas políticas internas da escola**, pois à medida que se instauram, vão configurando um modo próprio de operar naquele contexto, podendo ter impacto positivo. Com base na política interna instituída, evidencia-se entre os docentes daquela realidade específica a defesa da retenção entre os anos do bloco alfabetizador.

O fato de os estudantes não conseguirem se alfabetizar dentro de um ano letivo e progredirem sem saber ler e escrever é considerado um obstáculo para o processo de aprendizagem. Isso acontece porque a compreensão de que a retenção é necessária segue arraigada, justificada pela necessidade de maior tempo em um mesmo ano escolar para consolidação do processo. Além do mais, uma parcela significativa dos professores ainda não consegue encontrar sentido nos pressupostos da progressão continuada, por entenderem que a progressão é automática e desconsidera os diferentes tempos e percursos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a política interna instituída dita o modo de operar, configurando ações práticas no contexto escolar.

Surge a terceira implicação, relativa aos **contextos de vulnerabilidade e a escola como refúgio das aprendizagens**. Revela-se fortemente entre os docentes concepções que julgam a participação da família como crucial para o sucesso do processo de aprendizagem, principalmente da alfabetização. Por outro lado, há também o entendimento quanto às limitações destas famílias perante o contexto vulnerável no qual estão inseridas, que as caracteriza socialmente e culturalmente direcionando suas opções e ações para garantia da sobrevivência diária. Nessa perspectiva, evidencia-se a concepção da escola como refúgio das aprendizagens, lugar destinado à proteção destas e dos sujeitos aprendentes.

A quarta e última implicação reside na concepção de que o sucesso do processo de **aprendizagem está relacionado aos fatores externos**. Quando a instituição e seus sujeitos olham prioritariamente para fora, ou seja, para o externo, terceirizando as responsabilidades cria-se uma compreensão de que somente o agente externo é capaz de solucionar os problemas do processo de alfabetização, impactando o desenvolvimento do trabalho pedagógico e reduzindo o papel dos agentes internos, gestores e professores da própria instituição.

Nesse sentido, propaga-se entre os docentes a ideia de que os problemas relativos ao processo inicial de alfabetização, expressos por meio dos índices, necessitam ser solucionados externamente. Ou seja, creem que propostas, projetos e programas para qualificar o processo de ensino e aprendizagem no bloco alfabetizador e, assim, melhorar os resultados oriundos de tal processo, devem partir da iniciativa das redes ou mantenedoras do ensino, em quaisquer âmbitos.

Contudo, levando em conta as implicações incutidas nas narrativas coletadas, acreditamos que o ponto de partida para uma reflexão sobre o bloco alfabetizador, seja um balanço da década, isto é, verificação das potencialidades e fragilidades, seguido da elaboração conjunta de estratégias para qualificação do processo de aprendizagem. Além disso, é necessário um incentivo a uma cultura de participação na elaboração de políticas públicas, fazendo com que sejam planejadas colaborativamente com os sujeitos que as colocam em prática no contexto escolar, levando em conta que estes fazem uma releitura das políticas com base na realidade em que estão inseridos, retraduzindo e reelaborando-as a partir de suas vivências e experiências, buscando assim promover um fazer pedagógico voltado aos direitos de aprendizagem com equidade e qualidade social.

A partir dos aspectos envolvidos no referido estudo chegamos à tese de que, para gerarmos uma política consistente sobre o bloco alfabetizador, é imperativo que haja trabalho de formação na perspectiva da escuta (E), contextualização (C), experimentação (E) e reelaboração (R), ou seja, do ECER, pois como educadores precisamos refletir continuamente sobre o trabalho que desenvolvemos. É relevante considerar que o trabalho pedagógico se pauta em concepções docentes que tencionam a aplicabilidade das políticas educacionais, gerando uma produção de sentido que é singular a cada contexto.

Nessa perspectiva, o produto educacional apresentado caracteriza-se como um livreto digital intitulado “Índices, para que te quero? Um olhar para as escolas

urbanas da 36ª CRE” e traz um balanço da década de implementação do bloco alfabetizador por meio dos indicadores de aprovação e retenção dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental.

Entendemos que a relevância desta pesquisa é primordialmente social, tendo em vista que ela abrange a 36ª CRE como mantenedora regional, 30 instituições de ensino da rede estadual. Esperamos que o produto aqui apresentado possa compor os processos de formação das instituições participantes ao servir como um dispositivo para o diálogo e problematização acerca dos índices de aprovação e retenção, refletindo e projetando coletivamente ações que possam qualificar o trabalho pedagógico no bloco alfabetizador.

Tendo em vista que toda Ciência é baseada na continuidade, ou seja, que toda pesquisa é continuidade de outra, que as possibilidades provenientes delas podem se abrir ou se afunilar e apresentar resultados diversos, e, partindo do pressuposto de que somente uma pesquisa de cunho quantitativo é insuficiente para se estabelecer uma compreensão aprofundada, entendemos que é preciso vislumbrar os dados, analisá-los e discuti-los com os sujeitos mediante o contexto de inserção.

Por fim, destacamos a possibilidade de continuidade desta pesquisa, contemplando as demais escolas da rede urbana a 36ª CRE, buscando identificar as implicações do bloco alfabetizador no trabalho pedagógico a partir da perspectiva colaborativa ECER. Acreditamos que o incremento dos processos reflexivos acerca dos índices de retenção nas escolas, poderá qualificar os processos educativos em andamento.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 231 p. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 417-435, maio/ago. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidente da república, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidente da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador – PNAIC**, Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios – PNAIC**, ano 01, unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília: MEC, 2018. ed. 37, seção 1, p. 54-55.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília: MEC, 2013. ed. 109, seção 1, p. 17.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 364.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

CARVALHO, A. P. **O bloco pedagógico como política pública:** Implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

CASTRO, C. da C. C. de. **Bloco pedagógico de alfabetização:** Possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** 6. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2001. 160 p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 25. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 102 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. 405 p. Traduzido por Joice Elias Costa.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000. 160 p.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12. 2009.

FURGHESTTI, M. L. da S. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da**

Região Sul de santa Catarina - AMUREL. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** 1. ed. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 36 p.

GARCIA, W. E.; DE FARIAS, I. M. S. Estado, política educacional e inovação pedagógica. **Revista o público e o privado**, Ceará, v. 3, n. 5, p. 61-74, jan./jun. 2005.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Encontro de Diretores 36ª CRE. **36ª Coordenadoria Regional de Educação – Ijuí – RS.** p. 1-20, 19 fev. 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/josefiorin/encontro-de-diretores-36a-cre>. Acesso em: 02 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: INEP, 2013. 20 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **IDEB - Resultados e Metas.** Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar.** 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 264 p.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

LIMA, P. F. de. **Análise de práticas de ensino de matemática no ciclo de alfabetização:** Um estudo a partir da teoria da base do conhecimento do professor. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Educação, Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016.

MARTINS, L. R. R. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental.** 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 96 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016. 264 p.

MORGENSTERN, J. M. **Práticas de Correção Escolar no Brasil: da Seriação como Sistema Único à Flexibilização do Tempo Escolar**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2019. p. 39–54. *In*: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. de F. C. *Inclusão, Diferença e Políticas Públicas*. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 1-16, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NUNES, E. C. R. **O Delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS**: Considerações sobre o bloco inicial de alfabetização. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

OBAJ, et al. Sintomas gastrintestinais e abordagem nutricional durante a pandemia de COVID-19: guia prático para pediatras. **Einstein**, São Paulo, v. 18, 2020.

PAIVA, J. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. *In*: MORAES, B. M. *et al.* **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 89-103.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

POWACZUK, A. C. H. **Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social**. 2020. 32 f. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

POWACZUK, A. C. H; MORAIS, A. A. B. de; SIMON, B; STANGHERLIN C. I. A; DEUS I. de. As Redes Colaborativas como Princípio da Pesquisa e da Formação. *In*: IX ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (EIIPE), 1. ed. 2021, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021. p. 136-143.

ROCHA, E. A. C.; CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. Ensino Fundamental de nove anos: Continuidades ou Rupturas com as Políticas de Focalização no Ensino Fundamental? *In*: VASQUES, C. K.; SCHELICKMANN, M. S. P.; CAMPOS, R. **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. 240 p.

RODRIGUES, K. R. **Progressão continuada no bloco pedagógico**: Desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria - RS.

2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

RUFFINO, S. C. M. **O aprender da docência nas narrativas dos principiantes**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2001. 156 p.

SCHNEIDER, S. **O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328 p.

TOLLER, F. M. **A progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar: Uma análise crítica da produção teórica e científica do tema**. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria: UFSM, 2015.

VARGAS, H. M. Democracia e cidadania: público e privado na educação brasileira. *In: MORAES, B. M. et al. Políticas Públicas de Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 11-28.

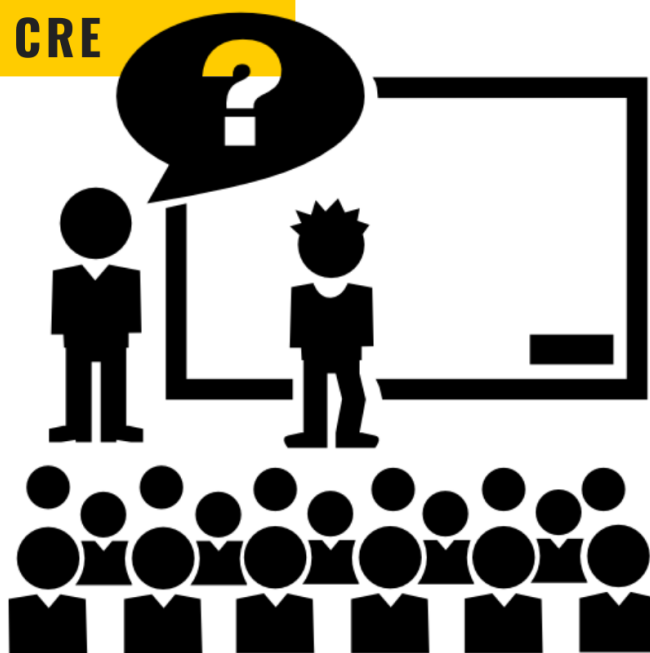
VENTURINI, A. **A política pública de progressão continuada no ciclo de alfabetização: Estudo em uma escola pública da rede estadual de Santa Maria/RS**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A – ÍNDICE, PARA QUE TE QUERO? UM OLHAR PARA AS ESCOLAS URBANAS DA 36ª CRE

2021

**Índice, para que
te quero?
Um olhar para
as escolas
urbanas da 36ª
CRE**



ANELISE GEHRCKE ADAM

SUMÁRIO

03 Apresentação

04 Uma década do bloco
alfabetizador: questões
para o debate

06 Aprovação e retenção no
3º ano - um olhar às
escolas urbanas da 36ª
CRE

08 Produção dos dados

09 As instituições

40 Mãos na massa

41 Leituras de
aprofundamento

42 Referências

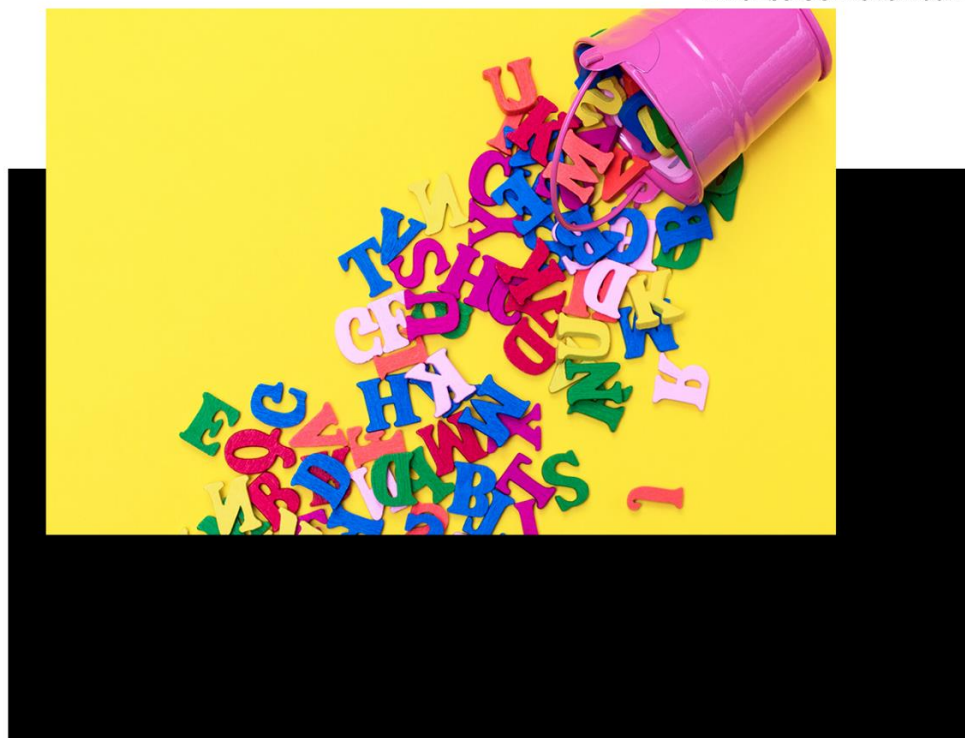


Apresentação

O livreto intitulado "Índice, para que te quero? Um olhar para as escolas urbanas da 36ª CRE" apresenta-se como produto relativo à pesquisa "Índices para que te quero: o bloco alfabetizador e sua implicação ao trabalho pedagógico", desenvolvida por meio do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), sob a orientação da Prof. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk.

O estudo tem como grande objetivo compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico e contempla a análise dos dados de aprovação e retenção no 3º ano do ensino fundamental das escolas urbanas da 36ª CRE no período 2011-2019. Nessa perspectiva, convidamos os educadores da rede estadual a fazer um balanço da década de implementação do bloco alfabetizador por meio da análise dos dados de suas instituições com vistas a qualificar o trabalho pedagógico e a promover a aprendizagem com equidade e qualidade para todas as crianças.

Anelise Gehrcke Adam



UMA DÉCADA DO BLOCO ALFABETIZADOR: QUESTÕES PARA O DEBATE

Faz aproximadamente dez anos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foram instituídas oficialmente em todo país, em caráter de obrigatoriedade, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Como parte dessas diretrizes, foi estabelecido o bloco pedagógico de alfabetização, que atua na articulação da continuidade da trajetória escolar e no esforço de favorecer e garantir os direitos de aprendizagem com equidade e qualidade social.

Nesse sentido, ao longo desta década temos identificado problematizações acerca da necessidade de transformação das práticas escolares, das metodologias e das formas de avaliação, com especial ênfase sobre a retenção escolar, tendo em vista que esta “se constituiu de forma tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passou a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar” (JACOMINI, 2010, p. 217).

Essa prática de retenção escolar se intensifica, especialmente, no processo de escolarização inicial, sendo indicada como uma das responsáveis pela evasão escolar, tendo em vista que “a reprovação logo no início da escolarização causa muita desmotivação [...] Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola” (PNAIC, 2012, p. 23).

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o período de três anos favorece o trabalho pedagógico e diminui as tensões para professores e crianças, pois um tempo demasiado curto não é suficiente para alcançar um nível de autonomia efetivo, além de possibilitar o princípio da progressão dos conhecimentos a serem desenvolvidos e apropriados pelos estudantes. Quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, pressupõe-se que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimento, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, não como mera “passagem” para o ano subsequente, e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica (PNAIC, 2012, p. 23).

Assim, a relação entre progressão continuada e progressão automática coloca-se como um desafio reiteradamente problematizado, pois:

A progressão continuada como medida político-pedagógica não tem a função de garantir, impedir ou dificultar a aprendizagem dos alunos, mas o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. Sua incidência na aprendizagem ocorre à medida que contribui para os alunos permanecerem na escola e terem outras oportunidades. Porém, somente a permanência na escola não é suficiente para aprender: é necessário um conjunto de medidas que favoreçam a aprendizagem (JACOMINI, 2010, p. 78).

Para esta autora, o fato de a progressão continuada proporcionar que os estudantes estejam evoluindo com o grupo de sua faixa etária não resolve o problema da aprendizagem. É necessário medidas pedagógicas voltadas especificamente a ela, sendo: diferenciação nos tempos e metodologias, formas de organização do conteúdo, limite de alunos por turma, atendimento extra aos estudantes com dificuldades. Essas são ações conjuntas e colaborativas para que o princípio da progressão continuada busque cumprir o papel que se propõe, pois:

Em momento algum, a progressão continuada pode ser compreendida como uma justificativa para não se buscar alternativas para suprir as lacunas que o estudante possui no seu processo de construção da leitura e da escrita. Ao contrário, a progressão continuada exige dos professores o compromisso com o planejamento e a organização de um trabalho pedagógico contínuo, voltado às especificidades de cada estudante, ou seja, um ensino desenvolvente, implicado com as condições de aprendizagem da criança (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 419).

Certamente, o caminho percorrido ao longo desta década leva a problematizar um conjunto de dimensões que incidem sobre os diferentes contextos escolares, tendo em vista que a proposição e a implementação de uma política educacional sempre provoca uma variedade de reações, interpretações e aplicabilidades, exigindo a instauração de processos de análise por parte dos professores e gestores nas diferentes instâncias educacionais.

Perante a amplitude territorial e populacional do país em que vivemos, assim como dos acentuados problemas educacionais oriundos dos diversos níveis de ensino, acreditamos que a análise dos índices quantitativos produzidos por este estudo relativos à década de implementação do bloco alfabetizador pode contribuir para o processo de reflexão de cada instituição urbana pesquisada na abrangência da 36ª CRE ao proporcionar uma visão sistematizada dos dados referentes ao período 2011-2019.

Nossa expectativa é mobilizar professores, coordenadores e gestores escolares a analisarem os impactos na reorganização do trabalho pedagógico até então desenvolvido no bloco de alfabetização, identificando e problematizando os desafios e aprendizagens decorrentes deste processo para, coletivamente, projetar estratégias que fortaleçam o pressuposto do direito à aprendizagem com equidade e qualidade social.

APROVAÇÃO E RETENÇÃO NO 3º ANO – UM OLHAR ÀS ESCOLAS URBANAS DA 36ª CRE



A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, contexto macro desta pesquisa, é composta por 30 coordenadorias regionais de educação, distribuídas em 497 municípios. Com um montante de 2.378 instituições, 57.328 professores, 16.635 servidores e 792.776 alunos em diferentes níveis e modalidades de ensino aproximadamente. O estudo aqui proposto enfoca especificamente a 36ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual abrange 12 municípios: Ajuricaba, Augusto Pestana, Bozano, Catuípe, Chiapetta, Condor, Coronel Barros, Ijuí, Inhacorá, Jóia, Nova Ramada e Panambi. Nesses municípios, há um total de 60 escolas da rede estadual de ensino, sendo 38 urbanas e 22 rurais.

Nessa direção, apresentamos a análise realizada nas escolas urbanas de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual foi organizada por municípios. O recorte de escolas urbanas se deu tendo em vista as especificidades da escola rural em relação a sua organização multisseriada, número de alunos por turma, público-alvo, etc... Para tanto, apresentamos os gráficos em percentuais das 30 instituições urbanas da abrangência que contemplam o nível de ensino a que se destina o referido estudo, expondo o quantitativo de alunos do 3º ano do ensino fundamental, aprovados e retidos no período de 2011 até 2019, considerando a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e estabelece a progressão continuada no bloco de alfabetização.

36ª CRE

Localização do município de Ijuí no estado do Rio Grande do Sul, onde situa-se a sede da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).



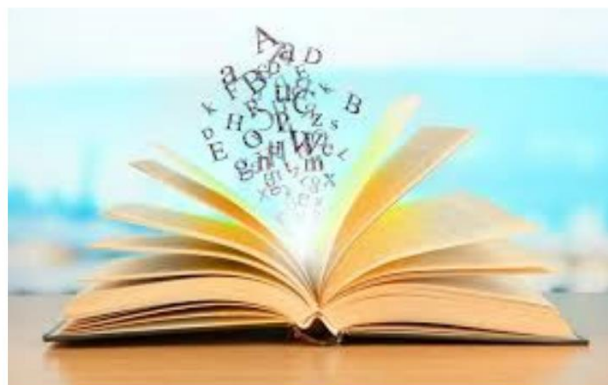
Mapa dos municípios que fazem parte da abrangência da 36ª CRE.



PRODUÇÃO DOS DADOS

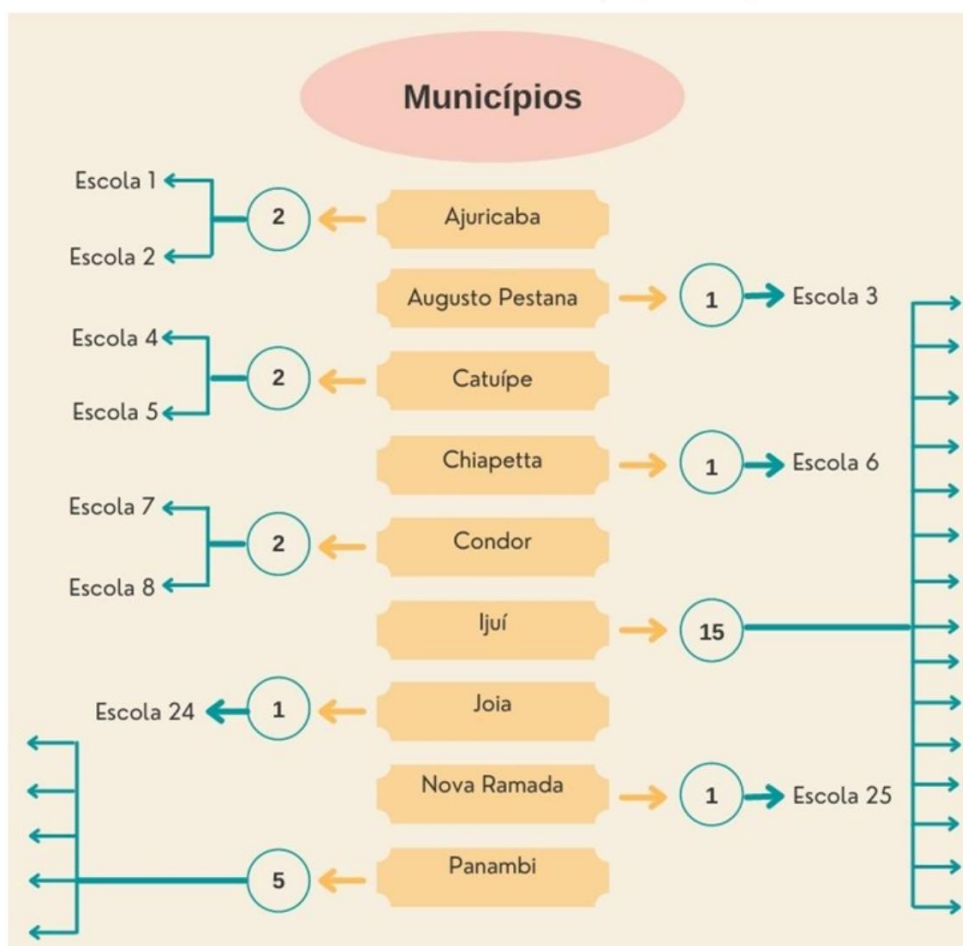
O trabalho de coleta foi realizado pessoalmente nas dependências da 36ª Coordenadoria Regional de Educação durante a segunda quinzena do mês de fevereiro de 2020. A pesquisa utilizou o sistema de Informatização da Secretaria de Educação (ISE) como suporte ao desenvolvimento do trabalho para consultar as atas de resultados finais das 30 instituições urbanas referidas anteriormente.

A busca registrou o número de crianças aprovadas e retidas em cada ano numa planilha (*Excel*). Após esse levantamento inicial, os dados de cada instituição foram transformados em gráficos que expressam os índices obtidos ao longo do período. Por fim, foram calculadas as médias de aprovação e retenção de cada instituição, realizando uma análise descritiva de cada uma.

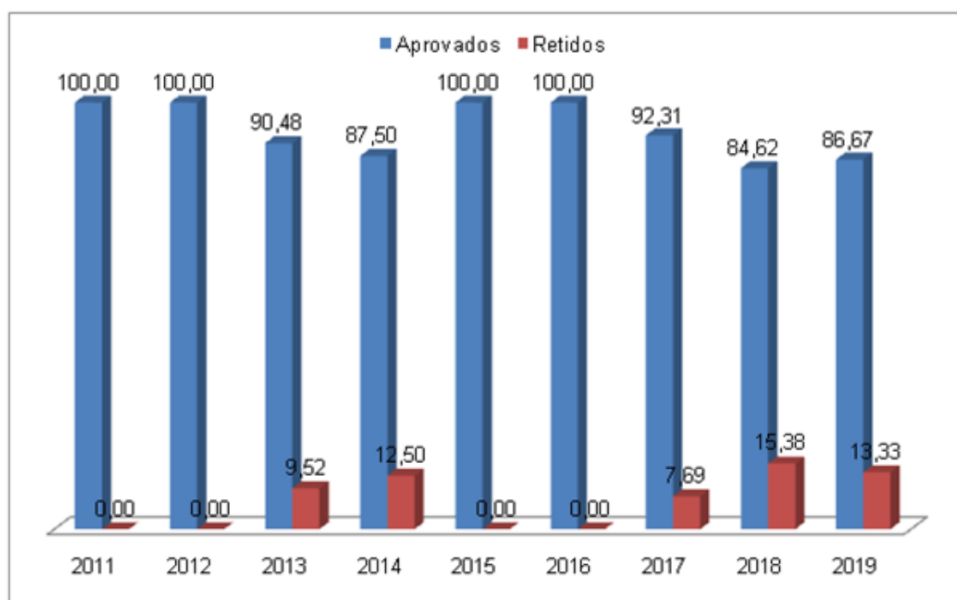


AS INSTITUIÇÕES

Escolas Urbanas da 36ª CRE: classificação por municípios



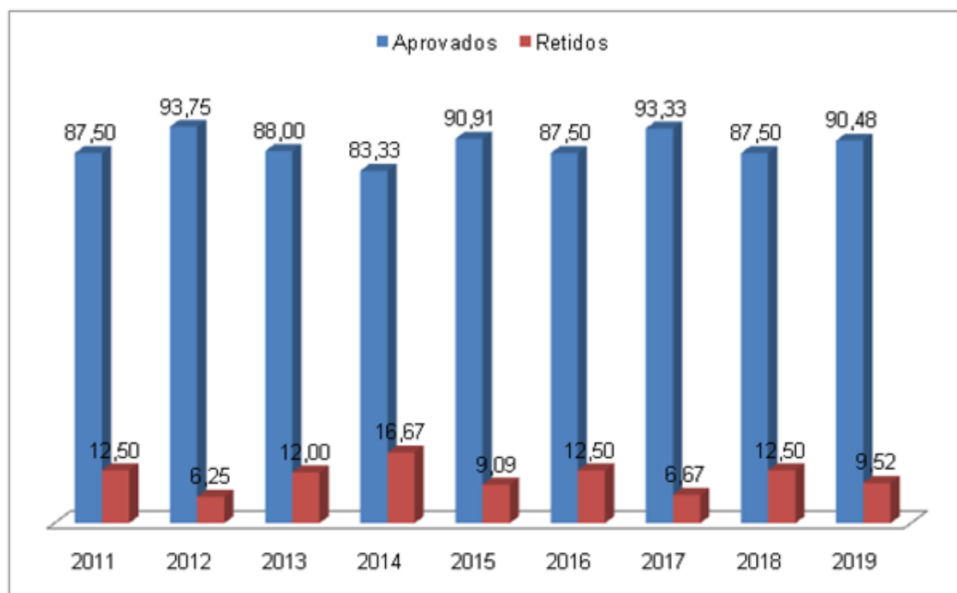
Fonte: produzido pelo autor do estudo a partir do mapeamento das escolas urbanas da 36ª CRE (2021).

Gráfico 1 – Escola 1

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O primeiro município é Ajuricaba, o qual conta com duas escolas urbanas: Escola 1 e Escola 2. A primeira instituição atende aproximadamente 245 alunos distribuídos entre ensino fundamental (4º ao 9º ano) e ensino médio conforme dados do ISE 2020, expõem percentuais entre 90 e 100% de aprovação em 2011, 2012, 2013, 2015, 2016 e 2017, no qual uma pequena queda pode ser observada em 2014, 2018 e 2019 ficando entre 84,62 e 87,50% o índice de aprovações, tendo o percentual mais elevado de retenção no ano de 2018 com 15,38%. Ao longo do período registrou-se uma média de 93,51% de aprovações e 6,49% de retenções (Gráfico 1).

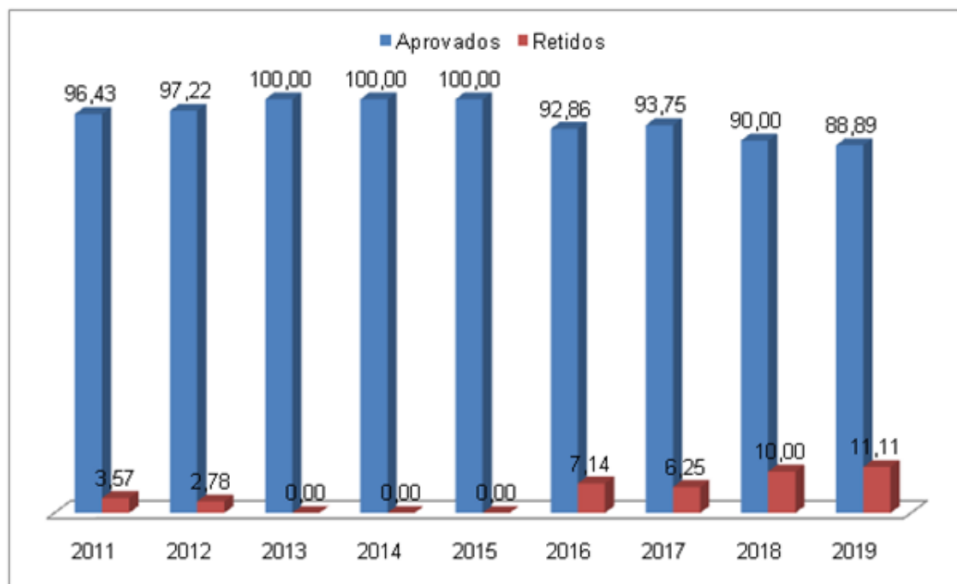
Gráfico 2 – Escola 2



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

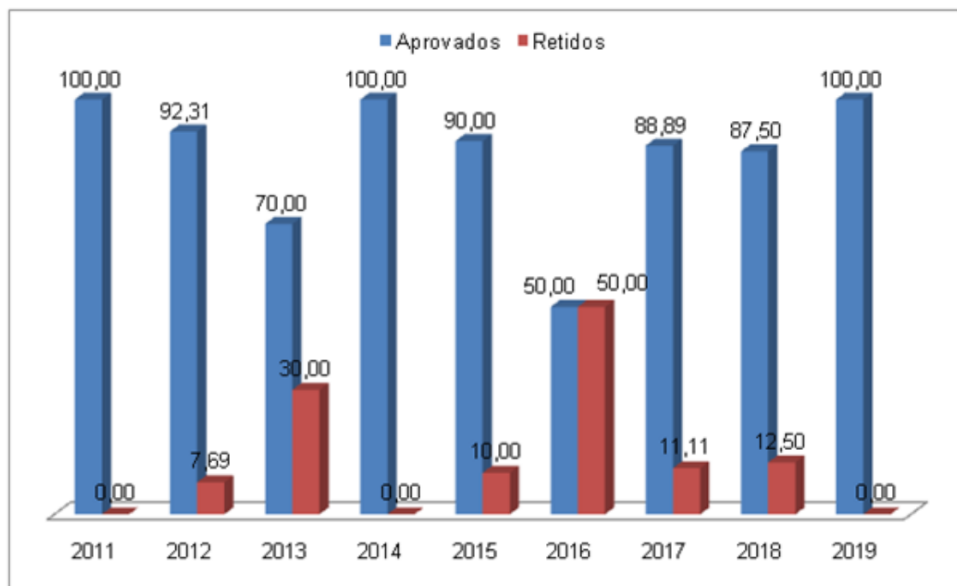
A Escola 2, é a segunda instituição a ser analisada no município a qual atende exclusivamente ensino fundamental com cerca de 135 alunos conforme dados do ISE 2020. Apresenta um padrão de regularidade, pois, os percentuais de aprovação em todos os anos se alternam entre 83,33% e 93,75%. O maior índice de retenção pode ser observado em 2014 com um percentual de 16,67%. A média registrada no período de sete anos de 2011 a 2017 deu-se de 89,14% de aprovações e, 10,86% de retenções (Gráfico 2).

Gráfico 3 – Escola 3



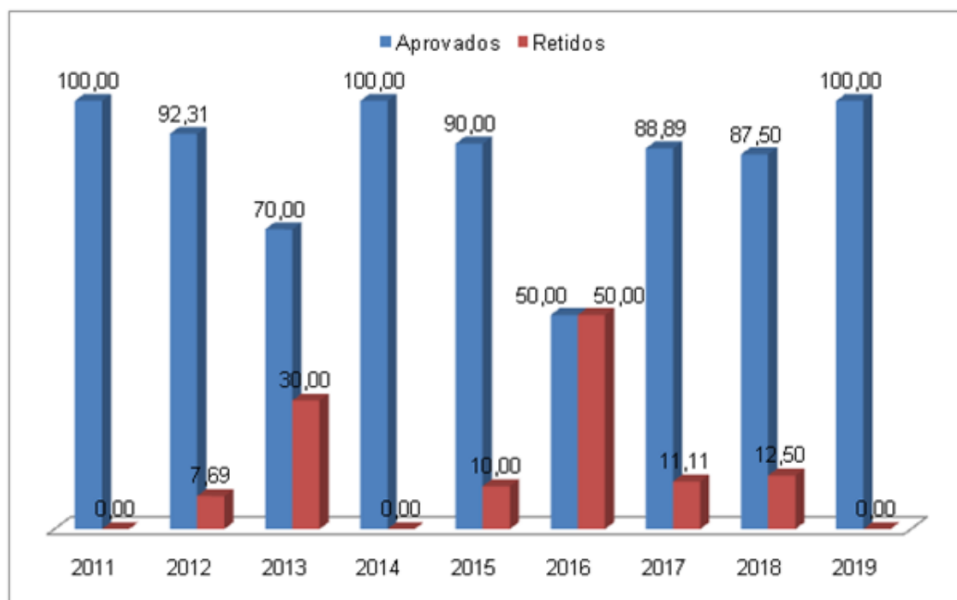
Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O município de Augusto Pestana, conta apenas com uma instituição de ensino urbana, Escola 3, que atende aproximadamente 379 alunos do ensino fundamental e médio de acordo com informações do ISE 2020. Apresenta índices elevados de aprovação de 2011 a 2018, alternando percentuais entre 90% e 100%. Contudo, uma queda pode ser observada em 2019, quando o percentual de retenções ficou em 11,11%. No decorrer do período registrou-se uma média de 95,46% de aprovações e 4,54% de retenções (Gráfico 3).

Gráfico 4 – Escola 4

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

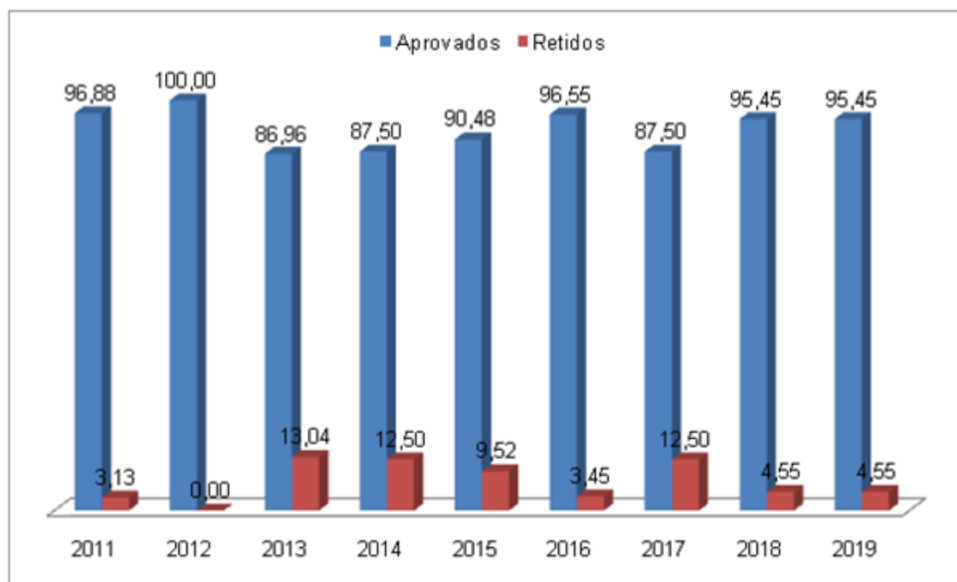
Catuípe é um município que conta com duas escolas urbanas, a primeira, Escola 4 atende cerca de 338 alunos distribuídos entre ensino fundamental terceiro ao nono ano, ensino médio, técnico em Contabilidade e Educação de Jovens e Adultos conforme dados do ISE 2020. Apresenta alterações nos índices ao longo do período, percentuais elevados de aprovação em 2011, 2012, 2014, 2015 e 2019, todos entre 90% e 100%. Em 2013 e 2016 podem ser observados os maiores os índices de retenção sendo respectivamente 30% e 50%. A média no período atingiu 86,52% de aprovações e 13,48% de retenções (Gráfico 4).

Gráfico 5 – Escola 5

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A segunda instituição analisada no município é a Escola 5, que atua exclusivamente com ensino fundamental, atendendo aproximadamente 234 alunos de acordo com o ISE 2020. Demonstra índices irregulares e alternados, nos anos 2011, 2012, 2014, 2015 e 2019 os percentuais se mantiveram entre os 90% e 100%. Em 2013 e 2016, os índices de retenção das duas instituições do município são iguais, com valores de 30% e 50% respectivamente. Traz como média do período, 96,45% de aprovações e, 3,55% de retenções (Gráfico 5).

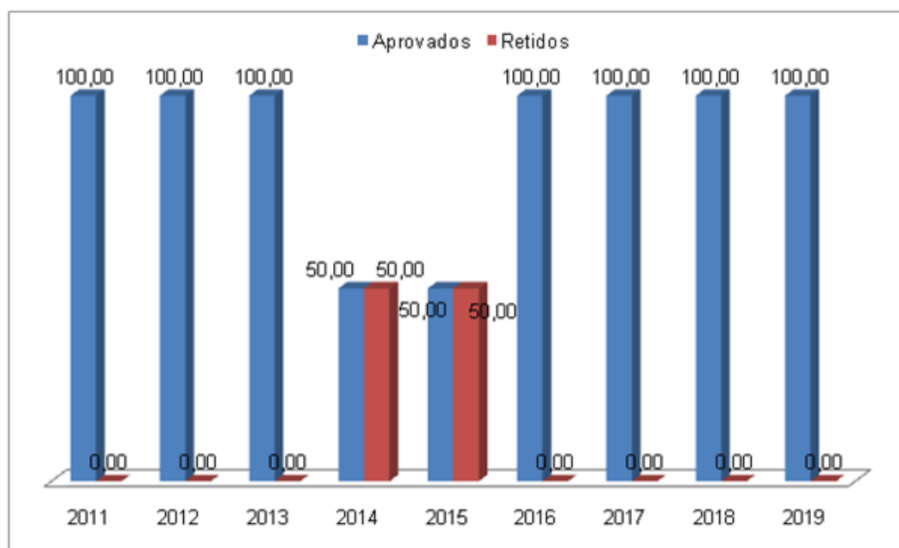
Gráfico 6 – Escola 6



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O município de Chiapetta conta com apenas uma instituição urbana, a Escola 6, que atende em torno de 359 alunos entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos de acordo com o ISE 2020. Apresenta índices regulares ao longo do período, percentuais de aprovação em 2011, 2012, 2015, 2016, 2018 e 2019 entre 90% e 100%. Observa-se uma pequena queda em 2013, 2014 e 2017 estabelecendo índices de 80%. O maior percentual de retenção registrou-se em 2013 com 13,04%. A média do período fica em 92,97% de aprovação e 7,03% de retenções (Gráfico 6).

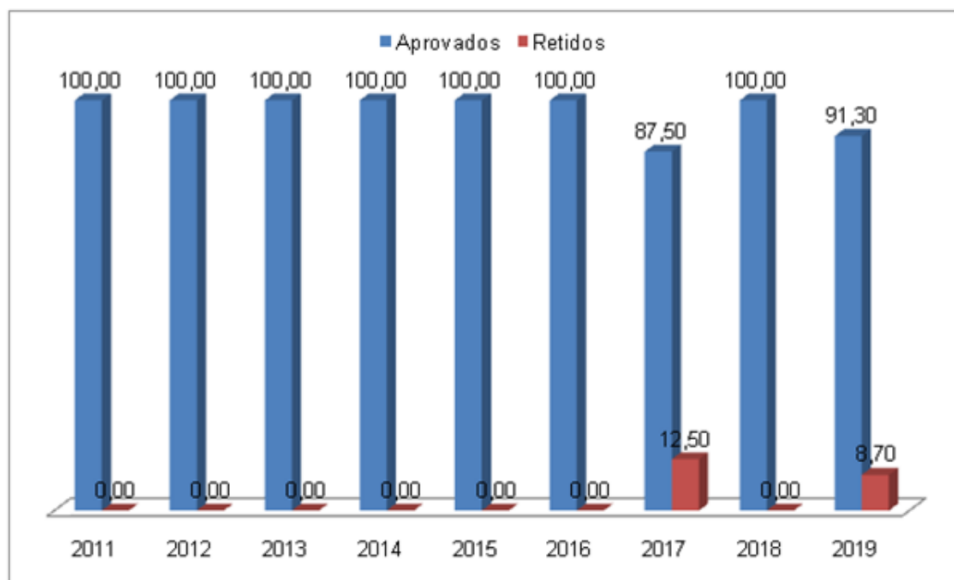
Gráfico 7 – Escola 7



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

Condor conta com duas instituições de ensino urbanas, a Escola 7, atende aproximadamente 388 alunos de ensino fundamental e médio, conforme dados do ISE 2020. Ao proceder a análise dos dados observou-se que sete dos nove anos verificados apresentam percentual de aprovados em 100% e dois anos, 2014 e 2015 respectivamente trazem um índice de 50% de aprovação, conseqüentemente 50% de retenção. Para o período a média registra-se em 88,89% de aprovação e 11,11% de retenções (Gráfico 7).

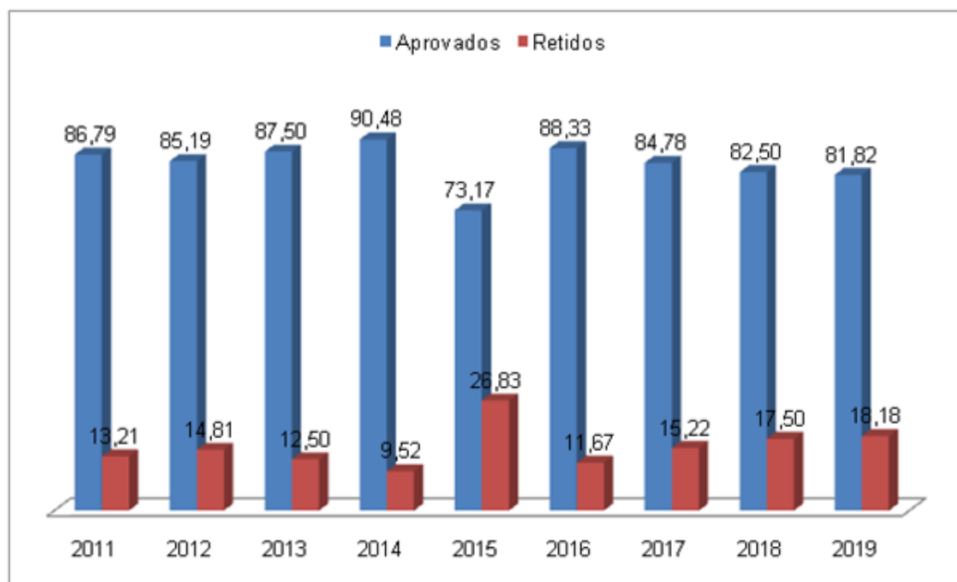
Gráfico 8 – Escola 8



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A segunda instituição Escola 8, atende em torno de 105 alunos de ensino fundamental conforme dados apresentados pelo ISE 2019, sendo municipalizada a partir de 2020 deixando de fazer parte da rede estadual. Assim, observou-se que sete dos nove anos verificados também apresentaram índices de 100% como na primeira escola do município, com variações no período. Os anos, 2017 e 2019 respectivamente, apontaram percentuais menores, mantendo índices acima de 87% sem quedas significativas. Identificou-se uma média de 97,64% de aprovações e 2,36% de retenções ao longo do período (Gráfico 8).

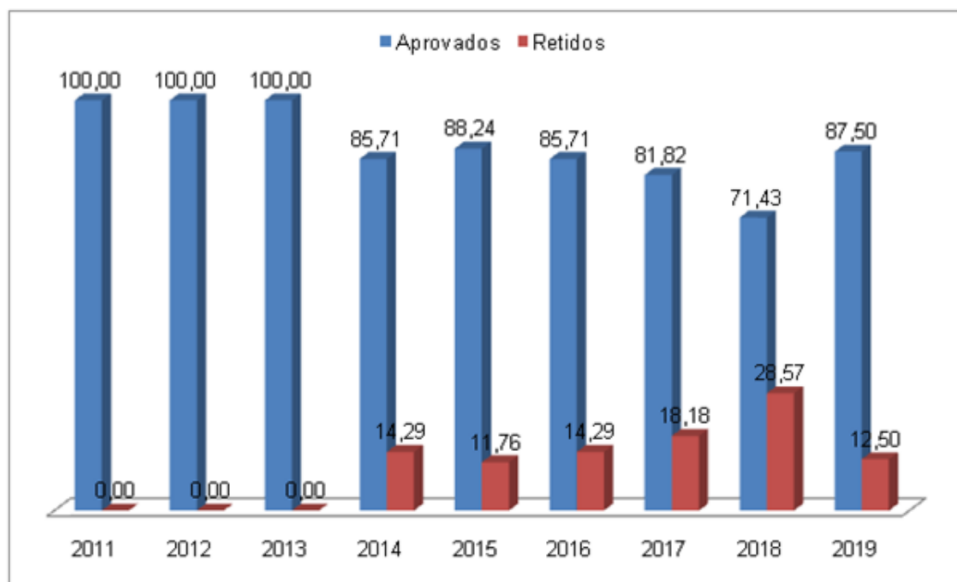
Gráfico 9 – Escola 9



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O município de Ijuí conta com o maior número de instituições de ensino urbanas da abrangência da 36ª CRE, totalizando 15 escolas, analisadas individualmente. A Escola 9 atende aproximadamente 495 alunos distribuídos entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos conforme dados expressos pelo ISE 2020. Apresenta poucas alterações nos índices ao longo do período, mantém o percentual de aprovados entre 81,82% e 90,48% em 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019. O maior índice de retenções ocorreu em 2015 com 26,83%. A média registrada no período é de 84,51% de aprovações e 15,49% de retenções (Gráfico 9).

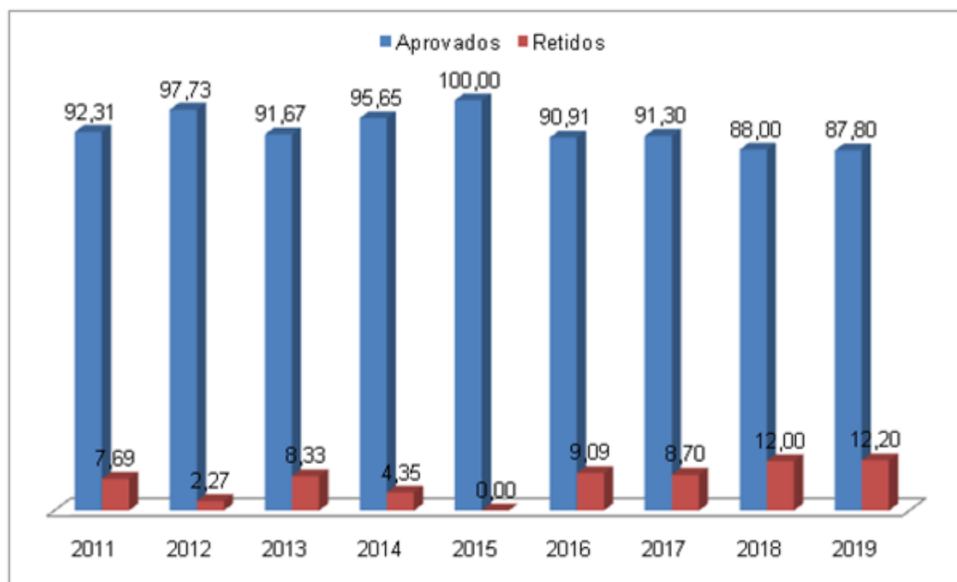
Gráfico 10 – Escola 10



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 10, atende em torno de 131 alunos de ensino fundamental conforme dados do ISE 2020. Demonstra oscilação nos índices, de 100% em 2011, 2012 e 2013 para quedas que vão se acentuando até 2018, período em que o percentual de retenção chega a 28,57%. Podem ser observados indícios de reversão para a problemática elevando o percentual em 2019 para 87,50%. Para o período fica registrada uma média de 88,93% de aprovações e 11,07% de retenções (Gráfico 10).

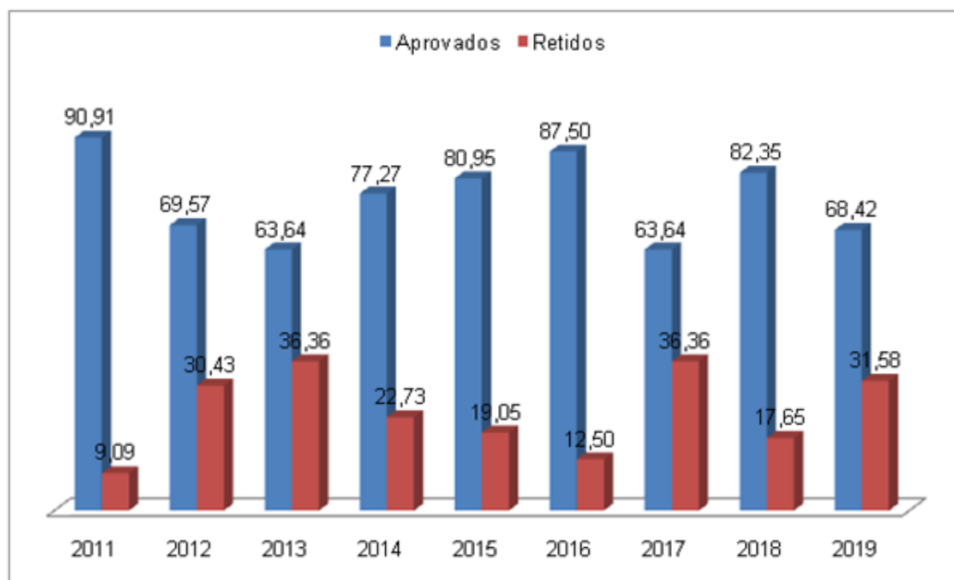
Gráfico 11 – Escola 11



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 11, atende aproximadamente 216 alunos do ensino fundamental segundo informações do ISE 2020. Na análise percebe-se poucas alterações nos percentuais, no qual no período de 2011 a 2017 apresenta índices entre 90% e 100%. Em 2018 e 2019 uma queda pode ser ilustrada mantendo o percentual na casa dos 87%. Ao longo do período a média de aprovações fica em 92,82% e a de retenções em 7,18% (Gráfico 11).

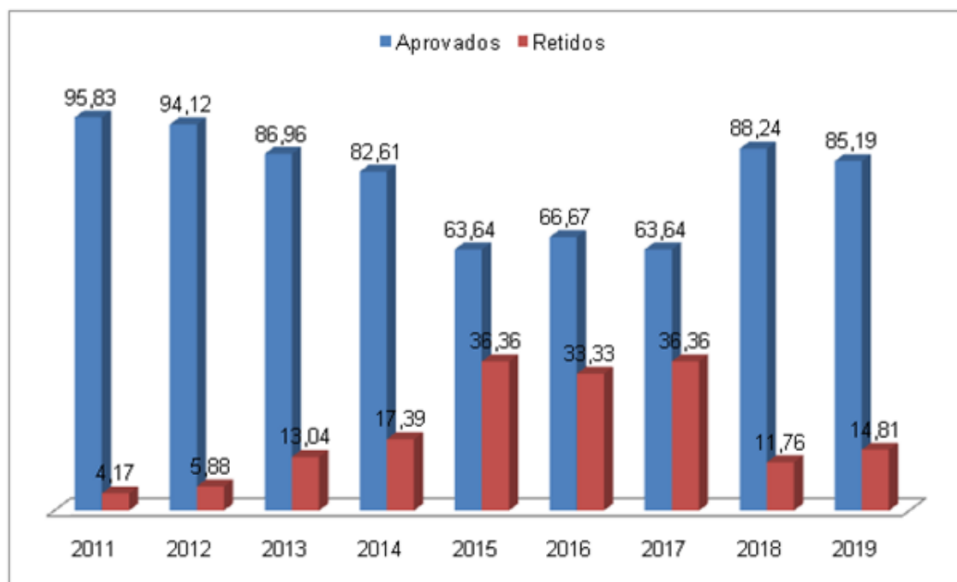
Gráfico 12 – Escola 12



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 12, que trabalha exclusivamente com ensino fundamental, atende cerca de 116 alunos de acordo com o ISE 2020. Demonstra oscilação dos índices, alterna altos percentuais com valores baixos de aprovação. Em 2011, 2014, 2015, 2016 e 2018 seus índices ficaram entre 77,27% e 90,91%. Nos anos 2012, 2013, 2017 e 2019 todos os percentuais de aprovação ficam abaixo dos 75%, alternando entre 63,64% e 69,57%, com elevação da retenção que fica entre 30,43% e 36,36%. A média no período registra 76,03% de aprovações e 23,97% de retenções (Gráfico 12).

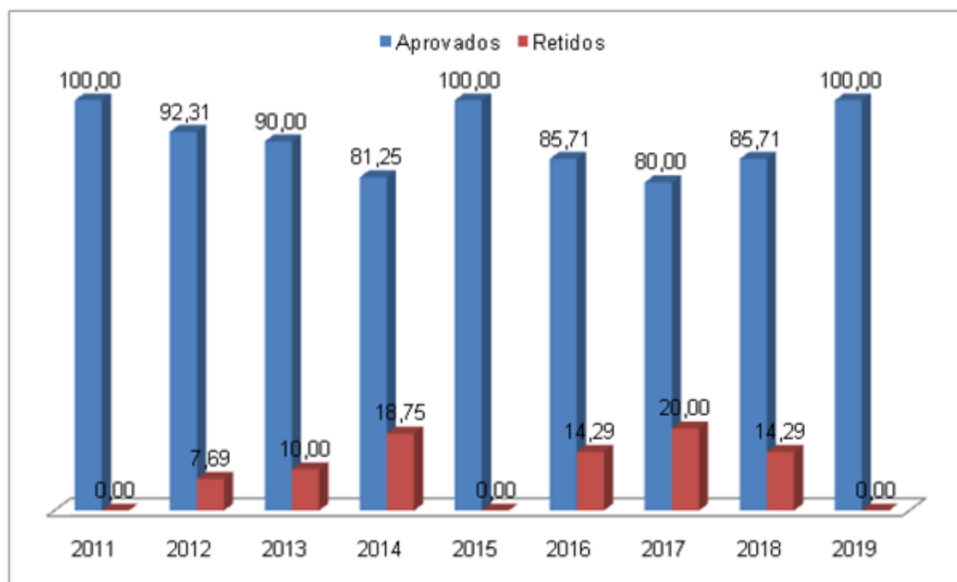
Gráfico 13 – Escola 13



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

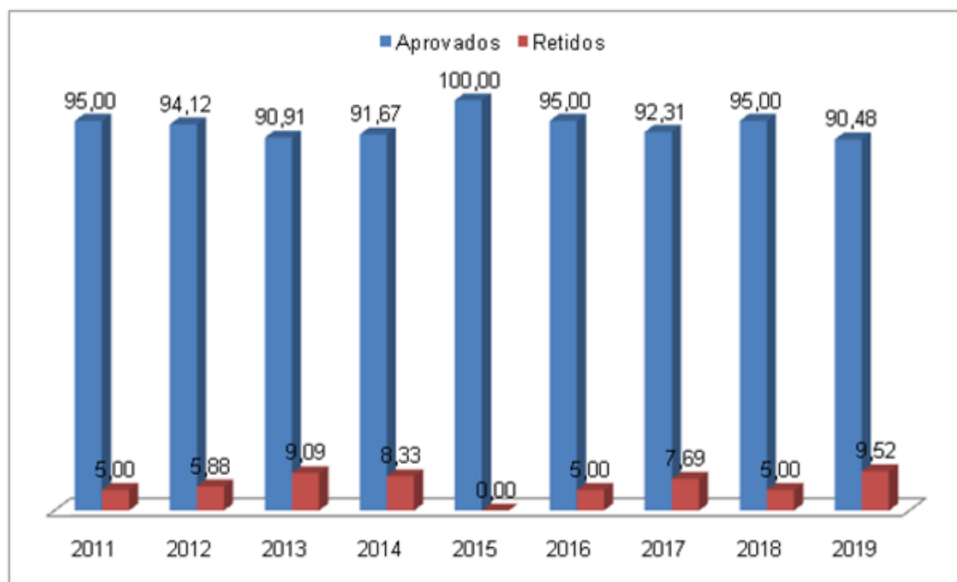
Ao realizar análise da Escola 13, que atende aproximadamente 185 alunos de ensino fundamental conforme o ISE 2020, realidade semelhante à instituição citada anteriormente pode ser vista. Os índices de aprovação se mantêm regulares em 2011, 2012, 2013, 2014, 2018 e 2019 ficando entre 82,61% e 95,83%. A escola apresenta índices abaixo dos 75% de aprovação por três anos consecutivos e, expressa percentuais de retenção entre 33,33% e 36,36% em 2015, 2016 e 2017 respectivamente. Para o período registrou-se uma média de aprovações em 80,76%, e retenções em 19,24% (Gráfico 13).

Gráfico 14 – Escola 14



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

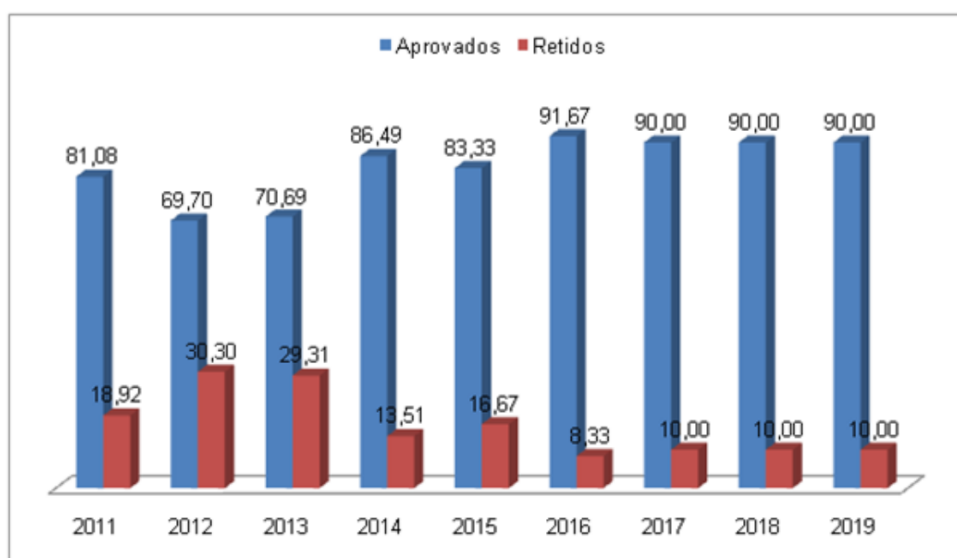
No tocante a Escola 14, que atende cerca de 111 alunos entre ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos conforme o ISE 2020, observou-se que os índices se alternam ao longo do período com pouca diferença nos percentuais. Em 2011, 2012, 2013, 2015 e 2019 todos os índices se mantiveram entre 90% e 100%. Nos anos 2014, 2016, 2017 e 2018 uma pequena diminuição pode ser notada, entre 80% e 85,71% de aprovação. O maior percentual de retenção é observado em 2017 com 20%. A média para o período registra 90,55% de aprovação e 9,45% de retenções (Gráfico 14).

Gráfico 15 – Escola 15

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 15, que conforme dados do ISE 2020, atende aproximadamente 310 alunos de ensino fundamental, de modo geral, apresenta regulares índices de aprovação ao longo do período, todos os percentuais ficam entre 90% e 100%. Neste estabelecimento de ensino, o maior índice de retenção pode ser observado em 2019, sendo 9,52%. Fica registrada uma média de 93,83% de aprovação e 6,17% de retenções no período de análise (Gráfico 15).

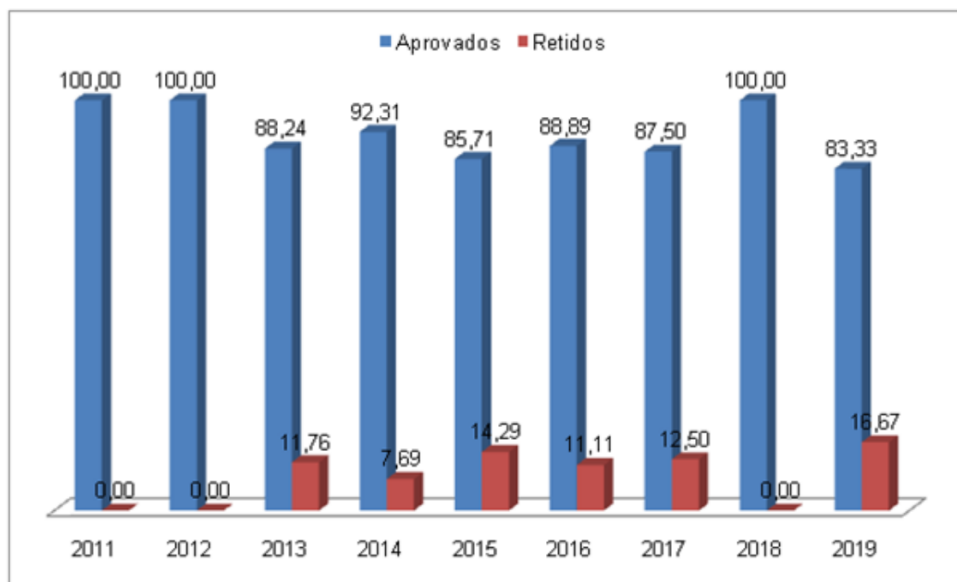
Gráfico 16 – Escola 16



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

Analisando a Escola 16, que atende em torno de 191 alunos de ensino fundamental conforme dados do ISE 2020, percebe-se alterações nos índices de aprovação e retenção que se alternam ao longo dos anos. Em 2011, 2014 e 2015, o percentual de aprovações ficou entre 81,08 e 86,49%, já em 2016, 2017, 2018 e 2019 um crescimento é registrado ficando o percentual de aprovados entre 90% e 91,67%. Nos anos 2012 e 2013, houve queda no percentual de aprovações, com valores entre 69,70% e 70,69%, deixando os índices de retenção entre 29,31% e 30,30% respectivamente, expressando uma evolução gradativa nos índices de aprovações. Registrou-se uma média de 83,66% de aprovações e 16,34% de retenções no período de análise (Gráfico 16).

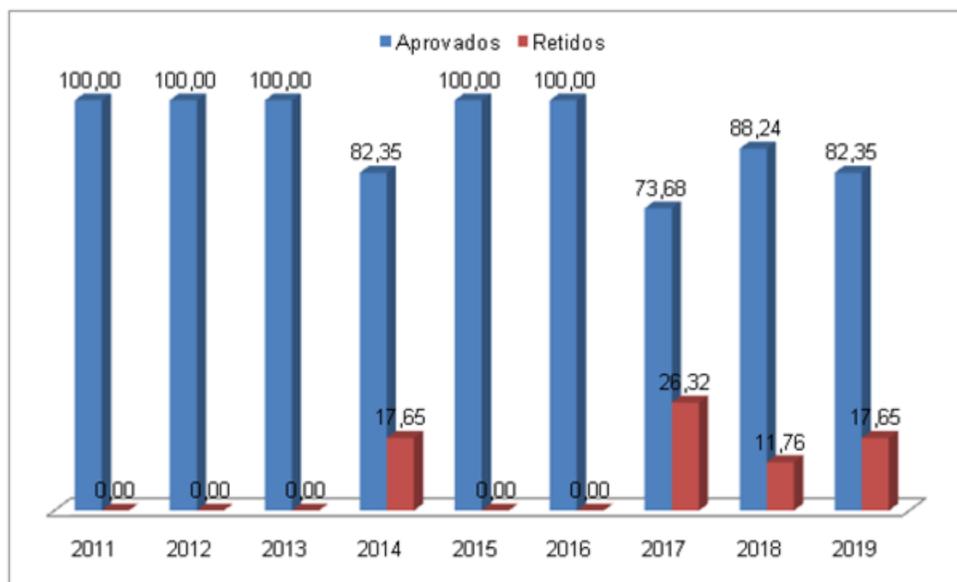
Gráfico 17 – Escola 17



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 17, atende aproximadamente 142 alunos do ensino fundamental conforme informações do ISE 2020. Observa-se um quadro iniciando com alto percentual, o qual oscila e atinge seu menor índice em 2019. De modo geral, os percentuais em 2011, 2012, 2014 e 2018, atingem seus picos mais elevados de aprovações, entre 92,31% e 100%, uma pequena queda pode ser observada em 2013, 2015, 2016, 2017 e 2019 com percentuais entre 83,33% e 88,89%. O maior índice de retenções é registrado em 2019 com 16,67%. A média do período atingiu 91,78% de aprovação e 8,22% de retenções (Gráfico 17).

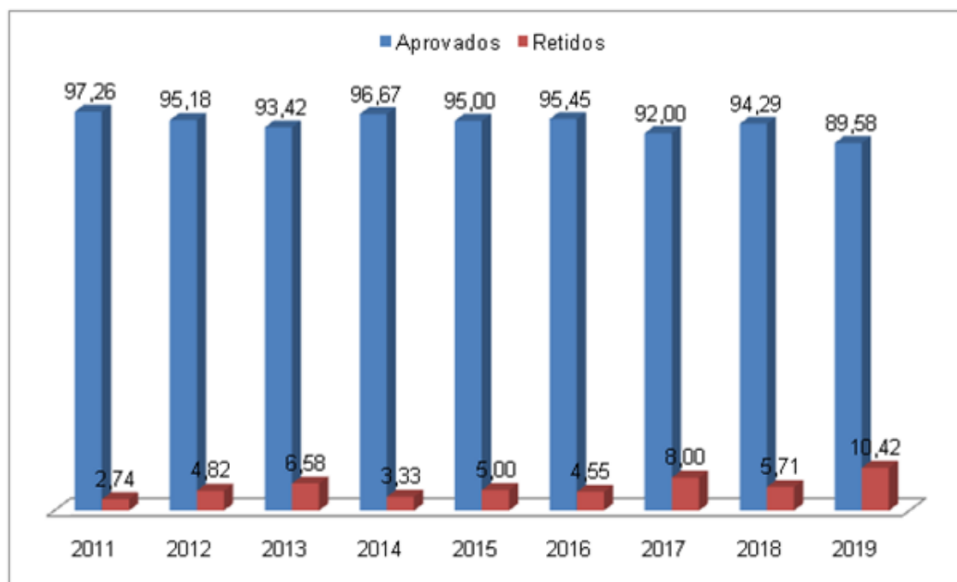
Gráfico 18 – Escola 18



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 18, atende cerca de 154 alunos distribuídos entre ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos conforme dados do ISE 2020. Apresenta oscilação nos índices, os quais ficam em 100% nos anos 2011, 2012, 2013, 2015 e 2016, e caem em 2017, ficando abaixo de 75% de aprovação, um percentual de 26,32% de estudantes retidos no terceiro ano. Registra uma média de 91,85% para aprovações e 8,15% para retenções ao longo do período analisado (Gráfico 18).

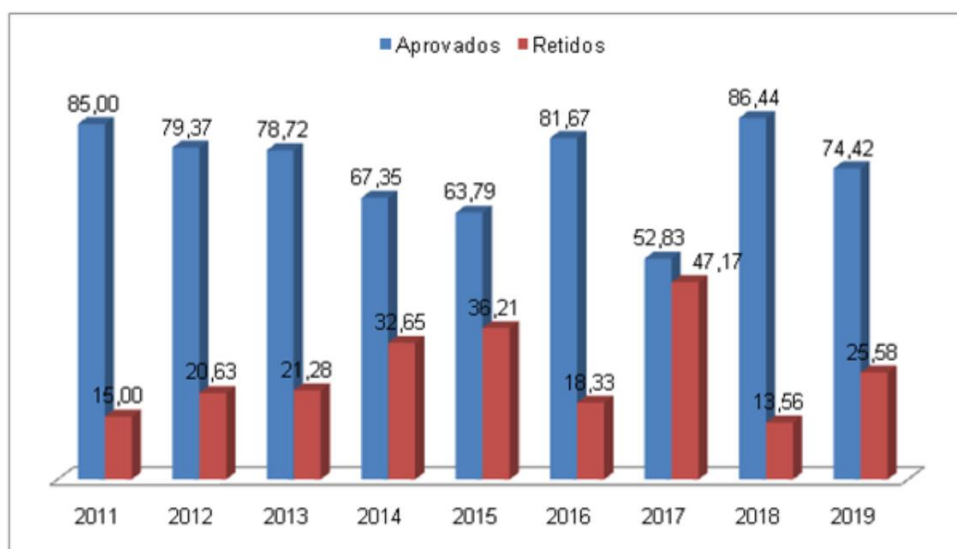
Gráfico 19 – Escola 19



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

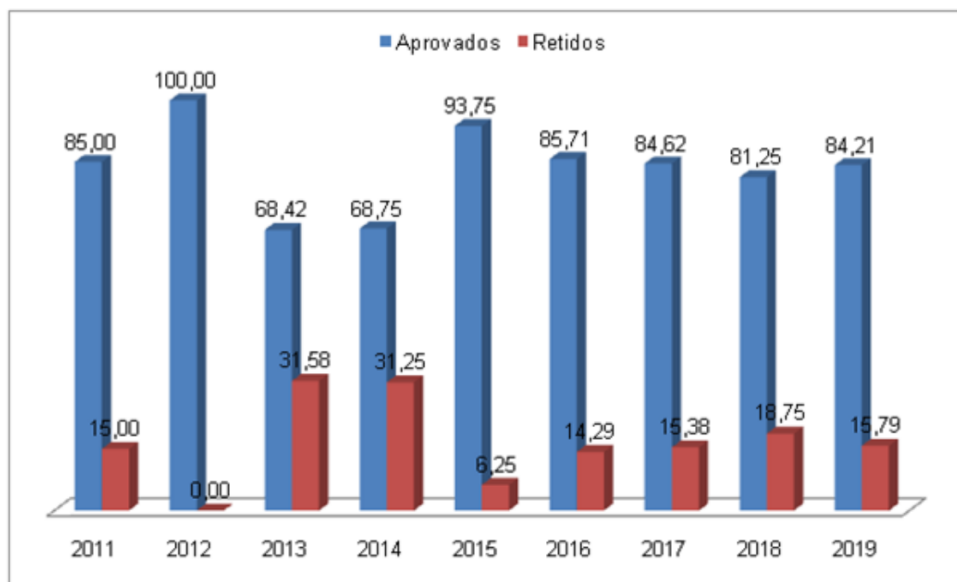
A Escola 19, segundo dados do ISE 2020, atende aproximadamente 606 alunos exclusivamente do ensino fundamental. A análise fornece elementos que indicam uma regularidade no desempenho escolar dos estudantes, pois no período de 2011 a 2018, os percentuais de aprovados ficaram entre os 92% e 97,26%, uma pequena queda pode ser observada em 2019, evidenciando o maior índice de retenção desse estabelecimento de ensino, sendo 10,42%. A média do período retrata 94,32% de aprovações e 5,68% de retenções (Gráfico 19).

Gráfico 20 – Escola 20



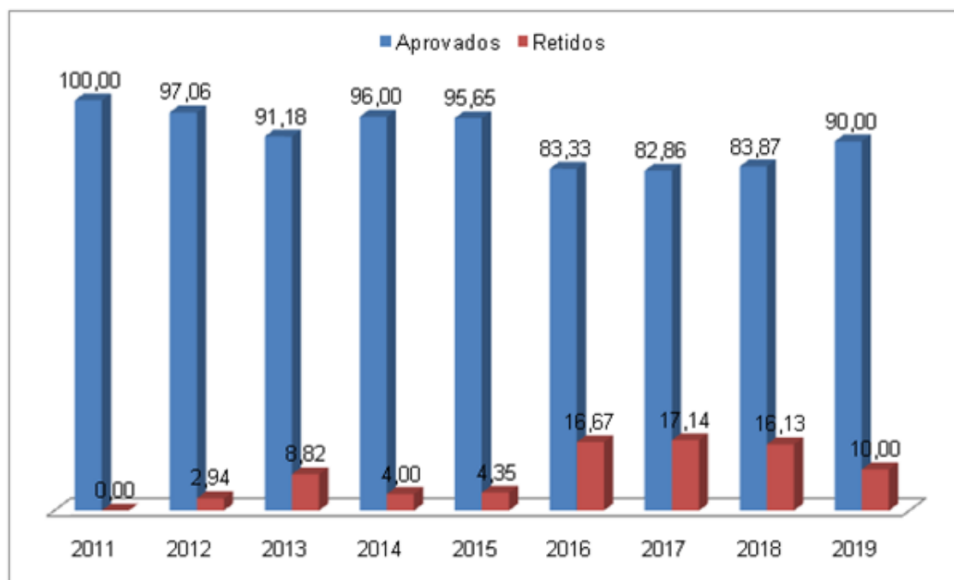
Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

Outra instituição que expressa acentuada oscilação em seus índices é a Escola 20, a qual atende em torno de 505 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Os percentuais de aprovados se alternam do mais alto 86,44% em 2018 ao mais baixo 52,83% em 2017. Nos anos 2011, 2012, 2013, 2016 e 2018 o percentual de aprovados ficou acima dos 75%. Em 2014, 2015, 2017 e 2019, apresenta índices de retenção entre 25,58% e 47,17%. A média que se estabelece para o período registra 74,40% de aprovações e 25,60% de retenções (Gráfico 20).

Gráfico 21 – Escola 21

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

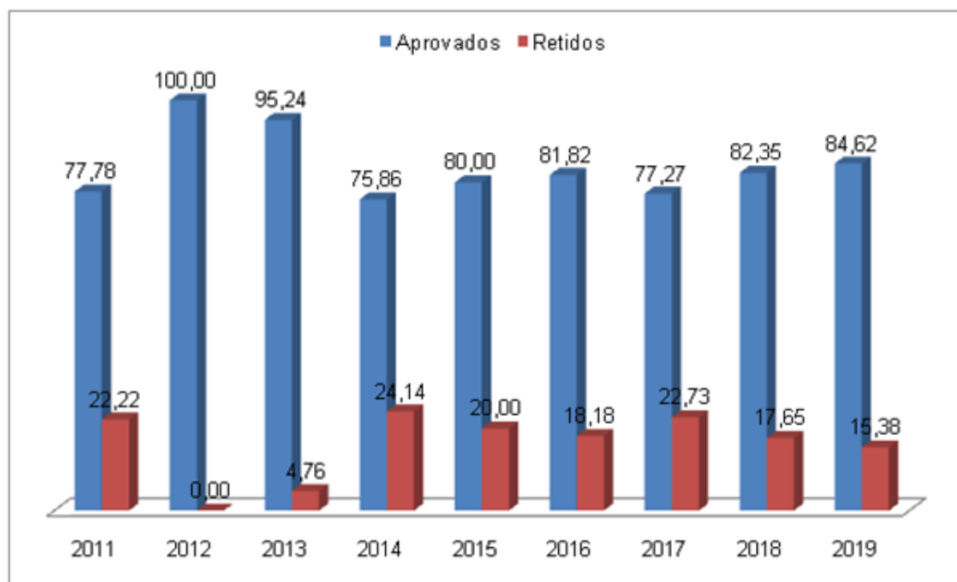
A Escola 21, atende aproximadamente 288 alunos distribuídos entre ensino fundamental, médio e técnico em Enfermagem de acordo com dados do ISE 2020. Observou-se valores distintos ao longo do período, em 2012 e 2015 identificando os maiores índices de aprovação entre 93,75% e 100%, nos anos 2011, 2016, 2017, 2018 e 2019 equilíbrio nos percentuais de aprovação se mantém entre 81,25% e 85,71%, evidenciam-se baixos índices em 2013 e 2014, na casa dos 68%, sendo o maior percentual de retenção registrado em 2013, com 31,58%. O período apresentou média de 83,52% de aprovações e 16,48% de retenções (Gráfico 21).

Gráfico 22 – Escola 22

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 22, conforme dados do ISE 2020, atende aproximadamente 514 alunos do ensino fundamental e médio. Apresenta padrão de poucas oscilações, pois, em 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, manteve regularidade nos índices de aprovações, ficando o percentual entre 91,18% e 100%. Apresentou uma pequena queda nos anos 2016, 2017 e 2018 estando entre 82,86% e 83,87%, mantendo seus valores acima dos 75%. Ao final do período registra-se novamente crescimento, com retorno ao padrão expresso nos anos anteriores. Em média, o período analisado apontou 91,11% de aprovações e 8,89% de retenções (Gráfico 22).

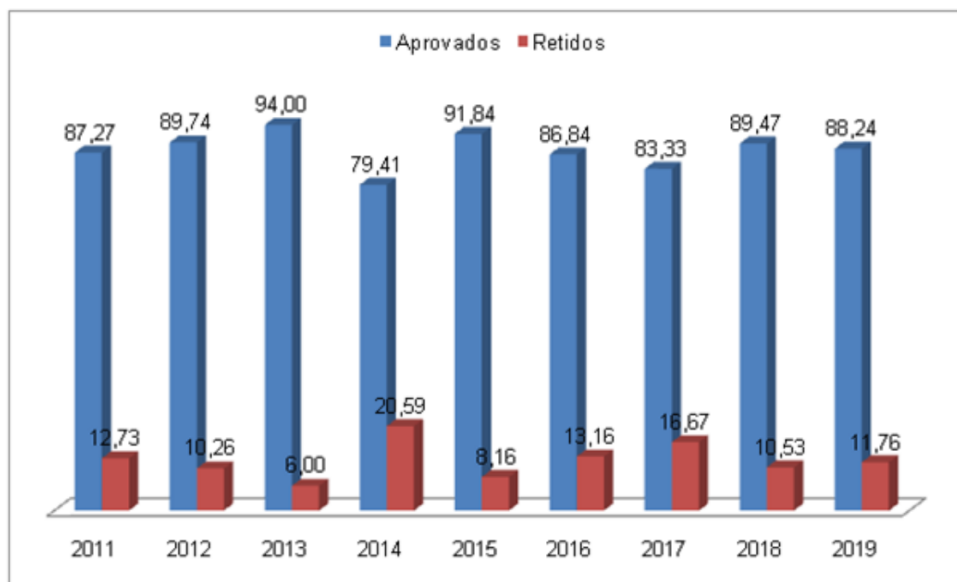
Gráfico 23 – Escola 23



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 23, atende em torno de 474 alunos entre ensino fundamental, médio, curso normal e técnico em Edificações conforme dados do ISE 2020. Demonstra índices que oscilam ao longo do período, com destaque para 2012 e 2013, anos em que apresentou maiores percentuais de aprovação, acima dos 95%. Observa-se altos e baixos, sendo que os anos 2011, 2014 e 2017, apresentam os menores índices de aprovação, configurando a retenção entre 22,22% e 24,14%. A média no período registra 83,88% de aprovação e 16,12% de retenções (Gráfico 23).

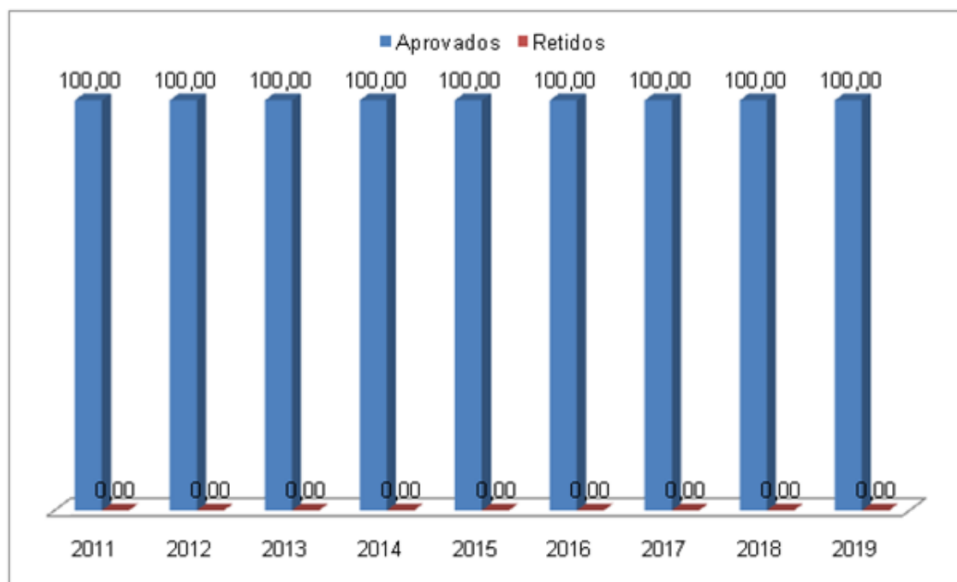
Gráfico 24 – Escola 24



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

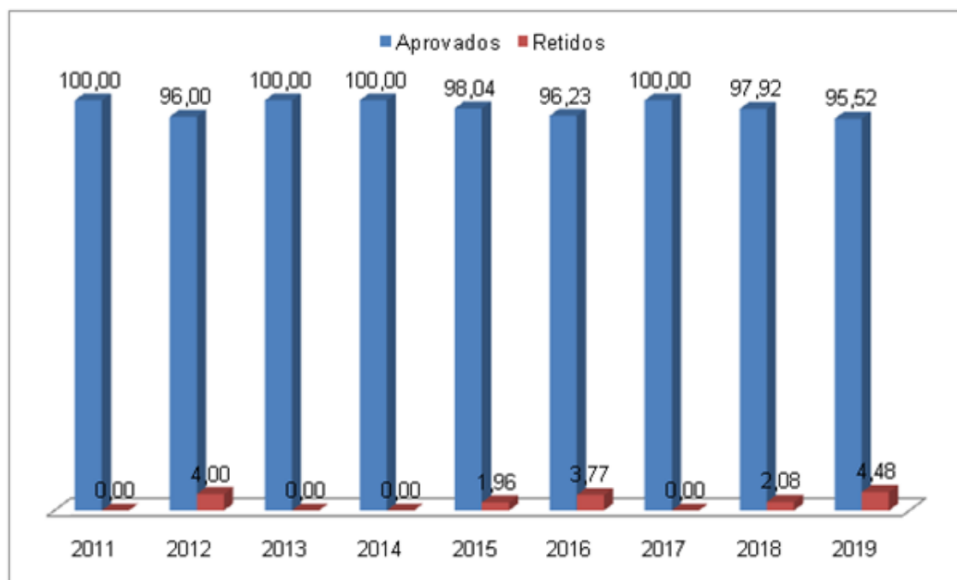
Após concluir a análise individual das escolas de Ijuí, o próximo município é Jóia, o qual conta com apenas uma instituição urbana, a Escola 24, que atende aproximadamente 512 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Analisando o desempenho do período é possível observar que existe uma regularidade nos índices em praticamente todos os anos, com percentuais de aprovação entre 83,33% e 94%. Pode ser observada redução em 2014, expondo um índice de 20,59% de retenções. A média do período indica 87,79% de aprovação e 12,21% de retenções (Gráfico 24).

Gráfico 25 – Escola 25



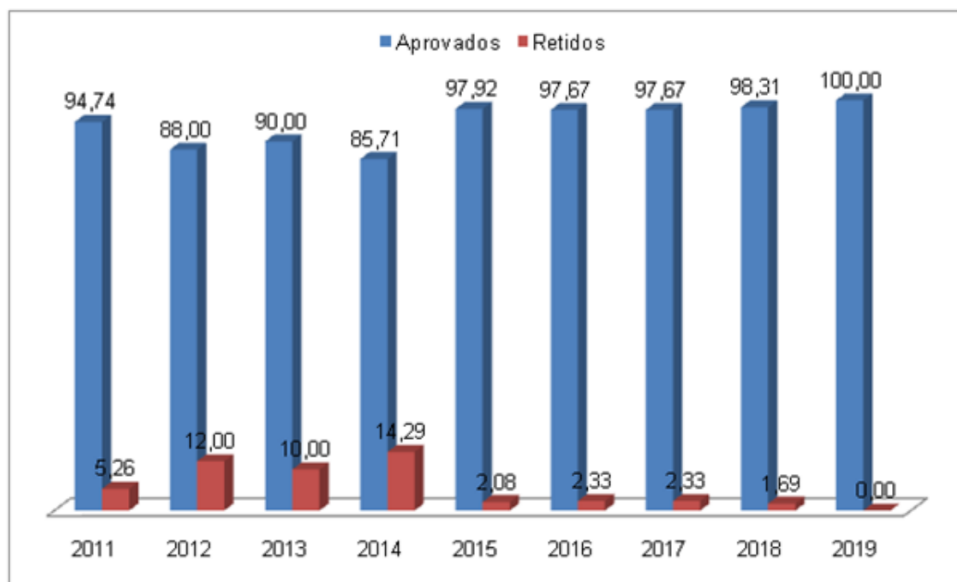
Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O município de Nova Ramada conta apenas com uma instituição urbana, a Escola 25, que de acordo com ISE 2020 atende aproximadamente 99 alunos de ensino fundamental sexto ao nono ano, e ensino médio. Onde a escola deixou gradualmente de atender os anos iniciais encerrando esse nível de ensino em 2019. Registra índices que nenhuma outra instituição trouxe. Ao longo de todos os anos as aprovações ficaram em 100% e as retenções em 0%, sendo estas as médias do período analisado (Gráfico 25).

Gráfico 26 – Escola 26

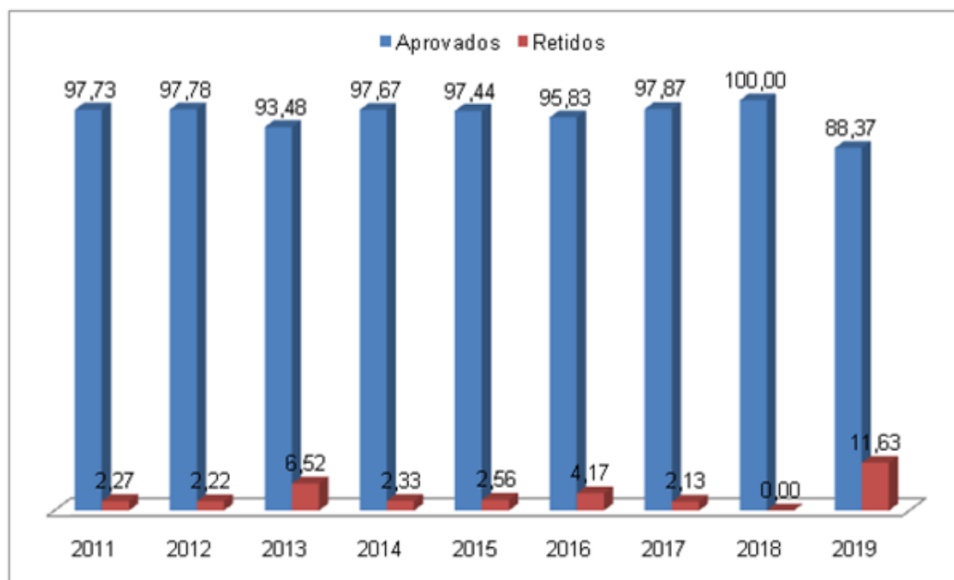
Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

O último município da abrangência é Panambi, contando com cinco instituições urbanas, as quais também serão discutidas individualmente. A primeira desse grupo é a Escola 26, que atende cerca de 1.022 alunos de ensino fundamental e médio conforme dados do ISE 2020. Demonstra regulares índices de aprovações ao longo de todos os anos, ficando entre 95,52% e 100%. O maior índice de retenção desse estabelecimento de ensino foi registrado em 2019, com 4,48%. A média de todo período indica 98,19% de aprovações e 1,81% de retenções (Gráfico 26).

Gráfico 27 – Escola 27

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

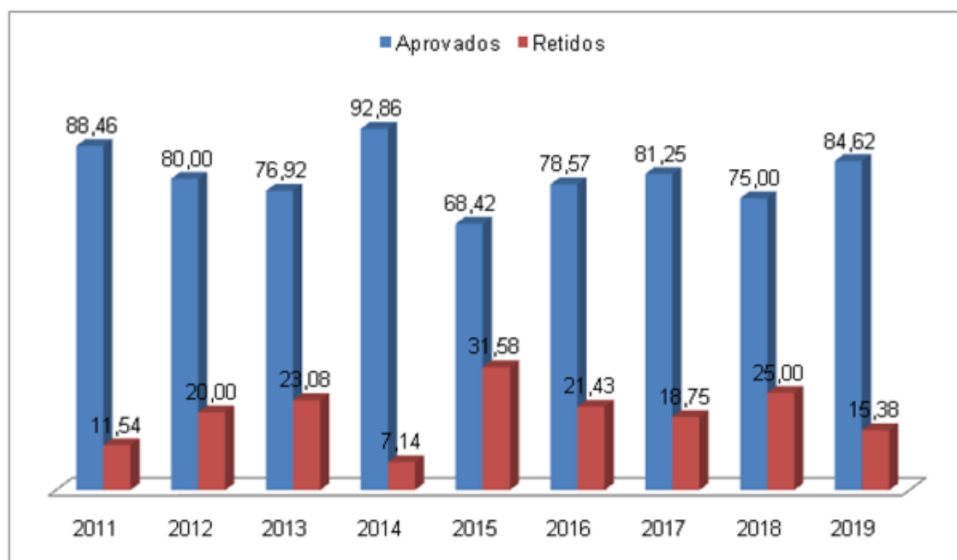
A Escola 27, de acordo com dados do ISE 2020, atende aproximadamente 433 alunos exclusivamente do ensino fundamental. Demonstra percentuais que se alternam pouco, sete dos nove anos verificados expressaram mais de 90% de aprovação. Os menores índices de aprovação podem ser observados em 2012 e 2014, sendo respectivamente 88% e 85,71%, assim o maior índice de retenção é expresso em 2014, com 14,29%. Uma linha crescente no percentual é identificada iniciando em 2016 até 2019. Ao longo do período uma média de 94,45% de aprovações e 5,55% de retenções (Gráfico 27).

Gráfico 28 – Escola 28

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A Escola 28, atende aproximadamente 580 alunos de ensino fundamental e médio, conforme dados do ISE 2020. Em um contexto que esboça regularidade nos índices de aprovação, vem mantendo padrão nos percentuais de 2011 a 2018, ficando entre 93,48% e 100%. No ano 2019, apresenta redução no percentual ficando o índice de retenção em 11,63%. A média do período expressa 96,24% de aprovações e 3,76% de retenções (Gráfico 28).

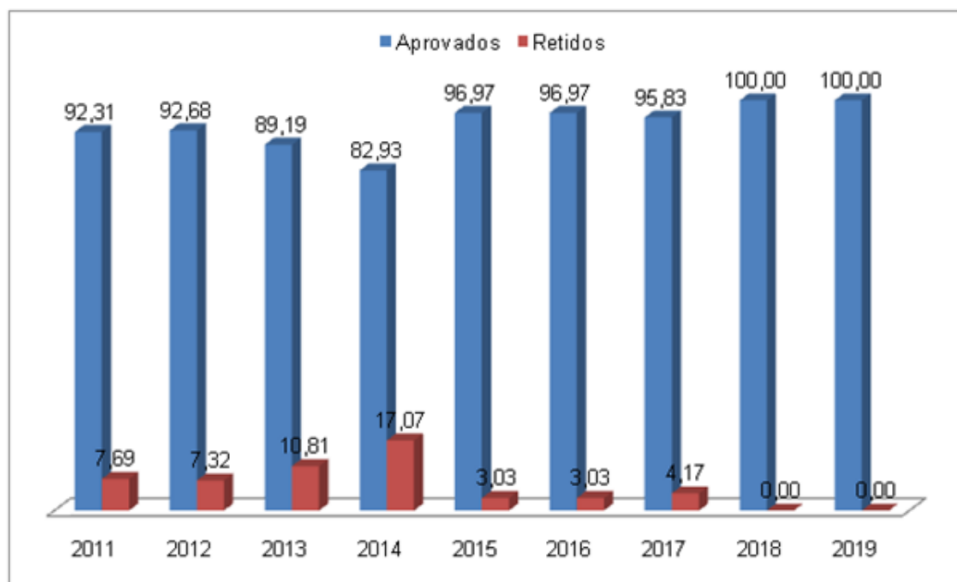
Gráfico 29 – Escola 29



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

A penúltima instituição Escola 29, que segundo informações do ISE 2020 atende 345 alunos aproximadamente entre ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Demonstra oscilações ao longo do período, o maior índice de aprovação é registrado em 2014, sendo 92,86%. Um padrão pode ser observado nos anos 2011, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018 e 2019 com percentuais acima de 75% chegando a 88,46% de aprovações. Em 2015 uma queda pode ser observada, ficando o percentual de retenção em 31,58%. O período fechou com média de 80,68% de aprovação e 19,32% de retenções (Gráfico 29).

Gráfico 30 – Escola 30



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das atas de resultados finais (2020).

Última instituição é a Escola 30, que atende em torno de 511 alunos de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos segundo dados do ISE 2020, apresenta poucas variações nos percentuais. Os maiores índices de aprovação são registrados em 2018 e 2019 no total de 100%. Os anos 2011, 2012, 2015, 2016 e 2017, apontam uma regularidade ficando o percentual na casa dos 90%, uma pequena queda pode ser observada em 2013 e 2014, expondo índices de 10,81% e 17,07% de retenções respectivamente. A média que se expressa para o período é de 94,10% de aprovações e 5,90% de retenções (Gráfico 30).

MÃOS NA MASSA

Como forma de contribuir para a reflexão acerca dos impactos do bloco de alfabetização ao trabalho pedagógico e, por consequência, às aprendizagens infantis, nossa proposta configura-se em um roteiro de análise e estudo a ser realizado com os gestores, coordenadores pedagógicos e professores do bloco alfabetizador das escolas urbanas pesquisadas, tendo como dispositivo inicial da discussão o livreto aqui apresentado.

- Reúna o grupo para o estudo, contemplando equipe diretiva, coordenação pedagógica e professores do bloco de alfabetização.

DISPOSITIVO INICIAL:

- Apresente o livreto e projete o gráfico que sintetiza os índices da escola, incentive os professores a analisarem coletivamente os percentuais expostos. Em seguida, lance a questão ao grupo: O que estes índices permitem pensar sobre o trabalho desenvolvido ao longo da década de implementação do bloco de alfabetização?
- Proporcione a socialização das ideias.

PROBLEMATIZAÇÃO:

- Organize os participantes em pequenos grupos para que reflitam sobre o bloco de alfabetização a partir das seguintes questões:

1- Como percebem o bloco de alfabetização?

2- Quais as implicações do bloco de alfabetização ao trabalho pedagógico?

3- A progressão continuada no bloco alfabetizador tem promovido e efetivado a aprendizagem dos estudantes?

- Socializem as considerações no grande grupo.

CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS:

- Façam a leitura dirigida do texto "Uma década do bloco alfabetizador: questões para o debate" nas páginas 4 e 5 do livreto promovendo a discussão dos tópicos abordados.
- Retome o trabalho nos pequenos grupos solicitando uma sistematização em forma de esquema ou mapa conceitual de modo a destacar os aspectos positivos e os considerados problemáticos em relação ao bloco de alfabetização, após elenque possibilidades de ações que venham a qualificar o trabalho pedagógico na sua escola.
- Promova a socialização no grande grupo.

Possíveis dúvidas podem ser sanadas diretamente com a autora através do e-mail: ise.adam@gmail.com

LEITURAS DE APROFUNDAMENTO

Seguem indicações de leituras complementares que poderão contribuir com o estudo do grupo:

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16643>



JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>



REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. (Caderno de apresentação).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Ano 01, unidade 01.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.



PRODUÇÃO ACADÊMICA

MARÇO 2021

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Índices para que te quero: o bloco alfabetizador e sua implicação ao trabalho pedagógico

Autor da pesquisa: Anelise Gehrcke Adam

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Unidade: Centro de Educação

Programa de pós-graduação: Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar): xx

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Escola 20 – Ijuí/RS.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é dos pesquisadores. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo compreender as implicações do bloco de alfabetização nos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico.

Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de rodas de conversa, as quais abordarão aspectos relacionados à década do bloco alfabetizador e suas implicações para o trabalho pedagógico. As rodas acontecerão nas quartas-feiras, das 16h30min até 17h30min, e serão gravadas em áudio com o intuito de favorecer a coleta e análise das compreensões dos professores sobre o tema em estudo.

Após, realizadas e transcritas as rodas de conversa, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo ou dano moral. Também, não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir das discussões promovidas nas rodas de conversa. A oportunidade de narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória no bloco de alfabetização

constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre as ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-o num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: xx

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do autor