

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Jordana Rex Braun

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GESTÃO
PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DO
BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO**

Santa Maria, RS
2019

Jordana Rex Braun

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GESTÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

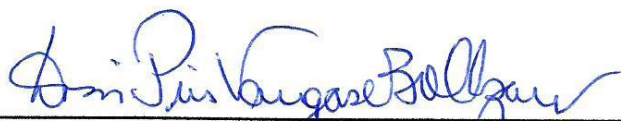
Santa Maria, RS, Brasil
2019

Jordana Rex Braun

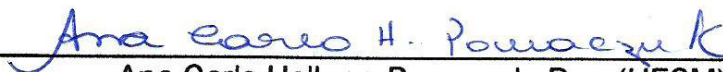
**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GESTÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovada em 22 de agosto de 2019:



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)



Adriana Claudia Martins, Dra. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2019

AGRADECIMENTOS

Se alguém ama uma flor da qual existe apenas um único exemplar entre milhões e milhões de estrelas, isso não basta para fazê-lo feliz ao contemplá-la?

Além de amar, é preciso cuidar. Cuidar para fortificar e alimentar as sementes do apoio, do amparo, do sustento, do cuidado; para fazer desabrochar frutos de carinho e de afeto, de companheirismo e de amizade. Gratidão às pessoas que diariamente cultivam e cuidam dessas sementes com respeito, esperança e vontade de fazer diferente, permitindo-se cultivar sonhos, trocas e aprendizagens.

Além de amar, é preciso contemplar os frutos: admirar, incentivar, dividir e somar, acreditar que juntos somos e podemos ser sempre mais. E melhores! Assim...

Agradeço à Deus, pela oportunidade de seguir trilhando caminhos e espalhando sementes nas estradas da vida, nos percursos formativos que me desafiam e me instigam diariamente; por guiar meus passos e iluminar minha trajetória.

À minha família, por serem minha base e meu sustento em todos os momentos, além de serem meu suporte nos obstáculos e nas adversidades encontradas ao longo do percurso. Você são minha alegria e minha esperança, minha vontade de seguir trilhando caminhos perfumados com sabedoria e seriedade, superando desafios e construindo laços.

À professora Doris, minha orientadora e mãe acadêmica, por me permitir crescer e compartilhar, diariamente, momentos de aprendizagem, construindo saberes com sabedoria, humildade e respeito. Obrigada pela rica oportunidade de aprender contigo e ao teu lado.

À Maiara, irmã acadêmica, parceira de apartamento e dupla da vida, por todos os momentos vividos e compartilhados: de ansiedade, de nervosismo, de “meu Deus eu não aguento mais”, de risadas, de estudos e de experiências. Gratidão por compartilhar comigo as noites frias de aula, os lanches de madrugada, as angústias e os momentos felizes, de conquistas e de vitórias. Seguiremos unidas, seja em Santa Maria, seja em Westfália ou em Santa Clara do Sul. E para não esquecer: nós vencemos mais uma etapa!

À Hellen, por partilhar tantos momentos e tantas experiências ricas de aprendizagem, tanto na escola quando na universidade. Obrigada pela oportunidade

de conviver contigo, aprendendo sempre mais sobre a vida, sobre as nossas escolhas, sobre o ser e tornar-se professor.

Ao GPFOPE, em especial as meninas que diariamente compartilham saberes e fazeres em meio a diversidade de opiniões e de vivências e que constroem um espaço coletivo permeado pela simplicidade, pela contagiante alegria, com risos e sorrisos de leveza e de apoio.

Às professoras da escola, colaboradoras da pesquisa, que aceitaram participar deste estudo, contribuindo de forma significativa na minha trajetória formativa e na busca permanente de (re)pensar o trabalho pedagógico a fim de qualificar as práticas de ensino e de aprendizagem, acreditando na escola pública de qualidade.

À banca, por aceitar fazer parte desse processo, qualificando o estudo com seriedade. Gratidão pelas ricas contribuições.

À todas as pessoas que ao meu lado semearam e cuidaram das sementes, possibilitando que o trilhar de mais esse caminho fosse regado com respeito, com amor e com esperança, acreditando que é possível superar desafios, obstáculos e alcançar nossos sonhos com alegria e perseverança.

*“Disse a flor para o Pequeno Príncipe:
é preciso que eu suporte duas ou três larvas
se quiser conhecer as borboletas.”
Antoine de Saint-Exupéry*



RESUMO

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: Jordana Rex Braun
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Neste estudo, desenvolvido no curso de especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS, enfocamos a organização do trabalho docente a partir da implementação do bloco pedagógico. Nosso objetivo geral foi compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização desde a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Tivemos como contexto de investigação uma escola municipal de Santa Maria e os sujeitos participantes foram as professoras do bloco de alfabetização e a coordenadora pedagógica. Esta pesquisa é qualitativa narrativa sociocultural, para a qual utilizamos os estudos de Vygotski (1988, 1991, 2012), Bauer e Gaskell (2002), Bolzan (2002 -2017), Ferreiro (1999, 2011, 2013), Lück (2008, 2009, 2014) como aporte teórico metodológico. A partir do levantamento de dados, produzimos gráficos e reconhecemos taxas de aprovação e reprovação desde o ano de 2007, e utilizamos narrativas como elementos para reconhecer a gestão pedagógica em meio aos índices. Por meio delas, elencamos duas categorias: docência alfabetizadora e o trabalho pedagógico e a gestão no bloco de alfabetização. Pudemos evidenciar, através das narrativas, que o planejamento não acontece de maneira compartilhada entre as professoras pois a escola não dispõe de um tempo para isso. São muitos os desafios encontrados, como a inclusão, o uso da tecnologia e a falta de comprometimento das famílias com a escolarização das crianças. Além disso, as curiosidades infantis são elementos propulsores para o desenvolvimento do trabalho docente, buscando diminuir os elevados índices de reprovação no 3º ano a partir de atividades lúdicas, como o brincar, e o uso de diferentes materiais e espaços para aprender de maneira exitosa.

Palavras-chave: Educação Básica. Bloco de Alfabetização. Índices de Reprovação. Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

NINE-YEAR FUNDAMENTAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT: REFLECTIONS BY THE LITERACY BLOCK IMPLEMENTATION

AUTHOR: Jordana Rex Braun
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

In this study, developed in the specialization course in Educational Management of the Federal University of Santa Maria/RS, we focus on the organization of teaching work from the implementation of the pedagogical block. Our general objective was to understand how the pedagogical management of schooling processes occurs in the Literacy Cycle since the implementation of nine year Elementary School. We had as research context a municipal school of Santa Maria and the participating subjects were the teachers of the literacy block and the pedagogical coordinator. This research is qualitative sociocultural narrative and we used the studies by Vygotski (1988, 1991, 2012), Bauer and Gaskell (2002), Bolzan (2002-2017), Blacksmith (1999, 2011, 2013), Lück (2008, 2009, 2014) as a theoretical contribution. From the data collection, we have produced graphs and recognized pass and fail rates since 2007, and we used narratives as elements to recognize pedagogical management within the indexes. Through them, we list two categories: literacy teaching and pedagogical work and management in the literacy block. We could evidence, through the narratives, that the planning does not happen in a shared way among the teachers because the school does not have time for this. There are many challenges, such as the inclusion, the use of technology and the lack of commitment of families with the schooling of children. In addition, children's curiosities are driving elements for the development of teaching work, seeking to reduce the high levels of failure in the 3rd year from playful activities, such as playing, and the use of different materials and spaces to learn successfully

Keywords: Basic Education. Literacy Block. Failure Rates. Pedagogical Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contexto dos dados.....	31
Figura 2 – História dos métodos no Brasil.....	51
Figura 3 - Esferas da gestão.....	63
Figura 4 – O coletivo da escola.....	68
Figura 5 – Esferas da gestão e a sua relação.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos sujeitos	80
Quadro 2- Representação das categorias, dimensões e elementos categoriais.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritor: implementação do Ensino Fundamental de 9 anos – trabalhos encontrados.....	26
Tabela 2 – Descritor: permanência no Ensino Fundamental.....	29
Tabela 3 – Número de matrículas no Ensino Fundamental no ano de 2007.....	31
Tabela 4 – Número de matrículas nos Anos Iniciais no ano de 2007.....	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental no RS e BR 2007 – 2017.....	32
Gráfico 2 - Evolução da Taxa de Abandono no Ensino Fundamental no RS e BR 2007 – 2017.....	32
Gráfico 3 - Taxa de matrícula do Ensino Fundamental no município de Santa Maria, no período de 2007 a 2017.....	33
Gráfico 4 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2007 a 2016.....	34
Gráfico 5 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2016.....	34
Gráfico 6 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2007 a 2016.....	35
Gráfico 7 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2016.....	36
Gráfico 8 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016.....	37
Gráfico 9 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016.....	38
Gráfico 10 - Evolução das taxas de aprovação no Ensino Fundamental – 2013 a 2017.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas: Educação Básica e Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos guia da entrevista narrativa semiestruturada.....	147
Apêndice B – Números de matrícula e de aprovação, reprovação e abandono de escolas municipais de Santa Maria entre 2007 e 2016.....	149

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Carta de Apresentação.....	143
Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	144

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS: TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	17
2 UM LAMPIÃO E UM ACENDEDOR DE LAMPIÃO: IMERGINDO NA TEMÁTICA DE PESQUISA.....	21
3 DELINEAR TEÓRICO: ENTRELAÇANDO E CONSOLIDANDO OS FIOS BASILARES DO ESTUDO	38
3.1 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA: DA PINTURA RUPESTRE AO ALFABETO.....	39
3.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISPUTAS, REFORMAS E MÉTODOS NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER.....	42
3.3 O PROCESSO DE LER E DE ESCREVER: A PROPOSTA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	51
3.4 GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: O TRABALHO DO PROFESSOR NO BLOCO PEDAGÓGICO	61
3.4.1 Gestão educacional e escolar: do macro ao micro, descentralizando funções e superando fragmentações.....	65
3.4.2 A gestão pedagógica na educação escolar: contextos e exigências do trabalho pedagógico.....	68
4 CAMINHOS DA PESQUISA: UM DELINEAR METODOLÓGICO	72
4.1 TEMA.....	73
4.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	73
4.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	73
4.3.1 Objetivo Geral.....	73
4.3.2 Objetivos Específicos.....	73
4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	73
4.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA QUALITATIVA SOCIOCULTURAL	76
4.6 ESTRADAS ENTRE TEMPOS: O CONTEXTO DA PESQUISA	78
4.7 OS SUJEITOS DA PESQUISA	79
4.8 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	81
5 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: PERSPECTIVAS DOCENTE.....	83
5.1 DOCÊNCIA ALFABETIZADORA.....	84
5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO....	107
6 ENTRECruzando Caminhos: Apontamentos Finais	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS.....	142
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	143
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	144
APÊNDICES.....	146
APÊNDICE A - TÓPICOS GUIA PARA AS ENTREVISTAS.....	147
APÊNDICE B - NÚMEROS DE MATRÍCULA E DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA ENTRE 2007 E 2016.....	149

1. REFLEXÕES INICIAIS: TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*- É o cuidado que você dedicou a sua rosa que a fez tão especial.
- O cuidado que dediquei a minha rosa... - repetiu ele para gravar na
lembrança (O Pequeno Príncipe).*

Parece-me repetitivo e recorrente utilizar-me novamente de falas de Antoine de Saint-Exupéry (2009), na voz do Pequeno Príncipe, durante a elaboração desse trabalho. No entanto, não encontro¹ outra forma de iniciar e dar sequência a esse trabalho e a essa escrita sem essas reflexões. Ponderações estas que nos fazem pensar acerca da vida, do conhecimento, das experiências profissionais e pessoais. Logo, não encontrei outra forma de refletir acerca do momento que estou vivendo, aprendendo, conhecendo e experienciando, seja na vida acadêmica, profissional ou pessoal. Nas linhas que seguem, explano brevemente acerca do caminho percorrido até aqui chegar, no curso de Especialização em Gestão Educacional, bem como a justificativa social e pessoal da temática deste estudo e a relevância para o campo educacional.

Menina tímida e introvertida de uma pequena cidade de origem alemã, aventurei-me, em 2014, a conhecer novos tempos e espaços que a vida me possibilitava. Não conhecendo muito do mundo, mesmo que hoje ainda não conheça e tenho a certeza que em muitos e vários anos também não conhecerei, permiti-me sair de casa para agarrar com vontade e entusiasmo a aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Mal eu sabia que, além disso, muitas outras oportunidades surgiriam, embora o crescimento pessoal fosse a maior conquista que eu obtivesse nesse percurso.

Nessa ocasião, iniciei o curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, começo a caminhada com barreiras para superar a saudade, os medos, as dúvidas, incertezas e angústias. Tempo em que tive que aprender a controlar vontades, desejos de estar perto, de abraçar a família e rever amigos. No entanto, conhecer novos espaços formativos me fizeram conhecer novas pessoas que, pouco a pouco, amenizaram a falta e o vazio que, muitas vezes, permeavam-me e, até hoje, quase cinco anos depois, ainda me estremecem.

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular por tratar da minha trajetória pessoal e formativa.

Desde cedo, inseri-me em grupos de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, nas áreas de Educação do Campo e do ensino da Matemática do 1º ao 5º ano. Transitei entre grupos de extensão, como o projeto Hora do Conto: meninos lendo o mundo e a palavra², bem como o Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever³. Mais tarde, enquanto eu cursava os últimos semestres do curso de licenciatura, ingressei como bolsista no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE, pesquisando e estudando, mais especificamente, no projeto “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”⁴, do qual este estudo torna-se um desdobramento.

Sempre instigada a conhecer, estudar e aprender sobre a aquisição da leitura e da escrita das crianças nas instituições formais de ensino, ou seja, nos espaços escolares, dediquei a minha pesquisa e cultivei essa flor que, também me cultivou, na busca da compreensão dos elementos que compõem o processo de ensinar e de aprender no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, no ano de 2017, realizei o meu trabalho de conclusão de curso - TCC, que tem como temática central as construções e percepções docentes no Ciclo de Alfabetização acerca dos elementos que compõem o processo de ensinar e de aprender. Nesse estudo, buscamos compreender como o professor do Ciclo de Alfabetização compreende os diferentes elementos que permeiam o processo, realizando entrevistas semiestruturadas com professoras da rede pública de ensino do município de Santa Maria.

A partir da pesquisa do TCC, surgiram questões centrais que me fizeram pensar acerca da formação continuada de professores, mais especificamente enfocando no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Isso porque, ao longo do trabalho, foram várias as recorrências em torno do programa e do quanto as atividades desenvolvidas nesses momentos de troca e compartilhamento foram ricas

² O projeto "Hora do Conto" tem como objetivo geral desenvolver atividades de Hora do Conto com crianças, adolescentes e jovens de escolas municipais e estaduais de Santa Maria/RS e da Unidade de Apoio Pedagógico do HUSM no mesmo município, ainda, propiciar momentos lúdicos capazes de desenvolver a imaginação e análise crítica estimulando a participação como cidadãos e auxiliar no resgate da auto-estima (HENZ, 2013).

³ Esta pesquisa objetiva desenvolver propostas didático-pedagógicas de modo a qualificar as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BOLZAN, 2017.)

⁴ A temática deste projeto de pesquisa tem como foco aprofundar a compreensão relativa à docência e os processos formativos dos estudantes e professores formadores das licenciaturas e professores em formação continuada na educação básica em contextos emergentes (BOLZAN, 2016).

de significado para pensar nos saberes e nos fazeres na escola. Mais tardar, essas questões me levariam a pensar no anteprojeto escrito ao curso de especialização.

O desenvolvimento da pesquisa foi um momento intenso de estudo e aprendizagens, quando vivenciei, também, práticas nas escolas e o mais esperado período de toda a graduação, o estágio, quando conheci e convivi com pessoas incríveis que levarei para sempre comigo e que lembrarei com carinho e admiração na minha vida pessoal e, principalmente, profissional.

Conciliar tantos desafios às mudanças que vivi na vida pessoal não foi tarefa fácil. Foi conturbado, turbulento, mas que teve um cultivo diferente. Um cultivo e um cuidado que me deixa orgulhosa, feliz e satisfeita com o resultado obtido, com os movimentos produzidos, vividos e intencionados ao longo do percurso. Caminho este que teve escaladas, tombos, avanços lentos, outros mais rápidos, com curvas, descidas e subidas, mas que findou em uma gratificante e sonhada colação de grau, com aplausos e abraços de reconhecimento.

Mas, como a raposa já diria ao Pequeno Príncipe, o tempo, a atenção e o cuidado que dediquei a esse estudo me levaram a projetar novos espaços de pesquisa, com problemáticas e instigações oriundas do TCC como, por exemplo, o fomento da Gestão Escolar às práticas de formação continuada. Por isso e pelo fato da universidade ofertar o curso de especialização e, além disso, com a intensão de ingressar, mais adiante, no Mestrado em Educação, optei por concorrer à seleção para entrar no curso de pós-graduação *lato sensu*, na área de Gestão Educacional.

No entanto, outra questão me preocupava e tomava a minha cabeça nos últimos meses de 2017. Optar por continuar vivendo e estudando longe da família foi tarefa árdua de um momento de muita indecisão e dúvidas. Ao mesmo tempo em que eu tinha a imensa vontade de voltar para perto da família e de trabalhar onde estudei e cresci, continuar em Santa Maria, mesmo sem a certeza do ingresso no Mestrado e de entrar no mercado de trabalho, fazia a balança das possibilidades tender para o outro lado. Dessa forma, me sentia, de fato, numa vibração que se mantinha equilibrada, sem intensificar nenhum lado.

Porém, ao conseguir uma vaga no curso de especialização, no ano de 2018, decidi seguir estudando. Inclusive, nesse período, ingressei no curso de Letras Português/Inglês da Universidade Franciscana –UFN, justamente pelo apreço que tenho pela área das linguagens e pela vontade de abrir novos horizontes e possibilidades futuras no mercado de trabalho.

Tendo em vista o apoio, inclusive financeiro, que tenho da minha família, optei por dedicar-me somente aos estudos. No entanto, durante o decorrer do ano, fui indicada para uma vaga de professora em um colégio da rede particular de Santa Maria. Sem muito pensar, ao contrário do que costumo fazer, mas em consonância às últimas decisões que tomei, fui fazer a entrevista e, um dia após, selecionada para assumir uma turma de 2º ano. Que alegria! (e que medo!). Aliando disciplinas do curso de Letras, do curso de especialização e do trabalho no colégio, senti a necessidade de repensar a temática de estudo que eu havia proposto em função das constantes reformulações que o PNAIC vem sofrendo.

Além disso, durante o estado do conhecimento realizado em uma disciplina do curso, percebi o grande contingente de trabalhos e estudos realizados no mesmo campo e na mesma temática que eu vinha pensando: compreender como a Gestão Escolar percebe a necessidade e importância de atividades de formação continuada oferecidas pelo PNAIC.

No entanto, a temática e o problema dessa pesquisa foram reformulados, mas com o intuito de seguir pesquisando em torno do Ciclo de Alfabetização⁵, aliando ao estudo da implementação dessa política nas escolas da rede municipal de Santa Maria e a atuação pedagógica durante esse processo de reformulação do Ensino Fundamental de 9 anos. Assim, justifico esse trabalho tendo em vista essa reformulação que exigiu adequações dos espaços escolares, principalmente do currículo, tendo em vista a necessidade de efetivação da proposta do Ciclo de Alfabetização, compreendendo esse processo entre o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, bem como a emergência dos altos índices de reprovação no 3º ano.

Dessa forma, o **objetivo geral** é compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Para isso, são necessários objetivos específicos:

- Identificar as taxas de aprovação e de reprovação em diferentes abrangências desde a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Conhecer a dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental de 9 anos em escolas públicas de Santa Maria, a partir do Ciclo de Alfabetização.

⁵ Nas diretrizes da BNCC, apresenta-se a denominação e/ou nomenclatura *bloco pedagógico*. Na lei 11.274, a terminologia usada foi *ciclo de alfabetização* para se referir aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

- Identificar como ocorre a atuação da gestão pedagógica no Ciclo de Alfabetização com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Reconhecer as concepções docentes acerca da gestão pedagógica em torno do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos.

Com o intuito de alcançar os objetivos expostos, este estudo é embasado pela pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, cunhada por Bolzan (2002). Como procedimento, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas com professoras do Ciclo de Alfabetização e com a coordenação pedagógica da instituição participante do estudo, da rede municipal de Santa Maria/RS.

Este trabalho é constituído por seis partes. Na **primeira parte**, apresento algumas considerações iniciais sobre a relevância social, pessoal e acadêmica do tema, bem como a minha trajetória até chegar ao curso. No **segundo capítulo**, apresento a inserção temática que auxilia no pensar e compreender o processo desta pesquisa. No **terceiro capítulo**, procuro delinear os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa, tais como a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, escritos e estudos de Libâneo e Paro que discorrem sobre a organização escolar e a gestão educacional/escolar/pedagógica/democrática, além de fundamentos teóricos acerca do ciclo de alfabetização. No **quarto capítulo**, apresento a metodologia que embasa a consolidação desta pesquisa, com os instrumentos e procedimentos que foram adotados durante o percorrer formativo, bem como uma explanação acerca do contexto e dos sujeitos participantes do estudo. Na **quinta parte** apresento um esquema explicativo e interpretativo dos dados da pesquisa e, findando, no **sexto capítulo** estão expostas as reflexões e achados desse estudo que, ao meu ver, não são respostas prontas e acabadas, mas questões que nos propõem a seguir pesquisando e estudando.

2. UM LAMPIÃO E UM ACENDEDOR DE LAMPIÃO: IMERGINDO NA TEMÁTICA DE PESQUISA

Esse homem também é maluco. Porém, menos maluco que o rei, o vaidoso, o homem de negócios e o bêbado. Ao menos seu trabalho tem sentido. Quando acende o lampião é como se fizesse nascer mais uma estrela ou uma flor. Quando apaga, faz adormecer a estrela ou a flor. É um belo trabalho. Um trabalho útil, além de belo (O Pequeno Príncipe).

Acender um lampião, uma vela, uma lâmpada, uma luz, uma ideia, uma curiosidade, expectativa. Acender para conhecer e, portanto, pesquisar. Conhecer caminhos, novos ou já trilhados, pesquisados e explorados por estudiosos. Esse movimento de ir, retornar, (re)conhecer é fundamental para uma pesquisa, com o intuito de que ela obtenha relevância acadêmica, social e pessoal.

Partimos do pressuposto de que buscar outras pesquisas em torno da temática a ser estudada possa vir a contribuir para o estudo que vêm sendo desenvolvido. Pesquisar na perspectiva do estado do conhecimento é acessar um conhecimento já existente. Luna (2002, p. 82) afirma que “o objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ ou metodológicos”.

Diante disso, buscamos fazer um mapeamento dos estudos realizados acerca da temática desta investigação. Buscamos as produções científicas produzidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2018, cotejando-se as principais contribuições e discussões, no sentido de compreender a abordagem dessas produções científicas e os resultados apresentados a partir dos seguintes descritores: *“implementação do Ensino Fundamental de 9 anos”* e *“permanência no Ensino Fundamental”*. Como critérios de busca, elencamos: 1) ser uma dissertação ou tese; 2) trazer os descritores no título e/ou no resumo. É importante destacar que utilizamos a busca avançada para a pesquisa e escolhemos a opção “todos os campos”, inserindo os descritores entre aspas a fim de filtrar os trabalhos, localizando a palavra e/ou expressão inteira.

O primeiro descritor utilizado foi *“Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos”*. Buscando pela expressão inteira, encontramos treze trabalhos, entre dissertações e teses, de 2009 a 2018; destas, duas se aproximam da temática deste estudo. A primeira tese, intitulada “Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?” de autoria de Cecília Iacoponi Hashimoto (2012), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, objetivou investigar em que medida a lei nº 11.274/2006, os pareceres e os instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios à mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental, como essa mudança foi vivenciada por professores e gestores desse ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista da sua identidade profissional, e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com esse primeiro ano.

Inicialmente, a autora pautou-se em um estudo da documentação legal existente anterior à lei nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, bem como pareceres, deliberações, resoluções e portarias posterior à sua promulgação. Além disso, nas escolas pesquisadas por Hishimoto (2012), a autora teve contato com os materiais nesse espaço exposto, além de ter a oportunidade de verificação do Plano Nacional de Educação por meio dos gestores. Ou seja, ela se pautou na revisão bibliográfica do assunto a ser investigado.

Além disso, a pesquisadora utilizou um questionário informativo para o levantamento do perfil escolar dos professores e gestores, participantes da pesquisa para, em seguida, deter-se nas entrevistas semiestruturadas. Estas foram constituídas por tópicos acerca de vários aspectos relativos à mudança que a lei nº 11.274/2006 trouxe ao ensino.

A análise, agrupada em forma de temas e categorias, assim se configura: implantação e compreensão da reforma do ensino fundamental pelos professores e gestores, posicionamento de professores e gestores quanto à forma do ensino fundamental para nove anos e avaliação da implantação da lei nº 11.274/2006 segundo os professores e gestores.

Na primeira categoria, Hishimoto abarca a ideia de como a reforma do Ensino Fundamental foi recebida pelos professores e gestores, como pensaram o trabalho pedagógico para receber a criança de seis anos de idade. Nessa categoria, foram elencadas subcategorias: conhecimento da lei e seus instrumentos, a passagem da criança do segmento infantil para o segmento fundamental, a estrutura física onde a criança vai ser alocada, o brincar e o encaminhamento dos trabalhos com o primeiro ano.

Na segunda categoria, a pesquisadora apresenta as concepções das colaboradoras acerca da reforma do Ensino Fundamental para nove anos, em que ela destaca narrativas das professoras do 1º ano acerca do lúdico e do brincar na alfabetização, apresentando referenciais que dialogam sobre a infância e o tempo de aprender das crianças. Além disso, nessa categoria se destacam as narrativas das gestoras sobre a importância do conhecimento dos pais e a participação dos mesmos na rotina da escola.

Na terceira e última categoria, referente a avaliação do processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos a partir da lei nº 11.274/2006, Hishimoto aponta as narrativas das professoras que trazem a diferença desse

proposto na escola pública e na realidade particular, exemplificando que a primeira teve menos apoio e recursos durante essa caminhada. Dessa forma, a autora traz Saviani (2008) para fundamentar essas falas com um estudo sobre essa dualidade no ensino brasileiro. Também nessa categoria são abarcadas as questões de estrutura física para o recebimento das crianças mais novas na escola, quando se destaca que as instituições não estão preparadas para essa mudança. No entanto, o que mais pôde ser pontuado foram narrativas em torno do 1º ano, que se torna mais sofrido em função de não haver diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dentro da escola e entre as escolas.

Ainda nessa última categoria, há participantes que se mostram contrárias a proposta, afirmando ser ela uma questão política. Outras ainda não possuem uma avaliação sobre a lei, esperando resultados futuros, além de algumas acreditarem que a criança perde com essa reformulação porque a proposta ainda não está clara para a família e à escola, gerando transtorno e desentendimentos para ambos os lados.

Além disso, Hishimoto analisou o perfil dos colaboradores, em que pôde constar que: todos os sujeitos entrevistados são do sexo feminino, o que caracteriza a carência de professores do sexo masculino nas escolas pesquisadas, segundo a autora (2012); a idade das professoras que estão à frente do 1º ano é de mais de 40 anos de idade e 24 anos de carreira; e a formação profissional dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, a autora retoma toda a pesquisa até então realizada, destacando os principais pontos relevantes: o olhar atento e sensível sobre a criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, com 6 anos de idade, as mudanças ocorridas, conteúdos e atividades realizadas, bem como a opinião dos professores e gestores em relação à mudança. De forma geral, com a pesquisa de Hishimoto (2012), percebeu-se que a implantação da lei que versa sobre o Ensino Fundamental de nove anos aconteceu de maneira “aligeirada e desastrada”, segundo palavras da autora, a partir da visão das colaboradoras do estudo, bem como na formação das crianças e das próprias professoras e gestoras no âmbito de reuniões, bem como no encaminhamento dos trabalhos.

Hishimoto também destaca a falta de preparação dos docentes para atuarem nesse processo de mudança e reformulação, com o acréscimo de um ano no ensino obrigatório ao mesmo tempo em que não houve amparo das secretarias de ensino ou curso de formação.

A segunda tese encontrada e que possui proximidade com a temática, a partir do descritor “*Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos*”, é intitulada “A implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo”, de autoria de Rosângela Aparecida dos Reis Machado (2016), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. O objetivo da pesquisa foi compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo. Justifica-se a escolha por esse município pautando-se na ideia de ser ela um modelo educacional para os demais do estado e por sua ampla capacidade de atendimento.

Para atingir tal objetivo, a autora desenvolve o referencial teórico do trabalho por meio de capítulos. O primeiro, “Documentos internacionais e a ampliação do Ensino Fundamental”, versa sobre o direito e a (não) qualidade da educação. Na sequência, o segundo capítulo se remete ao Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, com um estudo em documentos, legislações, bem como a sua relação com a prática pedagógica nos primeiros anos e a ampliação de direitos.

No terceiro capítulo, Machado (2016) faz menção a essa etapa no município de São Paulo por meio de um breve histórico da Secretaria Municipal de Educação – SMED, além de fazer um estudo das portarias no município em questão, do Programa Mais Educação e do Conselho Municipal de Educação – CME em São Paulo. Por fim, no último capítulo, a pesquisadora abarca a questão dessa mudança e acréscimo de um ano no Ensino Fundamental na perspectiva do ciclo de políticas públicas no contexto brasileiro, na rede municipal de ensino da área em estudo, bem como dialoga acerca do currículo e do lúdico nesses nove anos e da formação dos professores especificamente do Ciclo de Alfabetização.

Por meio do mapeamento dos contextos e documentos acerca da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos, bem como das ações realizadas pelo governo brasileiro; da análise de documentos do MEC, da legislação e materiais produzidos pelo município de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de nove anos e o percurso de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo, Machado (2016) dialogou entre os autores que embasaram a teoria e os achados das análises de documentos e materiais legais.

É importante salientar a ênfase que a autora traz durante a escrita para a ideia de que é notável, em documentos oficiais, que o Ensino Fundamental de nove anos seja uma política afirmativa em meio às óticas neoliberais que a sociedade veio

moldando nos últimos anos, gerando disputas inclusive no campo da educação, o que se traduz em textos políticos e propostas confusas.

Nas considerações finais, ela retoma apontamentos realizados durante a escrita da tese, em que podemos destacar: pedagogicamente, a proposta de nove anos para o Ensino Fundamental se sustentou na ideia de possibilitar maior tempo de convívio e de aprendizagem; o discurso dessa ampliação está pautado nos conceitos de inclusão e de qualidade. Enfocando no município de São Paulo, a autora aponta para uma série de desafios encontrados em torno do currículo, da gestão, dos espaços físicos e do planejamento para atender às necessidades e direitos da criança de seis anos.

Assim como na tese anterior, aqui a estudiosa expõe a falta de diálogo entre as unidades escolares sobre esse “ano a mais”, sendo um processo permeado por pouco conhecimento dos gestores, professores e famílias, o que desencadeou uma defasagem no processo de ensinar e de aprender. O PNAIC foi apontado como um espaço formativo rico para os professores do Ciclo de Alfabetização, implementado a partir dessa reformulação, e a positiva avaliação dessa proposta de bloco pedagógico.

Os dados coletados apontam à complexidade do processo de traduzir políticas em práticas pois envolve sujeitos com diferentes interpretações. Logo, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino em estudo apresenta inúmeros desafios, como: construir um novo currículo, concretizar seu programa nas unidades educacionais com formação docente e realizar a adequação de tempos e espaços.

A tabela 1 resume os trabalhos encontrados no descritor “*Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos*”.

Tabela 1 - Descritor: Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos – trabalhos encontrados.

Ano	Descritores	Fonte	Número de trabalhos
2010	“Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos”	BDTD	3
2011			2
2012			3
2013			2
2014			0
2015			0
2016			2

2017			1
2018			0

Fonte: tabela elaborada com base nas informações encontradas no repositório BDTD/IBICT.

Os resultados da investigação sobre o descritor permitem-nos afirmar que existem documentos oficiais, marcos legais e portarias que estruturam e fundamentam a reformulação do Ensino Fundamental, o acréscimo de um ano e a conseqüente chegada das crianças com seis anos de idade à escola. No entanto, o que se percebe é a falta de clareza acerca do trabalho a ser desenvolvido com o 1º ano: é brincar? É alfabetizar? É ler e escrever por meio do lúdico? Principalmente no momento de implementação da nova lei, esses questionamentos eram recorrentes nos espaços escolares e entre os professores alfabetizadores.

São vários os desafios e questionamentos que surgem a partir dessa proposta, sendo pouco o esclarecimento também para as famílias, o que influencia diretamente na aprendizagem das crianças. Embora existam programas de formação, como o PNAIC para os professores do Ciclo de Alfabetização, são grandes as defasagens no que tangem os momentos de planejamento coletivo, de trocas de conhecimentos entre as unidades escolares de determinado município e até mesmo entre as professoras das diferentes turmas.

Ou seja, o Ensino Fundamental de 9 anos é uma proposta governamental que surgiu com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e garantir um tempo maior ao ensino. No entanto, há muito o que ser trabalho e (re)pensado com o intuito de qualificar, na prática – sala de aula, pátio, corredores, entorno escolar- as propostas pedagógicas.

O segundo descritor que consideramos relevante foi “Permanência no Ensino Fundamental”. No repositório BDTD/IBICT, encontramos apenas um trabalho, uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, intitulada “TODOS OS NOMES NA ESCOLA: a (in)visibilidade dos alunos – uma discussão sobre o acesso e a permanência no Ensino Fundamental”, de autoria de Gorete Losada (2017).

A pesquisa objetivou investigar o acesso e a permanência na escola fundamental obrigatória, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, no período pós anos 1990, a partir da produção das estatísticas educacionais e da discussão de políticas públicas relacionadas ao ingresso e à frequência escolar.

A dissertação apresenta vários quadros com dados do Rio Grande do Sul acerca dos censos demográficos com estatísticas educacionais até os anos 1990, década de mudanças nas políticas educacionais após o período de redemocratização do país, quando o eixo principal era a política de universalização do acesso à escola.

Por meio de uma pesquisa documental, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a autora buscou compreender e categorizar questões relacionadas a exclusão escolar a partir da década de 1990. Dessa forma, ela se utiliza de muitos dados quantitativos e estatísticas para explicar sua pesquisa, como podemos constatar em tabelas acerca das matrículas efetivas e aprovações entre os anos de 1920 e 1960, além de gráficos e imagens do acervo da prefeitura e do estado do Rio Grande do Sul.

De forma clara, a pesquisadora transita entre referenciais teóricos, documentos legais e dados estatísticos para alcançar seus objetivos e dialogar com a temática a que se propôs pesquisar, o que se traduz na eficiência para o alcance de suas proposições. Ao fim, explana-se a conclusão a partir das investigações, momento em que a estudiosa afirma e reitera a necessidade da (re)formulação de políticas públicas que deem “visibilidade de todos os nomes que estão fora da escola” (LOSADA, 2017, p. 187) pelas mais diversas circunstâncias, condição que mostra a importância de não totalizar, mas individualizar o olhar para cada sujeito que transita entre os espaços da escola.

A exclusão escolar merece destaque nessa dissertação, bem como o levantamento de índices de aprovação e reprovação a partir da década de 90, o que nos mostra o quanto dados quantitativos podem ser válidos na pesquisa em educação e nos mostram realidades e contextos muitas vezes despercebidos e sem a devida importância, fazendo-se valer de um olhar mais criterioso para todos os elementos que perpassam as salas de aulas e as escolas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A tabela 2 resume os trabalhos encontrados no descritor “*Permanência no Ensino Fundamental*”. Por fim, nos anexos desta pesquisa, elaboramos uma tabela explicativa com considerações importantes e relevantes sobre os 3 trabalhos selecionados para esta análise e leitura crítica.

Tabela 2 - Descritor: Permanência no Ensino Fundamental.

Ano	Descritores	Fonte	Número de trabalhos
2010	"Permanência no Ensino Fundamental"	BDTD	0
2011			0
2012			0
2013			0
2014			0
2015			0
2016			0
2017			1
2018			0

Fonte: tabela elaborada com base nas informações encontradas no repositório BDTD/IBICT.

Além disso, como ponto inicial da interpretação dos achados, é de fundamental importância a análise, embora superficial e sem delongas, dos últimos Censos Escolares disponibilizados pelo INEP acerca das taxas de aprovação e de reprovação nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental desde o ano de 2007, período seguinte ao início da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Por meio da análise e interpretação de índices dos últimos 10 anos, propusemo-nos a pensar o contexto de Santa Maria, a partir de suas taxas de aprovação e de reprovação, apontando para os anos em que tais índices foram mais elevados.

Dessa forma, foi necessária uma consulta a diferentes sites online que possibilitassem o acesso aos dados tanto na esfera macro, no âmbito de Brasil, regiões e estados, quanto na instância micro, restringindo o nosso foco a Santa Maria. Utilizamos o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para o alcance de índices nas maiores instâncias – nação, regiões e estados. Por meio dele, conseguimos analisar a evolução das taxas de aprovação e de reprovação nos anos iniciais entre os anos de 2007 e de 2016, além de consultar o total de alunos no Ensino Fundamental e, especificamente, nos anos iniciais.

Tendo como enfoque o município de Santa Maria/RS, recorreremos à Secretaria Municipal de Educação – SMED, para o acesso aos dados das escolas municipais, tanto de zona rural quanto urbana, no mesmo período de tempo. Tendo em vista que muitos dados não estavam digitalizados e dispostos em forma de gráficos para uma melhor visualização, essa coleta de dados tomou um tempo mais e mais detalhado,

tendo em vista todo o cálculo de porcentagens, números de alunos por escola, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono nos últimos 10 anos.

Por fim, apresentamos, em forma de gráficos e imagens ilustrativas, os dados coletados pelo Ministério da Educação e apresentados pelo INEP, que nos ajudam a pensar no Ciclo de Alfabetização, a partir das taxas encontradas, no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, o mesmo acontece com os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, foco mais detalhado e específico deste estudo.

É importante reiterar que os números são calculados de maneira aproximada e que, embora não representem a especificidade de cada contexto sociocultural investigado, permite-nos pensar em uma totalidade existente e no processo de ensino e de aprendizagem que vem sendo desenvolvido.

A partir de dados dos Censos Escolares, em 2007, ano seguinte à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil havia 31.733.198 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Destes, em torno de 55% matrículas oriundas dos anos iniciais. Na região Sul, o total de alunos nessa etapa da Educação Básica girava em torno de 4.195.985, o que representa, aproximadamente, 13% do total de estudantes do Ensino Fundamental no país. Destes, 2.200.031 matriculados somente nos Anos Iniciais, o que representa em torno de 52% do total de matrículas no Ensino Fundamental. O estado do Rio Grande do Sul, especificamente, era responsável por 5% do total de matrículas no Ensino Fundamental e quase 53% do total de matrículas nos Anos Iniciais na região Sul, o que representa um elevado contingente de crianças nesse momento da fase escolar.

Quando enfocamos nos Anos Iniciais, que compreendem o 1º ano ao 5º ano, os números continuam expressivos. No Brasil, em 2007, havia 17.560.247 matrículas. Destas, aproximadamente 13% estavam concentradas na região Sul, que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este último, era responsável por, em torno, de 5% das matrículas nos Anos Iniciais no Brasil, o que representa 856.010 alunos, segundo dados do Censo Escolas disponível no site do INEP. Em Santa Maria, o número concentrava-se em 14.639.

A seguir, elaboramos e apresentamos uma tabela com os dados das matrículas no ano de 2007 no Ensino Fundamental e nos Anos Iniciais no Brasil, na Região Sul e no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1: Contexto dos dados



Fonte: elaborado pela autora

Tabela 3 – Número de matrículas no Ensino Fundamental no ano de 2007

ENSINO FUNDAMENTAL		
Brasil (figura 2)	Região Sul (figura 3)	Rio Grande do Sul (figura 4)
31.733.198	4.195.985	1.613.197
	Aproximadamente 13%	Aproximadamente 5%

Fonte: elaborado a partir de dados coletados no site do INEP.

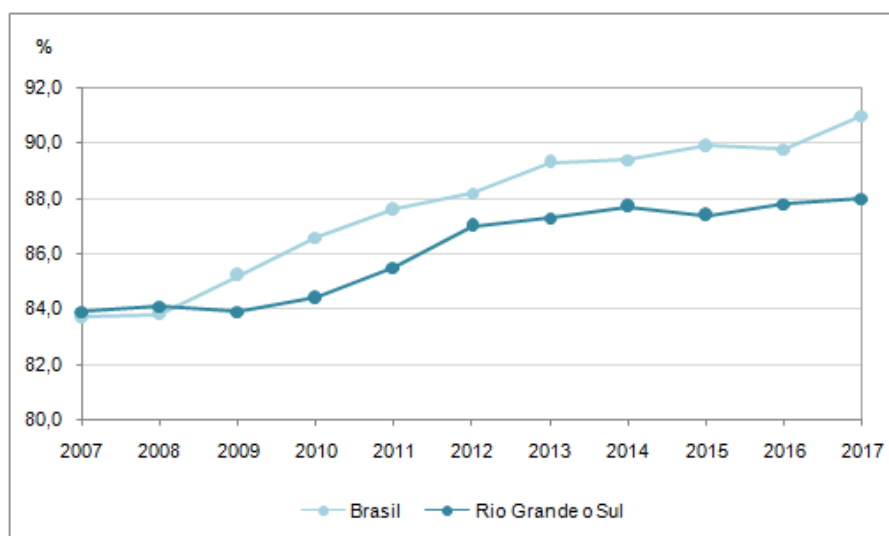
Tabela 4 – Número de matrículas nos Anos Iniciais no ano de 2007

ANOS INICIAIS			
Brasil (figura 2)	Região Sul (figura 3)	Rio Grande do Sul (figura 4)	Santa Maria
17.560.247	2.200.031	856.010	14.639
	Aproximadamente 13%	Aproximadamente 5%	Aproximadamente 0,1%

Fonte: elaborado a partir de dados coletados no site do INEP.

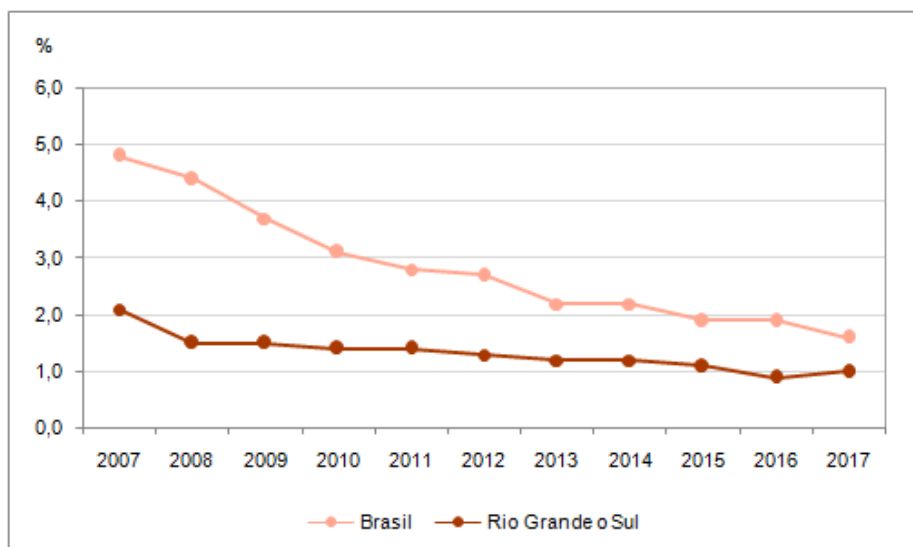
A partir desses números, que são relevantes para pensarmos na macro e micro abrangência da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, podemos analisar com mais propriedade as taxas de aprovações e reprovações dos últimos 10 anos, disponibilizados pelo INEP, as quais convertemos em gráficos para mais fácil visualização e interpretação. Inicialmente, apresentamos o índice de aprovação geral, no Ensino Fundamental, no ano de 2007 a 2017, compreendendo uma margem de dez anos.

Gráfico 1 - Evolução da Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental no RS e BR 2007 – 2017



Fonte: MEC/INEP

Gráfico 2 - Evolução da Taxa de Abandono no Ensino Fundamental no RS e BR 2007 – 2017



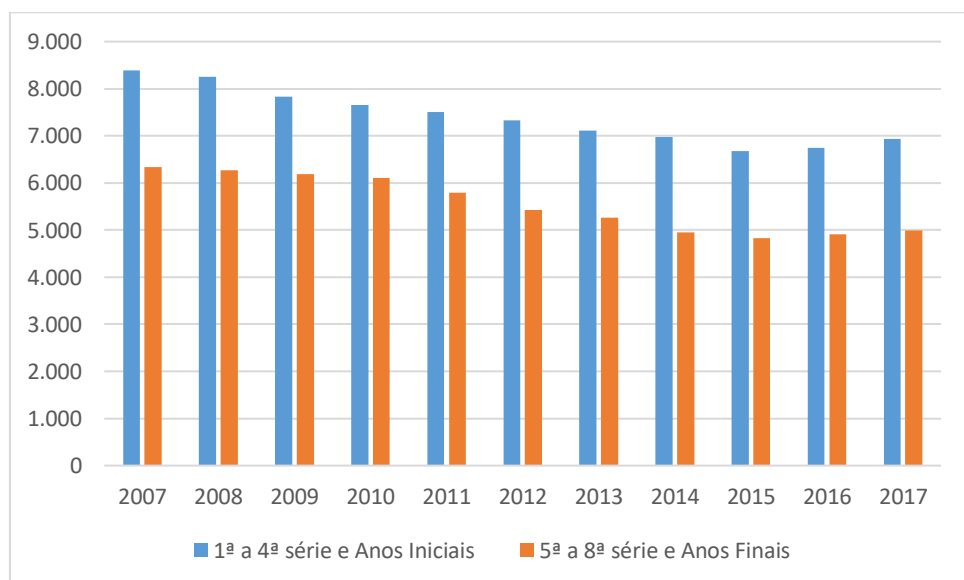
Fonte: MEC/INEP

Como podemos perceber, a partir de 2007 houve um grande salto nas taxas de aprovações tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, o que, conseqüentemente, diminuiu a taxa de abandono e evasão do Ensino Fundamental, como podemos perceber no gráfico 2. De 2007 a 2017, houve um aumento de quase 10% na taxa de aprovação no Brasil, enquanto que no Rio Grande do Sul houve um aumento de 4%.

Além disso, em dez anos diminuiu-se de 5% para 2%, aproximadamente, a evasão escolar nessa etapa de ensino. Com isso, podemos considerar um salto qualitativo, além de quantitativo, nas escolas, pois conseguimos perceber uma forte relação entre os índices de aprovação e de abandono.

Além disso, realizamos um levantamento das matrículas no Ensino Fundamental, especificamente no município de Santa Maria, desde 2007, ano da reformulação do Ensino Fundamental, até o ano de 2016, que, na teoria, encerra os nove anos desse nível de Ensino. O intuito foi mapear a localização dos estudantes que ingressaram em 2007, no 1º ano, e a quantidade que finalizou o Ensino Fundamental, tendo uma ideia inicial sobre a reprovação e aprovação. No entanto, não conseguimos os dados acerca das matrículas, especificamente, no 1º ano de 2007 e do 9º ano em 2017. No entanto, elaboramos, na sequência, um gráfico que permite observar a evolução nos índices de matrícula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Santa Maria.⁶

Gráfico 3 - taxa de matrícula do Ensino Fundamental no município de Santa Maria, no período de 2007 a 2017.



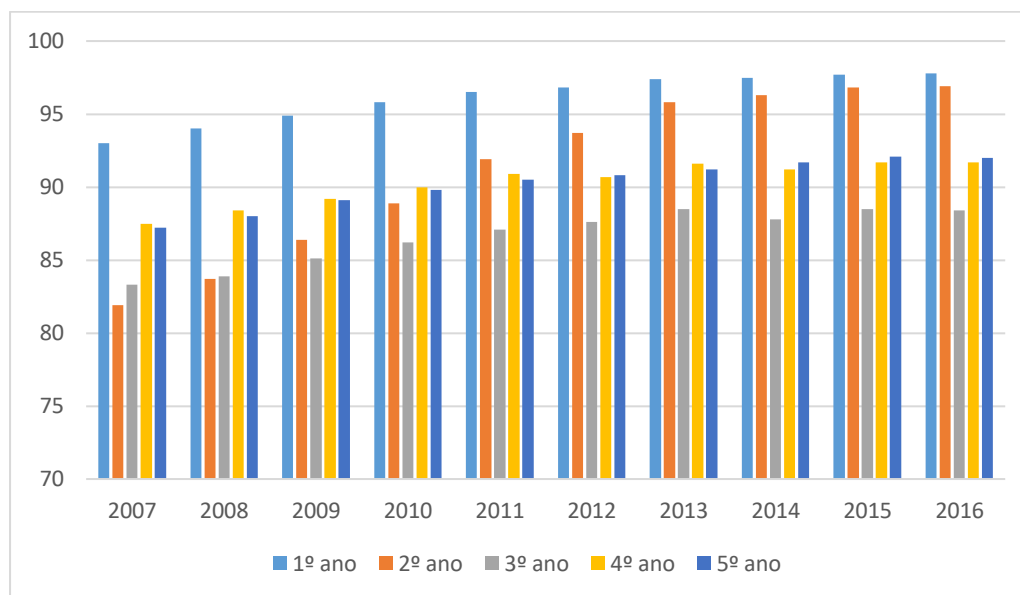
Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados pela SMED.

A partir desses dados, podemos constatar que houve uma grande redução no número de matrículas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais. Mas, quando enfocamos,

⁶ Neste gráfico, utiliza-se a denominação de 1ª a 4ª série compreendendo a transformação legal que ocorreu em tempos diferentes nas escolas do município. É a terminologia utilizada pelo INEP.

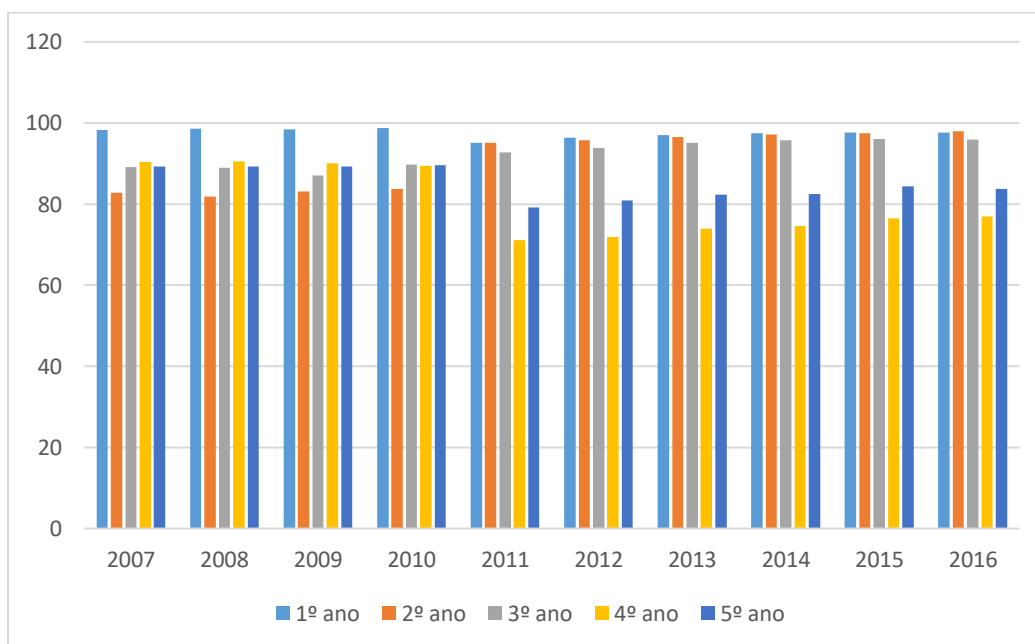
neste estudo, o ensino e a aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, precisamos nos deter aos dados dos Anos Iniciais, que também apresentam números relevantes e que levantam questões a serem pensadas e pesquisadas. Vejamos a seguir:

Gráfico 4 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados no INEP.

Gráfico 5 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2016

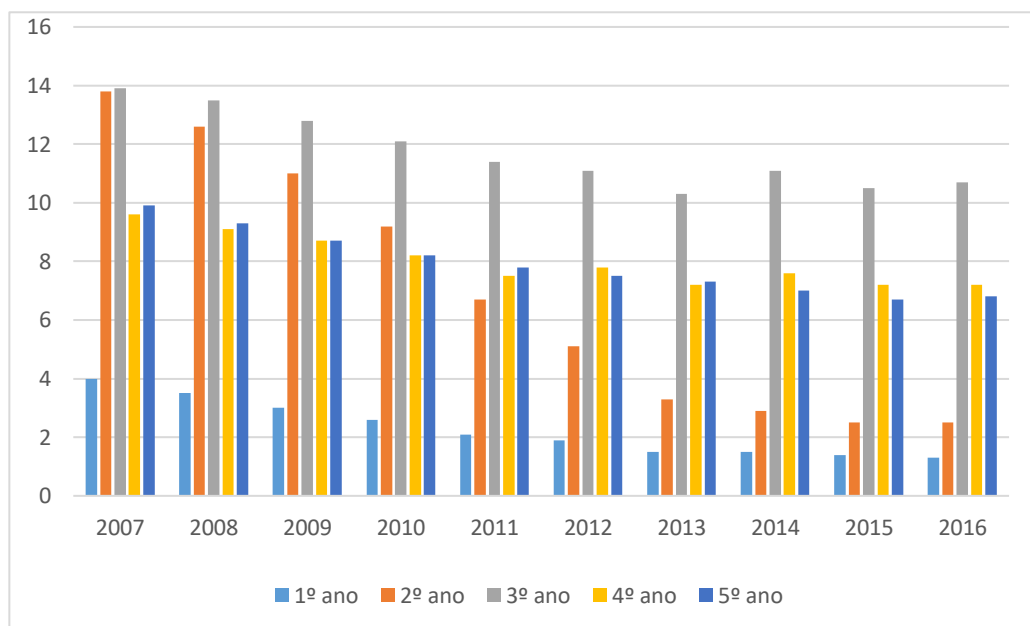


Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados no INEP.

Se analisarmos concomitantemente ambos os gráficos e fizermos um comparativo nação-estado, perceberemos que a maior discrepância de aprovação dos anos nessa margem de tempo é no Brasil como um todo pois, exceto nos anos de 2007 e 2008, a menor taxa de aprovação foi no 3º ano, último ano do CBA. Se enfocamos no estado do Rio Grande do Sul, os anos que constituem o bloco pedagógico não apresentam tamanha diferença, principalmente de 2010 a 2016.

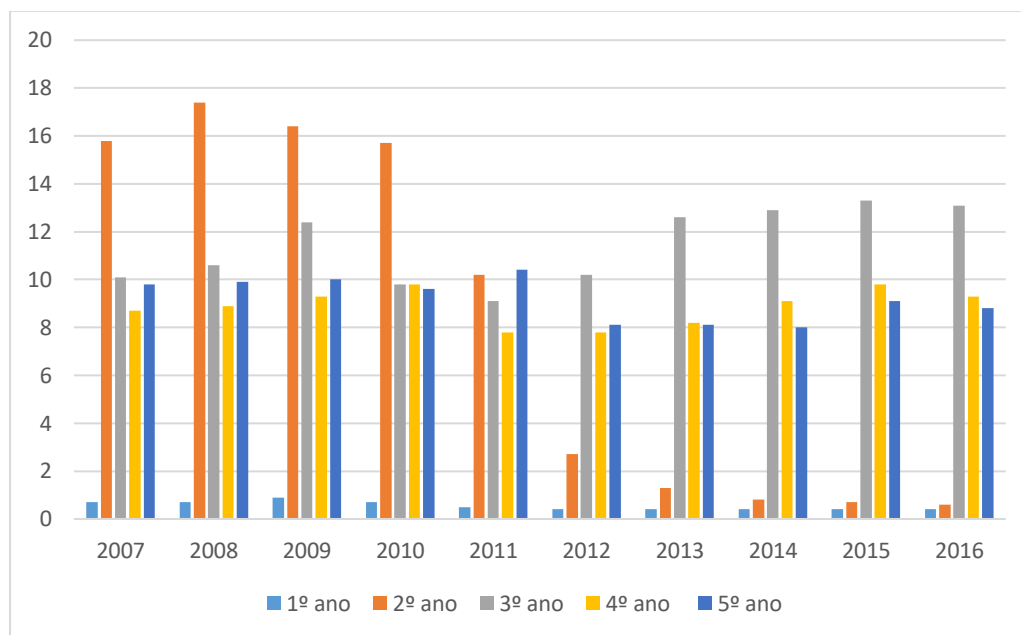
Sabemos que a lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, garante a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, sendo que essa implantação pode ocorrer de maneira gradativa, até 2010. Isso pode ser levado em consideração na análise do gráfico abaixo, que mostra que até 2010, a maior taxa de reprovação foi no 2º ano. A partir de então, a taxa de reprovação foi elevada de maneira expressiva e considerável no 3º ano, ano final do Ciclo de Alfabetização, como podemos analisar no gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados no INEP.

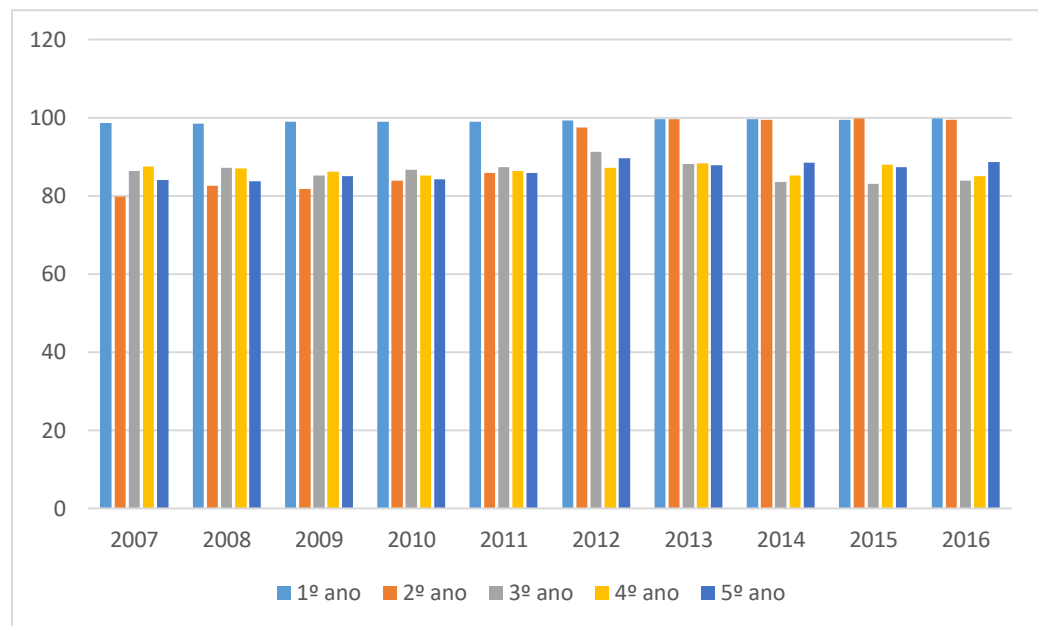
Gráfico 7 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados no INEP.

No entanto, quando enfocamos a análise dos gráficos voltados às taxas de aprovação e reprovação no município de Santa Maria, os indicativos não são discrepantes. Em outras palavras, de 2007 a 2016, o percentual de aprovação não varia de forma alarmante nos anos iniciais, sendo que os números mais recentes indicam um maior equilíbrio nos valores, embora o 3º ano também seja o ano com o menor índice de aprovação nos últimos três anos (2014 a 2016), enquanto que nos anos mais longínquos essa posição foi ocupada pelo 2º ano, que de 2007 a 2010 apresentou a taxa mais baixa de aprovação.

Gráfico 8 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016

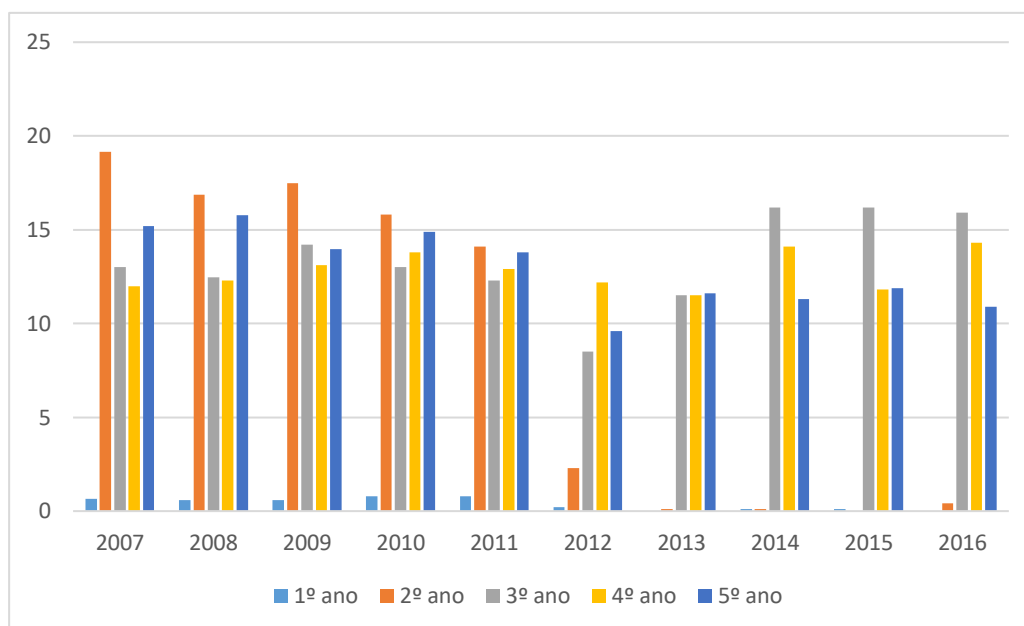


Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados pela SMED.

Os números são mais divergentes no gráfico abaixo, sobre a taxa de reprovação nos anos iniciais em Santa Maria, conforme dados, de 2007 a 2016, disponibilizados pela SMED do município. A partir de 2013, os números de reprovação no 1º e 2º anos são praticamente nulos, o que condiz com a lei acerca do Ciclo de Alfabetização que prioriza a não retenção, ou seja, a progressão continuada até o 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse ano, a partir de 2012, pode-se perceber o crescente e elevado índice de reprovação no 3º ano, superando todos os demais anos que compõem a fase inicial do Ensino Fundamental.

Outra relação que podemos destacar é o alto percentual de reprovação no 5º ano até 2012, quando o índice cai, embora pouco, e também se eleva a reprovação no 4º ano. Ou seja, podemos perceber a relação quando analisamos que, enquanto o índice de reprovação no 3º ano aumenta, o mesmo diminui no 4º e no 5º ano. Além disso, pode-se pensar esse alto percentual de reprovação no 3º ano como uma retenção postergada, pois inicialmente esse índice estava voltado para o 2º ano. Ou seja, a necessidade de retenção não foi levada em consideração como um fato a ser pensado e excluído das práticas escolares, mas simplesmente adiado para o último ano do bloco pedagógico, tendo em vista que a lei que põe em prática o CBA apresenta em seus artigos a não possibilidade de retenção até o 3º ano.

Gráfico 9 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados pela SMED.

A partir disso, consideramos que estes dados justificam a relevância de conversar com os(as) professores (as) da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS sobre a gestão pedagógica no Ensino Fundamental de 9 anos, buscando compreender o que mudou desde o início da implantação dessa lei, quando os índices de reprovação eram menores do que nos últimos anos, mais especificamente entre 2014 e 2016.

3. DELINEAR TEÓRICO: ENTRELAÇANDO E CONSOLIDANDO OS FIOS BASILARES DO ESTUDO

As pessoas - comentou o Pequeno Príncipe - embarcam nos trens, mas não sabem o que procuram. Por isso se estressam e ficam perdidas. E acrescentou: - E isso não leva a nada (O Pequeno Príncipe).

As pessoas embarcam nos trens da vida. Experiências, sentidos, significados, sonhos, desejos, vontades e angústias, entre outros infinitos sentimentos, perpassam esses sujeitos. Muitas vezes, não sabemos em que direção estamos indo, para qual lado estamos caminhando, nos encaminhando, nos direcionando. Pode ser o lado que queremos ou lado que nos influenciam a ir: cabe a cada um de nós, com nossas subjetividades, escolher a melhor direção. Os caminhos são vários, alguns simples,

outros mais complexos e cansativos. No entanto, há um elemento chave nesse percurso e nessa viagem: saber onde se quer chegar!

Da mesma forma e com o mesmo olhar, podemos pensar nas pesquisas e estudos que são desenvolvidos nas universidades, nos centros universitários e nas mais diferentes instâncias educativas. Discentes, docentes, pesquisadores embarcam nos trens da vida, mas permanecem, por muito tempo, nos vagões de pesquisas, estudos, experimentos. É um tempo dedicado a um objetivo, a uma busca, a encontrar e propor reflexões acerca de um problema, de um objeto.

No entanto, sabemos que não é um tempo fácil, mas que requer dedicação, esforço e, muitas vezes, persistência e sabedoria. Sabedoria para saber a hora de seguir em frente ou solicitar a troca de bancos, de vagões com outros sentidos e proposições. Porém, geralmente embarcamos nos vagões quando temos certeza do que queremos: pesquisar! E, para pesquisar, são diversos os subsídios necessários para o desenrolar de um estudo, para a fundamentação dos fios condutores que perpassam os objetivos, com o intuito de fortalecer e alicerçar de maneira teórica algum estudo. Ou seja, não basta pesquisar. É preciso fundamentar, teorizar, enrijecer o fundamento do estudo.

Dessa forma, nas próximas linhas, discorreremos e dialogamos com diversos autores e estudiosas acerca de temáticas que servem como fundamentação deste estudo, como, por exemplo, a evolução da escrita, o processo de alfabetização no Brasil, a proposta de ciclos e o Ensino Fundamental de 9 anos, a formação docente e a gestão escolar e pedagógica que perpassa toda essa organização no âmbito da escola. Assim, trazemos referenciais para dialogarem com a proposta desta pesquisa com o intuito, também, de esclarecer e direcionar este estudo para alcance dos objetivos propostos.

3.1 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA: DA PINTURA RUPESTRE AO ALFABETO

A linguagem, desde os primórdios, foi um instrumento de comunicação e de representação e assim ainda se configura nos dias atuais. Como meio de manter e fomentar as relações, ela implica o domínio de procedimentos complexos. A linguagem, diferentemente da língua, é uma faculdade dada pela natureza e é eminentemente humana, segundo estudos de Saussure (2012). Para o autor, ela implica “ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado ” (2012, p. 40).

Desta forma, a língua não se confunde com linguagem. Enquanto a última representa todas as formas de manifestação, sejam elas verbais, gesticuladas, naturais e/ou simbólicas, a primeira é somente uma parte, essencial da linguagem, mas que o estudioso caracteriza como “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”, segundo Saussure, nas palavras de Bally (et. al., 2012, p. 41).

Além disso, sabemos que toda a aprendizagem surge de uma necessidade. Necessidade de conhecer, de aprender, de interpretar. Por isso, a partir da necessidade de manter relações, de se comunicar, a linguagem surgiu como uma possibilidade de interatividade nas relações entre os humanos e o meio, sendo, dessa forma “contemplada como produto cultural e social ” (FARIA, 2013, p. 13).

Se voltarmos os estudos para a linguagem na sua forma escrita, teremos que nos remeter a um tempo distante, em que essa forma de registro se perpetuava e foi registrada de diferentes formas, com o intuito de manter a comunicação entre os povos de distintas épocas. Como exemplo, podemos pensar nas pinturas rupestres, feitas nas paredes de cavernas, que datam um período muito antigo e, segundo a mesma autora, são concebidas como uma forma de comunicação desenvolvida pelos humanos da época para expressarem suas emoções, sentimentos e conviverem em grupo, e que até hoje esses símbolos proporcionam a “leitura” e análise do modo de vida dos mesmos (FARIA, 2013).

Dessa forma, podemos compreender que a escrita, desde tempos remotos, surge a partir de uma necessidade: o registro como forma de comunicação e interpretação do modo de vida de um determinado tempo e espaço. Desde os nômades, essa forma de interação acompanha o homem⁷, configurando-se conforme as características e peculiaridades de um tempo. A partir do sedentarismo, quando pequenos grupos de pessoas começam a se organizar em um único espaço, constituindo laços familiares e desenvolvendo e aperfeiçoando meios de subsistência e de produção mais complexas como, por exemplo, o comércio, a escrita surgiu como uma possibilidade de auxiliar nas trocas e nas vendas, agilizando e modificando as relações sociais e de trabalho.

⁷ Termo aqui utilizado para referir-se ao ser humano, não apenas contemplando o gênero masculino.

Assim, podemos perceber que a escrita passou por diferentes evoluções ao longo da história, incitadas pelas mudanças e revoluções que aconteciam no campo econômico, social e cultural. O que antes era realizado por meio de desenhos com figuras simples, conhecidos como pictogramas que representavam um objeto ou pessoa, mais tarde passou a representar ideias e sentimentos, por meio dos ideogramas (FARIA, 2013). Na escrita ideográfica “eram utilizados signos de origem pictográfica, quando colocados em sequência esses representavam conceitos ou noção” (FARIA, 2013, p. 23), o que mostra como essa forma de manifestação foi se aperfeiçoando.

Com a possibilidade de estabelecer lugares e moradias fixas, desenvolvendo atividades de subsistência e, mais tarde, atividades econômicas mais elaboradas, o homem teve a oportunidade de aperfeiçoar instrumentos e materiais utilizados no dia a dia, o que permitia uma maior riqueza de detalhes e um trabalho minucioso nos registros. Assim, buscava-se “um meio cada vez mais econômico e preciso para alcançar uma comunicação eficiente” (FERREIRO, 2013, p. 28). A partir disso, a escrita pictográfica e a ideográfica passaram a representar os sons da fala, tornando a linguagem escrita de natureza oral. Mais tarde, o então sistema fonográfico, composto por algumas sílabas, dá espaço ao sistema alfabético.

Há divergências em torno do surgimento do alfabeto. Para Faria (2013), os inventores desse sistema, composto inicialmente por vinte e duas consoantes, foram os fenícios, um povo que pode ser identificado pelo trabalho com o comércio e com a navegação. Isso explica o fato do sistema alfabético ter se originado nesse meio, tendo em vista que tipos de atividades dessa conjuntura exigem uma forma de controle eficiente e simplificada da produção e da venda.

O povo fenício, em função do trabalho, navegando para vender os produtos, difundiu sua cultura por entre os grupos sociais no quais perpassou, fazendo com que o alfabeto se expandisse, influenciando o sistema de escrita de outras civilizações (FARIA, 2013). Logo, os gregos incorporaram cinco vogais no alfabeto e, em função dessa implementação no sistema alfabético, permitiu-se que a escrita originasse o alfabeto latino, “uma das bases do sistema de escrita utilizada hoje nos países do Ocidente, entre eles o Brasil” (FARIA, 2013, p. 26). Essa nova demanda de utilização de letras permitiu e facilitou as atividades diárias dos povos daquela época, tendo em vista, segundo a autora, a “maior precisão e clareza nas inscrições e leituras, as quais se tornaram inteligíveis à maioria ” (2013, p. 26).

Ou seja, podemos perceber que a linguagem escrita foi uma invenção com o intuito de garantir a organização de atividades de uma sociedade, além de servir como meio de comunicação e de registro, mesmo que as letras variassem em sua forma gráfica em função de representarem diferentes fonemas, ou seja, diversos sons. Dessa forma, entendemos que a invenção da escrita é um processo histórico de construção de um sistema de representação, possibilitado a partir de uma necessidade em um determinado período e contexto.

Se enfocarmos nossos estudos e direcionarmos nossas lentes para a escrita e, conseqüentemente, à leitura, especificamente no Brasil, veremos que este é um processo que sofreu modificações e ainda assim continua nos dias atuais. Até aqui, compreendemos que a escrita não se deu de forma igualitária entre todos os povos, mas que foi se aperfeiçoando em consonâncias às exigências sociais e econômicas. Em nosso país não foi diferente.

Nas próximas linhas, discorreremos acerca do sistema educacional e do entendimento do processo de aprender a ler e a escrever no Brasil desde a colônia até os tempos mais próximos.

3.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISPUTAS, REFORMAS E MÉTODOS NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER

Na época do Brasil Colônia, datado entre os séculos XVI e XIX, para poucos a escrita era concedida. Os indígenas que habitavam as terras, produzindo, plantando e colhendo, constituindo aldeias, eram bárbaros que nada entendiam ou compreendiam do sistema de escrita. Sabemos, conforme estudos de Saviani (2013), que antes de 1500, período datado para a chegada dos portugueses, o Brasil já era constituído por povos heterogêneos. Entre 1500 e 1822, existia um grande contingente populacional que não sabia ler e escrever. Tal fato foi agravado no final do Império, por volta da década de 1880, com a proibição do voto aos analfabetos, conforme a Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva – 1882.

No entanto, basta voltarmos um pouco para compreendermos todo o processo de escolarização e alfabetização, que iniciou com a chegada da Companhia de Jesus, enviada em 1549 pelo rei de Portugal. Criada por Ignácio de Loyola, ela dominou a educação por três séculos, período muito significativo que encaminhou a educação para uma concepção rígida, comandada por padres e jesuítas. Com o intuito de

catequizar os índios, a preocupação dos jesuítas, segundo o autor, perpassava em torno da formação do homem educado em consonância com a sociedade aristocrática. Dessa forma, priorizava-se a formação humanística com o objetivo de moldar e adequar a vida indígena à sociedade europeia, destruindo o modo de vida indígena por meio de um processo denominado de aculturação: forma de negar a cultura indígena fazendo perder aquilo que os constitui para aderir ao que é imposto. Em outras palavras, um movimento de perda de identidade.

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel de Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (DOM JOÃO III, 1992, pp. 145 e 148 apud SAVIANI, 2013, p. 25).

Ou seja, instaurou-se um monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional que, de um lado, sustentava a ideia de catequizar os índios e, de outro, difundia a polarização da educação entre brancos, filhos dos ricos, únicos sujeitos permitidos a frequentar e ocupar escolas. Portanto, percebe-se que, já nesse período, difundia-se a ideia de educação entrelaçada a relações de poder, em que negros, mulheres, pobres, indígenas, ou seja, a minoria, era excluída da sociedade, tendo em vista que o grau de instrução determinava e caracterizava o poder aquisitivo de famílias.

Com essa missão de converter e catequizar os índios, os jesuítas construíram escolas e colégios, motivo pelo qual, segundo Saviani (2013), considera-se que a história da educação brasileira iniciou em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas. Anos depois, em 1564, elevou-se o fomento aos colégios por meio da destinação de 10% dos impostos arrecadados da colônia à manutenção das instituições jesuíticas (SAVIANI, 2013), nas quais o *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios e elaborado pela Companhia de Jesus, “foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI, 2013, p. 55).

Por meio desse compêndio de diretrizes, se assim podemos o chamar, intensificou-se a exclusão da minoria dos processos educacionais no período colonial. Segundo o autor,

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (2013, p. 56).

No entanto, por mais que tenha desempenhado um importante papel no desenvolvimento da educação da época, pautado em crenças, ideologias e decisões de poder do período, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias em 1759 pelo Marquês de Pombal que, aliando os interesses do Estado à educação, justificou o ato pautando-se na ideia de que o sistema instaurado pelos padres não condizia com as reais necessidades e exigências do contexto científico e tecnológico que se difundia nas sociedades.

Dessa forma, o ensino tradicional, mnemônico, repetitivo, desvinculado do contexto sociocultural dos sujeitos foi sendo, pouco a pouco, substituído pelas aulas régias, marca do período pombalino que datou entre os anos de 1760 e 1808 (SAVIANI, 2013). Para ele,

As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. [...] eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (2013, p. 108).

De modo geral, podemos compreender esse período como aquele marcado pela ruptura entre os ideais instaurados pelos jesuítas, cujas escolas e colégios foram extintos. Houve a vinculação da igreja ao Estado e, além disso, um crescente contingente de indústrias que se instaurou em Portugal e em suas colônias, fazendo com que o ensino fosse voltado a essa demanda e exigência econômica. Com isso, a educação teve um caráter mercantilista, instituindo-se o subsídio literário, um imposto cobrado de maneira irregular, mas que servia como forma de pagar os professores (SAVIANI, 2013).

Como consequência desse período, quando da escola era exigida uma organização para servir e atender aos interesses do Estado, teve-se um elevado

índice de analfabetismo⁸, taxando em torno de 85%⁹. Isso porque as aulas régias eram pagas e particulares e, dessa forma, quem não possuía condições financeiras para arcar com as despesas, não as frequentava. Logo, acabava por diminuir o valor da escola e a sua importância frente a sociedade da época. Em função do elevado número de analfabetos durante a colônia, surgiu a necessidade da criação de censos com o intuito de quantificar essas pessoas para um maior esclarecimento da situação.

Durante o Império (1822-1889), foi outorgada a primeira constituição, mais precisamente em 1824. Esta, para a educação, não tinha muito enfoque, mas é importante destacar que a instrução pública, necessária para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2013), foi implementada. Anos mais tarde, em 1827, determinou-se, em lei, a criação da *Escola de Primeiras Letras*. “Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126).

Ou seja, além de contemplar a leitura, escrita, gramática, geometria, a partir do ensino mútuo, havia “o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo” (SAVIANI, 2013, p. 148) em função da peculiaridade do povo que ainda compreendia a Igreja Católica como a religião oficial. É importante esclarecer que o ensino mútuo se pautava numa ideia de ensino e de disciplinamento, rigorosamente instituído, em que o aspecto quantitativo enaltecia-se em função de que números elevados significavam qualidade e um maior contingente de pessoas instruídas. Criadas por Lancaster e Bell (1825), essas escolas também aproveitavam os alunos mais adiantados para auxiliarem os professores, assumindo, dessa forma, uma função docente, seguindo comandos. As aulas, passivas e disciplinadas, não permitiam a interação, tanto entre os educandos, quanto entre esses com os professores.

⁸ Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. [...] ou seja, analfabetismo é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto. (SOARES, 2001, p. 30)

⁹ Nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. No censo de 2000, “considerou-se como pessoa alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas” (MORTATTI, 2004 p. 19).

No decorrer dos anos, várias reformas perpassaram as mais diferentes esferas do Brasil Império. Conforme estudos de Saviani (2013), podemos citar a reforma Couto Ferraz e a reforma Leôncio de Carvalho. Essa última, datada no ano de 1879, manifestou o interesse do Estado à assistência aos alunos pobres, não antes mencionadas em nenhuma reforma, lei ou documento legal, o que significa, mesmo que de forma simplificada e ainda muito precária e ingênua, um avanço positivo na educação brasileira, tendo em vista que “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo” e “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza” (SAVIANI, 2013, p. 137).

No entanto, embora se instituíssem escolas com o intuito de diminuir significativamente a taxa de analfabetismo, a aprendizagem das primeiras letras ainda se tornava difícil, permanecendo o percentual em torno de 85% analfabetos, tomando como referência o contingente populacional do Brasil (MORTATTI, 2004). Ou seja, até o final do Império (1890), o ensino era pouco organizado, com poucas escolas. Essas, se encontravam em estado de precariedade, com salas adaptadas e turmas multiseriadas, conforme estudos da autora.

O pouco material didático da época era oriundo da Europa. Como exemplo, citamos as “cartas de ABC”, destinadas para o ensino da leitura.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, na época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com a ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006, p. 5).

O ensino da escrita, por sua vez, era pautado na ortografia e na precisão da caligrafia. Cópias, ditados e o desenho correto das letras eram prioridades (MORTATTI, 2006). Em 1876, foi publicada, em Portugal, a *Cartilha Maternal*, escrita por João de Deus, e que ganha mais força a partir de 1880, conforme a autora ressalta em sua obra (2006). O método da palavra, ou ensinar pela palavra, em contraposição a ideia inicial dos métodos de marcha sintética, é incorporado no ensino, o que fez surgir um grande embate entre os defensores de ambos os métodos. A partir desse período, inicia-se, de forma veemente e corriqueira, um movimento em torno da ideia de ensinar metodicamente. Em outras palavras, começa-se a pensar o ensino da

leitura e da escrita a partir de um método.

Resumindo, durante o Império o Brasil não fez muitos investimentos na educação, sendo ela focada para atender as necessidades do momento: formar o exército e a marinha, engenheiros, médicos e militares. O acesso à educação, embora tivesse se movimentado na direção de atender à minoria, ainda se destinava à burguesia, filhos de donos de terras. Dessa forma, a educação, elitista e aristocrata, só começa a ser pensada com outras lentes no final do século XIX, com a proclamação da República, em 1889. A partir desse momento, “intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos” (MORTATTI, 2004, p. 54).

A proclamação da República inseriu uma nova modalidade de vida social e política, de estado, de modo de viver. Esperanças surgiram em torno da educação: a escola seria um lugar institucionalizado com o objetivo de preparar as gerações às exigências do Estado e serviria, além disso, como instrumento de modernização e progresso do país (MORTATTI, 2006). A escola e a educação seriam a solução para o analfabetismo, sendo esta última considerada uma atividade humana destinada ao desenvolvimento dos sujeitos nas mais diversas situações (MORTATTI, 2004).

As práticas de leitura e de escrita que antes eram restritas à classe alta, agora tornaram-se fundamentais como forma de passagem para um novo mundo: da cultura letrada.

A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Novas formas de agir, de pensar, de interagir e de relacionar foram estabelecidas no decorrer da República. Nesse período, em contraposição ao método sintético e da palavra já em debate durante o Império, surge o método analítico como uma nova concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, corroborando com os estudos da autora acima referida. Esse novo método, com influência da pedagogia norte-americana, tornou-se obrigatório em escolas de

determinados estados, como São Paulo¹⁰. Utilizado nas cartilhas, ele “baseava-se em princípios didáticos de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p. 7). Ao ponto que, no método sintético, partia-se da parte para o todo, aqui a leitura se inicia pelo todo¹¹ para então processos à análise das partes.

Nesse período, dois movimentos acerca da abertura e do aperfeiçoamento das escolas surgem no país. Um deles, o otimismo pedagógico, enfocava métodos e conteúdos do ensino. Outro, o entusiasmo pela educação, objetivava a abertura de novas escolas (GHIRALDELLI JR., 2008). Ou seja, a questão da instrução do ensino tomou uma dimensão política, com a pretensão de formar uma nação mais “esclarecida”, em conformidade com os ideais republicanos: modernização e progresso.

Somente a partir de 1910, conforme estudos de Mortatti (2006), inicia-se a utilização do termo alfabetização, com o intuito de referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita, quando esse processo também passa a envolver questões didáticas, além do uso de métodos que, nos anos seguintes, aumentam sua resistência no processo de ensinar.

A partir de 1920, inicia-se o momento denominado pela autora como “a alfabetização sob medida”, tendo em vista que houveram disputas em torno da busca da excelência dos métodos e, em consequência, fundou-se o método eclético ou misto, embora as disputas entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos continuassem. Em função, também, da Reforma Sampaio Dória (1920)¹² e da modificação e emergências da sociedade, buscaram-se novas propostas de solução

¹⁰ Destacamos que se utiliza esse estado como referência nos estudos do período em função de ter sido, na época, um modelo da base política e econômica do país.

¹¹ É preciso ter clareza sobre a concepção de todo, pois pode se referir à palavra, à sentença ou à história. (MORTATTI, 2006).

¹² A Reforma foi regida pelo diretor geral da instrução Antônio de Sampaio Dória, bacharel em direito, ideólogo da Liga Nacionalista, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital. Ela tinha dentre as suas proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformar os cursos de formação de professores em tipo único (normalista), acentuando os elementos pedagógicos, e instituir as delegacias regionais de ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública. [...]”. Tratava-se de um momento que atribuía à educação do povo os problemas sociais, econômicos, políticos e nacionais a serem solucionados via a própria escola republicana. O entusiasmo pela educação nos anos de 1910 expressava de certa forma a tensão entre a política das oligarquias e a campanha dos nacionalistas. Os nacionalistas, entre eles Sampaio Dória, planejavam republicanizar a República tendo a instrução popular como forte bandeira em nome do progresso, consciência eleitoral e justiça. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-42-04-01279.pdf>

aos problemas. Novas bases psicológicas apareceram nos testes ABC, composto por oito provas, com o intuito de

[...] medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p.9).

Passou-se, também, a enfatizar as habilidades visuais, auditivas e motoras em consonância ao ensino e aprendizagem da leitura e, dessa forma, o “método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (MORTATTI, 2006, p.9), sendo o ler e o escrever compreendidos como um período de preparação com exercícios de discriminação e coordenação.

Até aqui, ou mais precisamente, até o início da década de 1980, a caligrafia, a preocupação com a ortografia e o uso de métodos foi visível e fortemente notado nas práticas de leitura e de escrita. A partir desse período, novos pensamentos e entendimentos sobre alfabetização começaram a perpassar o processo, como o construtivismo: o foco se direciona na aprendizagem da criança, não mais nos métodos, segundo a autora. Então, a “revolução conceitual” demanda, entre vários aspectos, “abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se¹³ o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10).

Nesse período, compreendido pela estudiosa como o quarto momento na história dos métodos no Brasil, ou seja, a alfabetização sob a ótica do construtivismo e da desmetodização, o letramento entra em debate como, ora um campo aliado à aprendizagem da leitura e da escrita, ora diferente e/ou excludentes entre si.

Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever¹⁴ (SOARES, 2001, p. 21).

Podemos pensar esse avanço como de suma relevância para o campo educacional no momento em que se compreende que não é possível pensar o ler e o escrever sem recorrer às demandas sociais pois, como vimos até aqui, essas práticas

¹³ “Ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita (lecto-escritura)” (MORTATTI, 2006, p. 11)

¹⁴ Grifos da autora.

foram compreendidas como necessárias para o exercício da cidadania e do desenvolvimento de uma nação. Dessa forma, para produzir sentido e significado, as práticas precisam estar dialogando no sentido de abranger as exigências sociais, quando, então, podemos falar em letramento e alfabetização, não sendo elas compreendidas como distintas, mas interligadas.

Alfabetização não é aprender um código, cópia e reprodução de letras a partir de métodos, cartilhas e testes prontos como por muito tempo foi caracterizado o ensino no Brasil. Não é possível dissociá-la das práticas sociais, pois são elas que fazem o sujeito se inserir como leitor em uma cultura. Assim, “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”¹⁵ (SOARES, 2001, p. 47).

São diversas as fontes que despertam e desencadeiam a necessidade de aprender. Outdoors, placas, jornais, bilhetes, mensagens e etc. são algumas fontes, das inúmeras possibilidades, que propiciam e instigam as crianças a buscarem, quererem conhecer. O contexto permite que elas vivenciem o contato com o mundo letrado, não sendo possível continuar pensando-o como uma bolha reservada e destinada a ser descoberta e adentrada somente no espaço da sala de aula.

Embora a disputa por métodos tenha ocupado um bom tempo quando pensamos na educação no Brasil, é preciso ter clareza do que se espera do processo de alfabetização nos dias atuais, na sociedade do conhecimento do século XXI. Queremos crianças que saibam decodificar letras ou queremos possibilitar que, por meio da cultura letrada, elas possam participar criticamente da leitura escrita? São várias as atividades e propostas desenvolvidas nas escolas públicas e privadas atualmente, e é preciso constantemente rever o que se espera do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de [re]significar e dar sentido à práticas antes descontextualizadas e restritas a um pequeno grupo de pessoas. E, para isso, é preciso entender como se constitui e se caracteriza o ensino e a educação, de modo geral, de modo a abranger a alfabetização como um processo, multifacetado e próprio de cada criança.

Por isso explanamos, a seguir, acerca da mudança ocorrida, no Brasil, no que tange os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita das crianças, tendo

¹⁵ Grifos da autora.

em vista as reformulações e a proposta de ciclos que se iniciou ainda no fim do Império, em 1884 e que vem se consolidando nos tempos atuais. Abaixo, segue um esquema explicativo, com o intuito de apresentar de forma simplificada o uso dos métodos para o ensinar da leitura e da escrita durante o Brasil Império e República, mais precisamente o final e o início de cada momento, respectivamente.

Figura 2 – História dos métodos no Brasil



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Mortatti (2006).

3.3 O PROCESSO DE LER E DE ESCREVER: A PROPOSTA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Ler e escrever. Palavras distintas, com semânticas diversas, mas, ao mesmo tempo, interligadas e conectadas. Signos linguísticos, com significados diferentes e que representam um processo de ensinar e de aprender, modificado e repensado com o passar dos anos, voltado às realidades dos contextos escolares em que se inserem e eram inseridos. Como vimos até aqui, por um longo período a alfabetização esteve restrita aos métodos, subordinados a uma concepção sobre a natureza da escrita e a sua aquisição, quando cartilhas dominavam as formas metodológicas do ensinar e a decodificação representava a excelência do aprender.

No entanto, a partir dos estudos de Ferreiro¹⁶, desloca-se a investigação de como se ensina para como se aprende. As pesquisas, então, passam a focar no processo de alfabetização, que nada tem de mecânico. O que antes era restrito e homogêneo, agora se torna uma prática permeada por sentidos e significados para quem ensina e, principalmente, para quem aprende, pois tomamos a criança como foco do processo, emergindo a necessidade de repensar o que se espera da escola, inclusive das práticas de alfabetização.

Tradicionalmente as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados[...]. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. [...] Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2011, p. 32).

Dessa forma, é preciso repensar nossas expectativas e exigências quando falamos em aprendizagem da leitura e da escrita. Ao enfocarmos na criança que aprende, é preciso que tenhamos clareza para compreender que ela é constituída de diferentes vontades e desejos, inserida em um contexto sociocultural que faz dela um sujeito de direitos e de deveres e que constitui a sua identidade pessoal, entendendo e reconhecendo o tempo singular e particular de cada uma, tanto para aprender quanto para se desenvolver.

Assim, não cabe mais pensar em um processo voltado a métodos, sendo a leitura e a escrita reduzidas a “algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”¹⁷ (FERREIRO, 2011, p. 43). É preciso repensar o que vem sendo proposto com o intuito de qualificar o ensino e a aprendizagem nas escolas, mesmo compreendendo que ler e escrever não é um produto escolar, como a própria autora já afirmara, “mas sim um objeto cultural” (2011, p. 44), pois é permeado pelo contexto no qual se desenvolve.

¹⁶ Emilia Ferreiro nasceu na Argentina. É doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, Suíça, cuja tese foi orientada por Jean Piaget (1970). Mora no México desde 1980, onde é pesquisadora do DIE-CINVESTAV (FERREIRO, 2011).

¹⁷ Grifos da autora.

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode *criar* aprendizagem¹⁸ (FERREIRO, 1999, p. 31).

Quando enfocamos na educação brasileira, não é recente a busca por aumentar os anos do ensino obrigatório na educação básica com o intuito de diminuir o índice de evasão e repetência na escola. A partir da Constituição de 1934, tornou-se obrigatório o ensino primário, com duração de 4 (quatro) anos, acrescido de mais quatro anos a partir da carta promulgada em 1967 (BRASIL, 2013).

A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos (BRASIL, 2004, p. 14).

Foi efetivada uma nova proposta para a educação básica que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96, é um nível da educação que compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. A mudança que vem se qualificando tange a segunda etapa da educação básica, ou seja, o ensino fundamental. A partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ele passou a contemplar o ensino “com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 13), alterando, dessa forma, o artigo 32 da LDB 9394/96 que compreendia o Ensino Fundamental com duração de oito anos.

Em consonância a essa alteração, já proposta anos antes da LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁹ estabeleceu a meta 1 com o intuito de incluir as crianças nessa etapa, assegurando que esse ingresso mais recente resulte em um maior nível de escolaridade (BRASIL, 2013).

¹⁸ Grifos da autora.

¹⁹ “O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.” (BRASIL, 2014) “Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.” Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

Em outras palavras, o Ensino Fundamental de Nove Anos surgiu como um novo contexto incorporado por meio de políticas públicas, um veículo das proposições governamentais com o intuito de legitimar posições políticas, cujo intuito foi a garantia de mais oportunidades de aprendizagens por meio de ações para a democratização do acesso à educação no país. Ou seja, o acréscimo de um ano, fundamentado em importantes documentos elaborados pelo MEC, teve o intuito de possibilitar a ampliação qualitativa do tempo da criança na escola, assegurando e antecipando o direito à educação por meio de um maior tempo de convívio escolar, exigindo mudanças em vários âmbitos da escola, desde a proposta pedagógica, até a formação de professores e organização das rotinas e espaços.

Segundo o MEC/SEB, a escola

[...] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004, p. 22).

Como percebe-se, a estruturação do Ensino Fundamental de 9 anos exigiu uma série de mudanças, sendo que a criança, ao chegar mais cedo à escola, ingressando nos anos iniciais com 6 anos de idade completos até 31 de março do ano da matrícula, requer um currículo, uma organização, um ensino voltado às suas especificidades e singularidades. É importante nos questionarmos: quem é essa criança que chega à escola? Quais são as suas necessidades e vontades? Como são pensados o ensino e a aprendizagem desse estudante?

Ajuizar acerca da criança que chega nesse espaço é pensar no seu desenvolvimento, permeado por tempos e espaços próprios, pois independentemente do nível de ensino, ela tem o direito de ser respeitada em sua especificidade e individualidade. É importante destacar que a criança aprende para se desenvolver, vivenciando trocas e interiorizando conhecimentos por meio da relação com o outro e

o com o meio, apropriando-se da cultura e desenvolvendo das funções psicológicas superiores, segundo estudos de Vygotski (1991).²⁰

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKI, 1991, p. 51).

No entanto, apenas garantir a democratização e universalização do ensino por meio do acesso à escola não garante permanência e sucesso à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a proposta de trabalho com os ciclos surge e é implementada na tentativa/busca de superar a segmentação de propostas educativas e didático-pedagógicas que vinham sendo produzidas nas escolas. Além disso, a possibilidade de trabalhar de maneira continuada e gradativa viria a auxiliar na qualificação do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na diminuição do grande contingente de evasão escolar em função das constantes repetências no regime seriado.

A proposta dos ciclos, já a partir de 1980, teve o objetivo de integrar as diferentes áreas do conhecimento em um currículo voltado ao trabalho contínuo, sequencial, em um determinado período de tempo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (BRASIL, 1997). Como exemplo, podemos nos reportar ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que foi implementado, na mesma década, na rede estadual de São Paulo. A única diferença é a contemplação dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e não três, como atualmente (MAINARDES, 2011).

O ensino a partir dos ciclos abre espaço para o trabalho permeado por diferentes concepções, possibilitando que as crianças avancem continuamente no processo educacional, evitando rupturas e fragmentações frente ao compromisso com a aprendizagem e com a construção do conhecimento por parte dos educandos, respeitando cada momento. Para Mainardes,

[...] a escola em ciclos possui um potencial positivo para a construção de uma educação mais adequada à classe trabalhadora, uma vez que se fundamenta que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, pois essa política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e

²⁰ Existem diferentes formas de escrita do nome do autor. Entretanto, utilizaremos essa forma, a mesma que aparece nas Obras Escogidas, ainda que nas citações apareçam possíveis divergências, uma vez que as referências mudam a cada editora.

os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira (MAINARDES, 2015, p. 71).

Reflexo disso segue ainda nos dias atuais pois, com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, estabeleceu-se o bloco pedagógico, reconhecido e compreendido em marcos legais como Ciclo de Alfabetização. Esse tem o intuito de assegurar, conforme o artigo 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos,

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 8).

Muito diferente do que antes se defendia por meio da repetição, memorização, em que o erro era tomado como algo punitivo e negativo, a aprendizagem no bloco pedagógico, período destinado ao enfoque para a alfabetização, é vista como um processo contínuo, respeitando o tempo de assimilar o conhecimento, de aprender de cada criança, vendo-a como um sujeito com características próprias, não apenas como um aluno que precisa estar aprendendo e gerando resultados. Dessa forma, é possível flexibilizar a organização dos conteúdos, buscando novas formas de ensinar que fujam da estrutura rígida que vinha perpassando as escolas, propiciando mais oportunidades de escolarização para a alfabetização.

Entretanto, é preciso ter clareza frente a essa nova organização e, por que não dizer, a essa demanda que emergiu a partir das práticas existentes, pois ela não tem o intuito de simplesmente aprovar o aluno. O bloco pedagógico não significa que a avanço se dê por meio de um processo natural, aprovando todas as crianças, tampouco reprovando crianças objetivando homogeneizar as turmas (BRASIL, 2012). Ela objetiva a progressão continuada, compreendendo desde o 1º ao 3º dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando tratamos do Ciclo de Alfabetização.

Este, especificamente, apresenta três dimensões relacionadas à progressão: a progressão escolar, frente ao direito da criança em avançar no ensino; a progressão de ensino, visto os direitos de aprendizagens das crianças em idade escolar, envolvendo todas as áreas do conhecimento; e a progressão das atividades, considerando o avanço nas hipóteses e nas construções das crianças (BRASIL, 2012a).

O Ciclo de Alfabetização é um bloco pedagógico, ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, com o intuito de ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, tanto da leitura e da escrita, quando na linguagem matemática. É uma proposta assegurada pela LDB 9394/96 que declara, através do art. 23, que a educação pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos.

Como já referido anteriormente, ele foi implementado a partir do Ensino Fundamental de 9 anos, o que exigiu uma nova organização curricular visando compreender a aprendizagem como processual e contínua. Dessa forma, é imprescindível adequar as práticas pedagógicas a essa demanda tendo em vista que a criança chega antes à escola e dispense de um tempo maior para a assimilação do conhecimento, o que não significa que a aprendizagem tenha que ser reprimida ou postergada, mas que ela precise avançar gradativamente, elevando seu nível de dificuldade a cada ano. Ou seja,

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano [...] (BRASIL, 2012b, p. 8).

A partir dessa implementação, um compêndio de materiais orientadores foi elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC²¹, visando esclarecer e guiar docentes nas práticas desenvolvidas nos anos iniciais. A portaria nº 867, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, no artigo 5 compreende os objetivos do programa como:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de

²¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>

aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012c, p. 2).

Dessa forma, tendo em vista o alcance desses fins, faz-se necessária uma revisão e rearticulação tanto nas instâncias pedagógicas que perpassam a sala de aula quanto nos projetos políticos pedagógicos da escola, propondo estratégias com menos cortes e descontinuidades e que, de fato, “contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola” (BRASIL, 2004, p. 23). Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN’s (2013) estabelecem a base nacional comum da educação brasileira. Elas, segundo o caderno 3 do PNAIC,

[...] defendem a formação integral dos sujeitos, rumo a sua inserção na vida social, à autonomia, à construção de sua identidade, reconhecendo suas diferenças e potencialidades. Esse documento alerta para a necessidade de garantir a apropriação de conhecimentos, mas também a ampliação e constituição dos valores e atitudes (BRASIL, 2015b, p. 35).

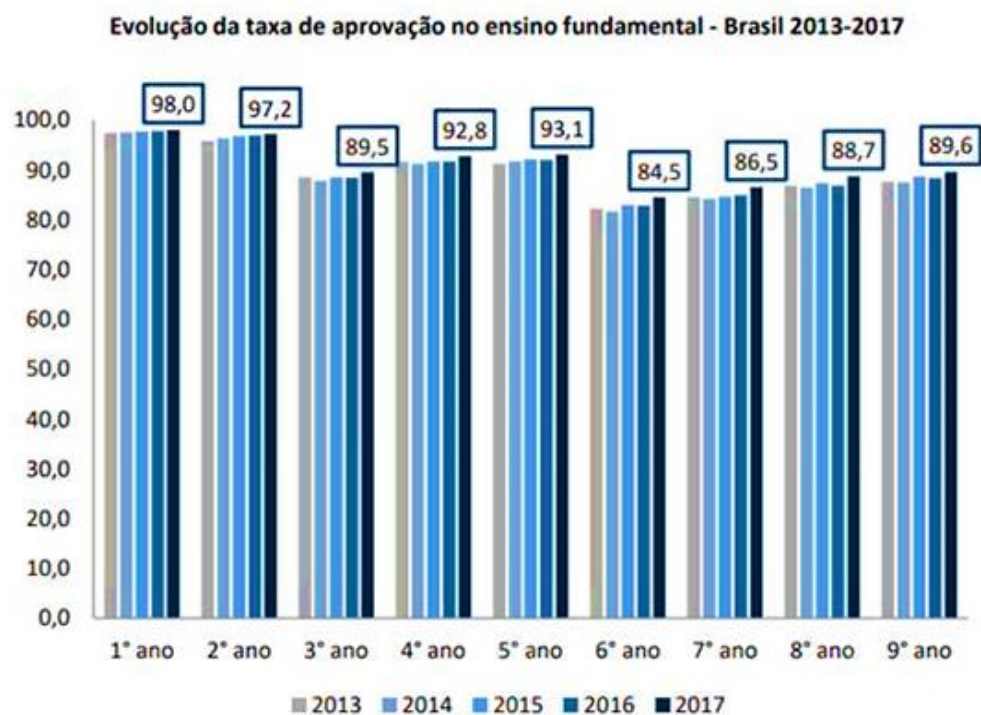
No entanto, quando pensamos no currículo desse ciclo, caderno do PNAIC, unidade 1 ano 2, aponta que ele é uma “proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2012b, p.8). Sabemos que cada ano tem definido os direitos de aprendizagens das crianças. Com a proposta do ciclo, esses direitos se entrelaçam, abrangendo todas as áreas do conhecimento que precisam ser explorados e estudados de forma interdisciplinar e articulada, respeitando a ideia da aprendizagem continuada ao tentar não fragmentar o ensino.

Assim, são vários os documentos e propostas norteadoras para o trabalho com a criança de 6 anos de idade, que chega ao Ensino Fundamental acrescido de mais um ano para o desenvolvimento da leitura e da escrita, articulado por meio do bloco pedagógico. No entanto, se recorrermos aos Censos Escolares dos últimos anos, perceberemos que de nada basta um compêndio de documentos legais e orientadores se na prática há lacunas que precisam ser investigadas e compreendidas. Tendo em mente a aprendizagem progressiva do bloco pedagógico, as crianças, que ingressam aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, tem até o 3º ano para estarem alfabetizadas, sendo este um processo lúdico respeitando o tempo e o ritmo de cada indivíduo. A alfabetização ao final do terceiro ano do ensino fundamental é meta do Plano Nacional de Educação - PNE.

Porém, dados do Censo Escolar²² de 2018, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 31 de janeiro de 2019, revelam que, no Ensino Fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos Anos Iniciais, preocupa a baixa aprovação no terceiro ano, etapa típica de um aluno de 8 anos de idade e no final do Ciclo de Alfabetização.

Vejamos o gráfico abaixo como forma de explanação objetiva dos dados dos últimos 5 anos. Em uma exposição mais detalhada e comentada, analisaremos os dados mais especificamente do Brasil e da Região Sul, enfocando no estado do Rio Grande do Sul, no capítulo seguinte, que diz respeito à análise dos dados.

Gráfico 10 – Evolução das taxas de aprovação no Ensino Fundamental – 2013 a 2017



Fonte: MEC/INEP

²² Principal pesquisa estatística sobre a educação básica, o Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. Com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional. (Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73151> >)

A partir desses dados, podemos concentrar nossa discussão em torno do 3º ano, último ano do CBA e que apresenta uma grande diferença na taxa de aprovação se comparado com os demais anos da fase inicial do ensino fundamental. Se enforcamos em todos os anos do Ensino Fundamental, a taxa de aprovação no 3º ano equipara-se aos números do 9º ano, último ano dessa etapa. Embora tenha crescido nos últimos anos, mesmo que não de forma significativa, chama a atenção pelo fato de ser uma diferença considerável se comparado com o 1º e o 2º ano, período em que não se pode reprovar as crianças, o que nos faz pensar na qualidade das propostas educativas que estão sendo pensadas para o processo de ensino e de aprendizagem nos últimos anos do CBA. Seria essa porcentagem relativa a uma defasagem em todo o processo do ciclo? Ou seria responsabilidade apenas dos professores do 3º ano?

Assim, podemos nos deparar com vários questionamentos: como o professor compreende essa nova organização que vem sendo proposta? Como ele articula as suas práticas no trabalho com as crianças de 6, 7 e 8 anos, que transitam entre os anos iniciais, especificamente no CBA? Como o docente, que antes recebia as crianças aos 7 anos de idade, ingressante no 1º ano do Ensino Fundamental, reorganiza seu trabalho pedagógico, sua prática docente, a partir dessa nova configuração? Como ele compreende a gestão pedagógica nesses espaços para que não haja uma fragmentação, e sim uma aprendizagem contínua e processual? Como o professor pensa a alfabetização a partir de uma visão gradual em que a criança tem até o 3º ano para estar alfabetizada? Como ele entende o processo de ensinar e de aprender a leitura e a escrita nos 3 anos do CBA?

Articulando esses questionamentos à temática e aos objetivos que são propostos nesse trabalho e compreendendo que o professor, antes de mais nada, é o gestor de sua prática, principalmente em sala de aula, discorreremos, nas linhas que seguem, acerca de estudos em torno da compreensão e diferenciação de gestão escolar, educacional e pedagógica, que se complementam voltadas a uma proposta qualitativa do ensino e da aprendizagem nas escolas, mas que são específicas em suas áreas de abrangência. Além disso, é um delineamento que, interligado ao até aqui exposto, analisado e discutido, permite uma visão mais ampla da implicação do Ensino Fundamental de 9 anos nas práticas docentes e nas atividades gestoras.

3.4 GESTÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: O TRABALHO DO PROFESSOR NO BLOCO PEDAGÓGICO

As escolas, como sabemos, são organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas, objetivos com o ensino e a aprendizagem das crianças e jovens que nelas se desenvolvem. Esses espaços são envoltos por práticas que não se limitam somente ao espaço escolar, mas também por condições internas e externas, como fatores econômicos, políticos, valores morais e ideológicos, políticas educacionais, diretrizes, além de condições materiais de vida e de trabalho (LIBÂNEO, 2004). As instituições de ensino, portanto, são parte de um todo social e cultural que perpassam as práticas, pensamentos e teorias nelas constituídas. Dessa forma, não podemos pensar o contexto educacional, escolar e pedagógico destituído de sentido e significados sociais e políticos, pois são estes que influenciam na formação das subjetividades e na aprendizagem dos educandos.

Quando pensamos a escola como uma unidade básica, uma organização educativa envolta por trama de relações, é imprescindível compreendermos as suas características para percebermos o quão determinante são no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que elas são constituídas por diversos elementos. É preciso que tenhamos clareza acerca dos seus objetivos, que visam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania, de valores e de atitudes, por meio de recursos, meios e procedimentos que são envoltos pelos processos organizacionais.

Em outras palavras, podemos pensar na escola, uma organização com interações humanas voltadas à formação dos sujeitos, como um espaço com meios próprios de operar. Para Libâneo (2012), isso caracteriza, em partes, os processos organizacionais. O autor compreende esse termo sendo abarcado por diferentes instâncias, principalmente pela organização escolar, compreendida desde os meios e procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos, até a gestão e a cultura organizacional.

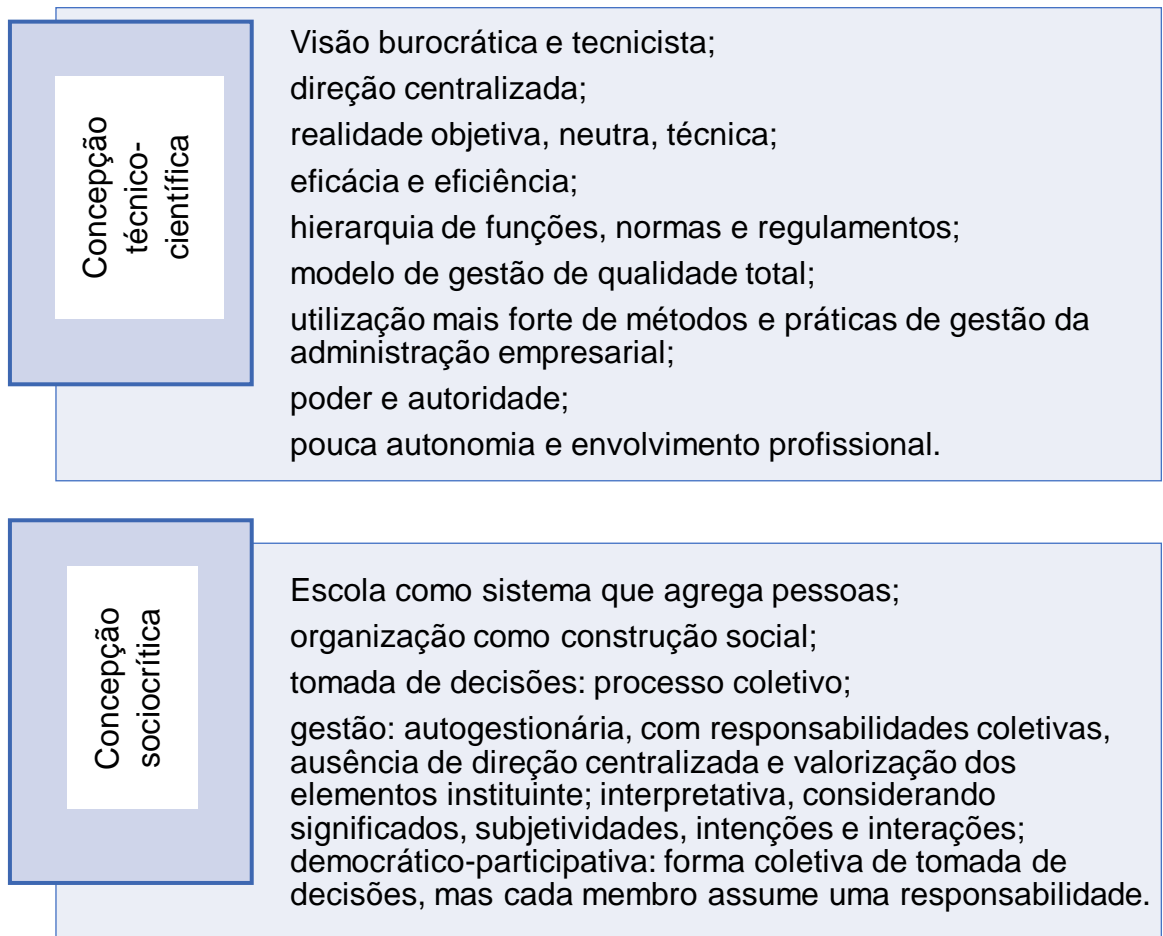
Para ele, a organização escolar “[...] refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO, 2012, p. 436). Dessa forma, pode-se compreender a escola como uma unidade social, empreendimento humano

para o alcance dos fins (idem, 2012). Assim, esse espaço requer planejamento, direção e controle, tanto dos aspectos pedagógicos quanto dos elementos técnico-administrativo. Nesse momento, tem-se a figura do gestor na pessoa do diretor ou coordenador, por meio da tomada de decisões para canalizar o trabalho, segundo o autor, e pôr em ação os procedimentos para atingir os objetivos.

Quando tratamos de instituições formais de ensino, precisamos ter clareza que, além da organização formal que perpassa esses espaços, planejada e estruturada, temos a organização informal que também constitui e influencia no modo de operar e pensar o ensino e a aprendizagem. Silva (2009) compreende essa organização como currículo oculto. Ou seja, os comportamentos, ações, opiniões e formas de relacionamento que perpassam as práticas culturais na organização e gestão escolar (LIBÂNEO, 2012). Logo, a bagagem cultural contribui para definir a cultura organizacional do espaço ao qual os sujeitos pertencem, principalmente as escolas, seja por meio da cultura instituída (normas legais, rotina, currículo) ou da cultura instituinte (criada dentro da escola).

A partir dos estudos do autor (2012), temos diversas concepções acerca da gestão, que na figura, muitas vezes, do diretor e/ou coordenador, tem o compromisso de orientar todas as instâncias na busca dos objetivos: a excelência no processo de ensinar e de aprender. Frente as diversas constituições que se tem nos ambientes escolar, são diferentes os entendimentos sobre essa atividade. Abaixo, elencamos em algumas características por ele expostas acerca das concepções de gestão.

Figura 3 – Esferas da gestão



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Libâneo (2012).

Embora sejam diversas as ideias, é importante considerar que essas características podem se difundir nas diversas concepções, embora haja uma que sempre prevaleça. A partir disso, podemos e precisamos mencionar a gestão participativa como meio de assegurar a gestão democrática a partir da possibilidade de intervenção e participação, tanto interna quanto externa, na tomada de decisões pois “todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 16 apud LIBÂNEO, 2012, p. 452).

A gestão participativa visa, entre outros aspectos, a autonomia da escola e da comunidade educativa, fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escola. Objetiva também a relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar e o envolvimento da comunidade no serviço dos

objetivos de ensino, “especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 459). O planejamento das atividades, a formação continuada, a utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, bem como a avaliação compartilhada e as relações humanas produtivas e criativas constituem outras características e propostas desse tipo de gestão.

A estrutura organizacional de uma escola com gestão participativa busca, basicamente, a divisão de tarefas e de responsabilidades por meio do relacionamento entre vários setores da instituição. Libâneo (2012) apresenta que a estrutura organizacional interna geralmente é apresentada em forma de organogramas. Nesse modelo de escola, sobressai-se o desenho circular como forma de mostrar a integração entre as partes que constituem esse espaço, como: o conselho da escola, com suas funções consultivas, deliberativas e fiscais, a direção, que coordena e organiza as atividades em conformidade às leis e regulamentos, o setor técnico-administrativo, o setor pedagógico, o corpo docente e discente e as instituições auxiliares, como Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres.

Ou seja,

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2012, p. 469).

Já na LDB 9394/96 e na Constituição de 1988 falou-se em gestão democrática do ensino público como um dos princípios básicos norteadores.

Art 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 5).

A gestão democrática desenvolve o papel de valorizar a “participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola” (LIBÂNEO, 2004, p.7), por meio do diálogo e da interação. Por isso, para ser efetivada na prática, requer um conhecimento dos condicionantes, principalmente internos, que organizam a instituição, bem como marcos legais que regem a mesma,

com o intuito de agregar valor e significado ao trabalho desenvolvido visando a aprendizagem de crianças.

A partir disso, podemos pensar a escola como uma atividade racional, estruturada e coordenada, com objetivos comuns entre os segmentos, embora cada um tenha as suas especificidades. Mas, sendo eles trabalhados de forma compartilhada e colaborativa, por meio de um planejamento, organizado, dirigido, coordenado e avaliado, podemos pensar em alcançar e efetivar as propostas de uma escola de qualidade, com enfoque no processo de ensinar e de aprender também de qualidade. Abaixo, explanamos acerca da diferenciação entre gestão educacional, gestão escolar, gestão pedagógica e as suas interrelações.

3.4.1 Gestão educacional e escolar: do macro ao micro, descentralizando funções e superando fragmentações

Quando pesquisamos o termo gestão no dicionário Houaiss (2009, p. 376), encontramos como definição: “1 administração 2 mandato político”. No entanto, o conceito gera um novo entendimento a respeito das organizações tramadas nas escolas. Além de superar os limites, as fragmentações e descontextualizações da administração, diferencia-se desta pelo fato de abranger diferentes concepções permeadas pela interação social. Ou seja, muito além da objetividade, do gerenciamento básico de recursos e do poder centralizado da administração, a gestão requer um olhar sensível à realidade, considerando-se a dinâmica, em movimento, imprevisível (LÜCK, 2007).

O termo gestão educacional, por sua vez, segundo estudos da autora, destacou-se a partir da década de 1990, período em que ele

[...] foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem (LÜCK, 2007, p. 33).

Dessa forma, a partir dos estudos da autora referida, podemos perceber a forte presença de diferentes instâncias no gerir e coordenar de espaços educativos, como a comunidade acadêmica, professores, diretores e coordenadores. Pensar na gestão educacional é pensar na participação consciente e esclarecida do sistema de ensino como um todo: como equipe de gestão, com membros da sociedade civil e escolar

(idem, 2007). Falar em gestão educacional é pensar na interação entre o político e o pedagógico, num processo de compartilhamento de responsabilidade no processo de tomada de decisões.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2007, p. 35-36).

Assim, podemos compreender a gestão educacional como uma esfera macro que orienta e organiza o sistema educacional em todas as suas instâncias, seja ela federal, estadual ou municipal, implementando políticas e ações governamentais que respaldam, conseqüentemente, a gestão escolar e o trabalho docente.

Quando tratamos da gestão escolar, estamos nos colocando frente a uma incumbência de menor abrangência, mas imprescindível para o funcionamento das instituições educativas. Ela, de esfera micro voltada às organizações de cada estabelecimento de ensino, está inserida em uma esfera mais ampla, a gestão educacional, por qual é gerida e organizada. No entanto, a gestão escolar tem a função de organizar internamente cada sistema, quando pensado no espaço da escola, pensando nas especificidades e no contexto sociocultural de cada instituição e estabelecimento de ensino. Para a autora,

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

Dessa forma, podemos pensar a gestão escolar como uma dimensão em consonância às políticas públicas educacionais organizadas pelos entes federais e estaduais, visando direcionar a proposta educacional para um mesmo objetivo e fim pedagógico, mas permeada pelas especificidades de cada escola. Por meio dela, são pontuados os desafios, tensionamentos e necessidades de determinada comunidade

escolar, buscando incorporá-las nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos espaços. Composta por professores, educandos e suas famílias, equipe diretiva e comunidade escolar como um todo, ela objetiva

[...] promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (idem, 2009, p. 24).

Isto é, a gestão escolar é um meio para garantir a efetivação dos objetivos das escolas: a aprendizagem significativa dos educandos. Com isso, ambas as instâncias, tanto educacional quanto escolar, possuem uma relação de interdependência na busca de propostas comuns, mas com funções específicas, de forma a descentralizar o poder e as funções, trabalhando numa proposta de trabalho colaborativo, conjunto e interligado, visando propostas constituídas de sentido para quem ensina e para aprende.

Assim, podemos pensar na educação como um processo em transformação também nas suas competências organizacionais, compreendendo que essa ocorre de maneira mais significativa quando seus participantes assumem responsabilidades conjuntas. O Estado designa funções aos estados, municípios e estes às escolas que, por sua vez, por meio do projeto político pedagógico (PPP)²³, estabelecem princípios e diretrizes próprias que regem o funcionamento da escola e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico em sala de aula, pois “a escola é um espaço educativo, e o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. O projeto pedagógico é o instrumento que possibilita à escola inovar sua pedagógica” (MARÇAL, 2001, p. 31).

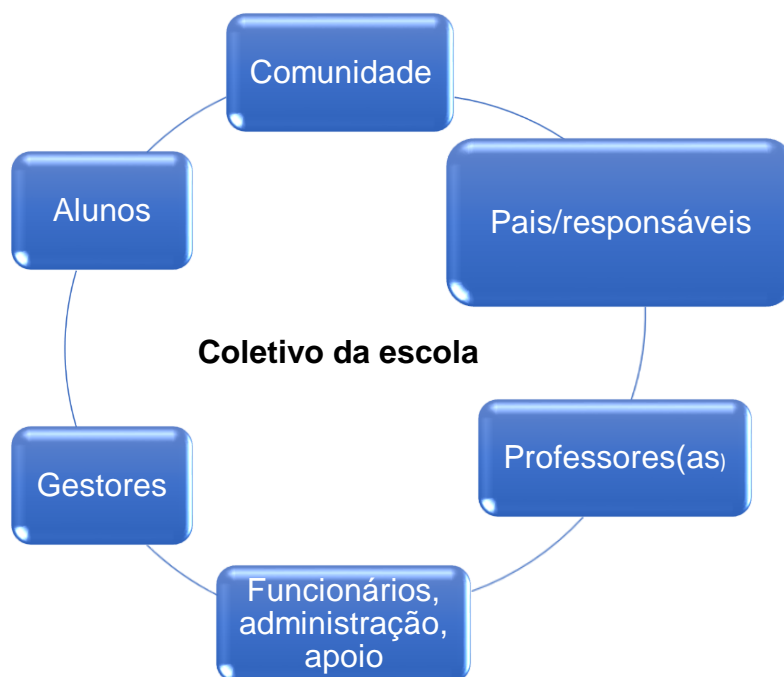
Com isso, a escola relaciona diretrizes nacionais, normas e orientações curriculares oriundas de diversas instâncias como, por exemplo, a LDB e a BNCC, com as práticas e as necessidades dos vários sujeitos do coletivo da escola, compreendendo a contribuição destes, não de uma natureza conceitual, mas do que

²³ A LDB utiliza nos artigos 12 e 13 a expressão proposta pedagógica e, no artigo 14, projeto pedagógico. Embora muitos educadores interpretem essas expressões de forma diferente, neste trabalho utilizaremos a expressão projeto-político-pedagógico, mesmo considerando equivalentes as diferentes nomenclaturas utilizadas.

se espera da escola, qual a sua demanda, seu o desejo. Trabalhar com o coletivo da escola na direção de debater/retomar/problematizar qual é a função social da escola.

O coletivo da escola é compreendido como:

Figura 4 – O coletivo da escola



Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Marçal, 2001.

A partir desses estudos, podemos perceber o contingente de influências nos ambientes escolares, sendo que estes são geridos e organizados por diferentes pessoas, equipes, instâncias e marcos legais. Portanto, cabem vários questionamentos, dentre eles: como o professor gerencia sua prática frente a todos esses contextos que emergem no seu espaço de atuação? Como o docente pensa no seu trabalho pedagógico em consonância às diretrizes e normas legais dos sistemas municipais, estaduais e federais? Como ele organiza a sua prática frente às mudanças oriundas das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade?

3.4.2 A gestão pedagógica na educação escolar: contextos e exigências do trabalho pedagógico

Como vimos anteriormente, a educação é um sistema unificado e interligado por marcos legais que se constituem no coletivo e gerenciam as ações nos espaços-

tempos das escolas. Imerso a isso, é impossível ignorar o trabalho pedagógico que se configura nas exigências diárias e transformações constantes que abrangem o sistema educacional e a prática docente, resultado da interlocução entre a esfera macro e a esfera micro: gestão educacional e gestão escolar.

O trabalho é de natureza humana. Por meio dele, diferenciemo-nos dos animais pelo simples fato de que, a partir dos objetivos que com ele nos propusemos, calcamos valores para o alcance de concretizações, segundo Paro (2016). Ele supõe uma intencionalidade e, por isso, é um ato pensado e objetivado, “atividade adequada a um fim” (MARX, 2013, p. 212 apud PARO, 2016, p. 37). Por meio do trabalho o homem produz a sua existência. Portanto, segundo Paro, ele tem “uma característica necessariamente social” (idem, 2016, p. 38).

Quando falamos em trabalho pedagógico, estamos nos remetendo a “um trabalho na produção não material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um “serviço” (PARO, 2016, p. 39). O trabalho pedagógico é compreendido como o modo de dinamizar entre os saberes e os fazeres docentes pautados nos conhecimentos teóricos que balizam as escolhas do professor. É uma atividade voltada às práticas pedagógicas a partir de um conjunto de saberes que sustentam e possibilitam a produção de processos de ensinar e de aprender. Como atividade complexa de caráter relacional, pressupõe forma e conteúdos articulados. Segundo Bolzan, ele diz respeito “aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas” (2011, p. 21).

Assim, o trabalho pedagógico compreende desde a organização curricular, metodológica e física da sala de aula, pensando na didática, materiais, propostas e estratégias utilizadas pelo professor para o exercício da docência. Compreendemos que ele não se limite ao espaço da sala de aula, pois o trabalho do professor não se esgota no âmbito da escola (SACRISTÁN, 2000). Em outras palavras, o trabalho pedagógico configura-se como o saber fazer alicerçado em conhecimentos teóricos que sustentam as escolhas do professor.

Tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), o trabalho do professor configura-se como uma atividade complexa que exige dele um constante aperfeiçoamento, pois são vários os desafios e as exigências na carreira docente, no âmbito da educação básica e/ou superior. Além da organização do ensino e da aprendizagem, ser professor requer uma gestão de sala de aula, de

tempo, de espaço, de estratégias que direcionem ao melhor caminho para o alcance dos objetivos pedagógicos, éticos e sociais, configurando-se como um trabalho complexo repleto de desafios.

Os desafios pedagógicos perpassam o trabalho pedagógico constantemente, configurando-se como as ocorrências vivenciadas pelos professores nas mais diversas instâncias e que o confrontam frente a sua prática pedagógica, como, por exemplo, diferentes tensionamentos com que ele se depara no cotidiano da escola a partir do tempo e espaço, do contexto, dos condicionantes sociais. O Plano Nacional de Educação é um exemplo de verticalização dos saberes e fazeres exigidos e impostos para as instâncias educativas e que refletem diretamente no trabalho docente, implicando readequações.

Além disso, a tecnologia é um contexto emergente que desafia o professor e a sua prática, tendo em vista que, muitas vezes, a escola não possibilita o acesso a instrumentos tecnológicos, como o computador conectado à internet. A organização das dinâmicas pedagógicas, do currículo, do projeto político pedagógico – PPP, que traz uma matriz orientadora, da própria instituição refletem também em desafios na docência, implicando no ensinar e no aprender, porque há premissas que lhe permitem/favorecem determinada prática. Frente a isso, é importante pararmos para refletir: até que ponto as demandas se tornam desafios? Obstáculos são muitos, mas situações limites desafiam a uma ação transformadora (FREIRE, 1996) na prática pedagógica.

Por isso, assim como a gestão escolar requer de um planejamento, geralmente efetivado no PPP, o trabalho pedagógico também necessita de uma organização das ações que leve em conta a diversidade da turma, seus contextos, tempos e necessidades, valorizando suas culturas e experiências, pois “o trabalho pedagógico precisa ser um promotor de aprendizagem significativa” (WIEBUSCH, 2016, p. 65). Ele é uma atividade que tem o seu enfoque na aprendizagem do aluno, orientada pela gestão escolar e educacional na figura de diferentes pessoas e marcos legais.

Em meio a isso, não podemos ignorar a gestão pedagógica que perpassa todo esse trabalho, isto é, o modo organizacional do professor frente as demandas e exigências que perpassam o seu saber fazer nas esferas educacionais. A gestão pedagógica permeia o trabalho docente nas mais diferentes esferas, sejam elas educacionais ou com o enfoque escolas. Nas palavras de Lück,

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

A gestão pedagógica, dessa forma, leva em conta o modo de organização do professor para o alcance de determinados objetivos, alicerçado na teoria e efetivado na prática, em consonância aos marcos legais federais e municipais. A partir disso, podemos pensar em três esferas que compõe a gestão ao nível pedagógico: educacional, escolar e o trabalho pedagógico. Vejamos, no esquema abaixo, a relação entre essas.

Figura 5 – Esferas da gestão e a sua relação



Fonte: organizado pela autora com base nos estudos de Lück (2014).

A gestão pedagógica, que perpassa todas essas instâncias, quando enfocamos no bloco pedagógico, precisa ser pensado e reorganizado com o intuito de atender às demandas com o enfoque na alfabetização e na aprendizagem sistemática e continuada proposta pelo PNAIC e pelas DCN's. Requer um trabalho conjunto e colaborativo, compartilhado entre os alfabetizadores, visando adequar-se a essa reformulação a partir do Ensino Fundamental de 9 anos. Mas como ela ocorre? Como ela é pensada em meio aos vários desafios pedagógicos que perpassam o trabalho do professor e que constituem a profissão docente, em conjunto a outros vários elementos?

A partir dessa inter-relação, é preciso que tenhamos clareza dos vários desafios que perpassam a gestão pedagógica, principalmente quando pensamos nas mudanças legais, oriundas das exigências e necessidades sociais, culturais e políticas da sociedade, demandando uma readequação constante do trabalho do professor que atua nas escolas de educação básica, incluindo aqueles alfabetizadores, bem como quando pensamos nas diferentes concepções de alfabetização e de propostas alfabetizadoras que perpassaram o Brasil nas últimas décadas.

4. CAMINHOS DA PESQUISA: UM DELINEAR METODOLÓGICO

Felizmente, o Pequeno Príncipe, após longa viagem através do deserto, das montanhas e da neve, encontrou uma estrada. E estradas sempre conduzem a pessoas (O Pequeno Príncipe).

Estradas permitem (des)encontros. Ao mesmo tempo, permitem escaladas em direção a um novo horizonte, a uma nova vista, nos guiam em busca do que almejamos. São um norte e, porque não, um sul, leste, oeste de procuras, de anseios, de vontades. Estradas conduzem a pessoas. Pessoas estas que, nesta pesquisa, são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo na busca múltipla de propor e pensar respostas, não únicas e findáveis, mas ímpares, singulares, subjetivas, de sentido e significado, gerando o infindável e inacabado movimento de pesquisar.

Nas próximas linhas, discorreremos acerca da metodologia utilizada e desenvolvida neste estudo, com o intuito de possibilitar o encontro rico e plural de pessoas, vozes, subjetividades e realidades.

4.1 TEMA

A atuação da gestão pedagógica no processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

4.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como ocorre a gestão pedagógica nas escolas municipais de Santa Maria com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos?

4.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

4.3.1 Objetivo Geral

Compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as taxas de aprovação e de reprovação em diferentes abrangências desde a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Conhecer a dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental de 9 anos em escolas públicas de Santa Maria, a partir do Ciclo de Alfabetização.
- Identificar como ocorre a atuação da gestão pedagógica no Ciclo de Alfabetização com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.
- Reconhecer as concepções docentes acerca da gestão pedagógica em torno do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos.

4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

As estradas são como realidades: múltiplas, simples, complexas, árduas ou prazerosas. Ambas, estradas e realidades, só existem se forem perpassadas e construídas/constituídas por pessoas. As estradas se mantem com o vai e vem de

peças, de vidas. As realidades, por sua vez, se constituem e existem porque nela vivem pessoas, grupos de sujeitos que compõem sociedades, internamente organizadas, e que caracterizam um determinado espaço e tempo. Compreender essa realidade não é tarefa simples, mas exige esforço, estudo e dedicação para não expressar uma visão equivocada sobre vidas e sobre pessoas.

Da mesma forma, pesquisar não é um processo fácil. É algo que se aprende, que se constrói e se produz. É um processo permanente de busca e [re]significações, de problemas que originam outros, num movimento permanente de questionamentos e narrativas. Corroboramos com Serrano quando ele afirma que:

Pesquisar é um processo inacabado, nunca definitivo, em suas duas opções inicialmente possíveis: não concluído e não concludente. Ele nunca se acaba, por mais que o queiramos. Estamos, o tempo todo, convictos da possibilidade de fazer mais, de aprofundar mais, de ir mais longe” (SERRANO, 2011, p. 14).

Nesse movimento de possibilidades, jamais linear, perpassam diferentes abordagens metodológicas, com diversos cursos e perspectivas que surgem para nos debruçarmos e emprendermos nos estudos, buscando aquela que mais se ajusta à problemática e à temática de pesquisa. De modo geral, as investigações ora têm um enfoque quantitativo, ora qualitativo, que apresentam posições epistemológicas diferentes. No entanto, quando lidamos com interpretações de realidades, sociais, profissionais e/ou pessoais, é imprescindível nos utilizarmos da pesquisa qualitativa, embora esta possa ser instigada a partir de dados e números.

A pesquisa qualitativa tem o intuito de compreender e analisar todo o processo percorrido durante o estudo, não importando, em primeira instância, os resultados obtidos e/ou buscados e interpretados, além de dar poder de voz às pessoas que dela participam (BAUER; GASKELL, 2002). Aqui, não buscamos quantificar dados em modelos estatísticos, mas compreender a maneira como ocorre a gestão pedagógica nas escolas municipais de Santa Maria desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, temática desta pesquisa.

O mundo não é um dado. É constituído por realidades, pela experiência vivida, pela existência de pessoas contadoras de histórias de suas vidas. Dessa forma, a pesquisa qualitativa surge como um meio fundamental nas pesquisas desenvolvidas no âmbito social e principalmente educativo, pois “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural

dos sujeitos participantes do processo” (BOLZAN, 2006, p. 386 in MOROSINI, 2006, p. 386).

Quando tratamos do estudo qualitativo, enfoque desta pesquisa, é imperativo dar voz às subjetividades, porque “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65). Dar poder de voz aos entrevistados, por sua vez, é possibilitar que eles externalizem pensamentos acerca das suas vivências de mundo, experienciadas por meio de histórias, vividas e narradas. Dessa forma, é impossível ignorar a ideia de uma escuta sensível às narrativas, por meio de relações e conexões com o mundo vivido e por eles experienciando.

É possível perceber que, ao nos utilizarmos da pesquisa qualitativa, temos a finalidade de explorar opiniões, ideias, concepções sobre um assunto, um tema, uma problemática, em que os enredos são fundamentais pois as singularidades ganham força e sentido. Assim, a investigação narrativa é de suma importância e também muito utilizada no campo educacional, pois está “situada en una matriz de investigacion cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educacion”²⁴ (LARROSA et al., 1995, p. 16).

Ao enfocarmos a voz dos sujeitos entrevistados, por meio das narrativas, oferecemos espaço aos contextos por eles vividos, compreendendo a importância dessa abordagem através das vozes, pois estamos levando em conta o ambiente no qual se desenvolve o estudo, bem como aqueles vividos pelos sujeitos participantes, numa relação intrínseca, porque a dimensão social não se sobrepõe a dimensão individual (LARROSA et al., 1995). É imprescindível compreendermos que estamos “[...] vivendo em um contínuo contexto experimental, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos com nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes” (BOLZAN, 2002, p.75).

Por isso, essa é uma pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural, ancorada em dados quantitativos que instigaram a pesquisa a focar em realidades e contextos para investigar o problema de pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como característica principal “explicitar as relações entre a atividade humana e as situações

²⁴ Tradução nossa: situa-se em uma matriz de pesquisa qualitativa, uma vez que se baseia na experiência vivida e nas qualidades de vida e educação.

institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade” (BOLZAN, 2002, p. 70). Em outras palavras, a abordagem qualitativa de cunho sociocultural enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os sujeitos durante a sua existência e na pesquisa, sendo que estes elementos se relacionam diretamente, tendo em vista que os sujeitos estão em constante interação com o outro e com o contexto.

Pesquisar é um processo coletivo que abarca o contexto, os sujeitos participantes e os investigadores, em que ambas as partes possuem voz, “constituindo-se uma comunidade de atenção mútua” (BOLZAN, 2006, p. 386) em meio às narrativas que caracterizam manifestações das experiências por meio de falas.

4.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA QUALITATIVA SOCIOCULTURAL

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... la mucha la por voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... la voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social²⁵ (BRIZMAN apud LARROSA et al., 1995, p. 20, 21).

Contar histórias é narrar momentos de vida, caracterizando fenômenos da experiência humana. Por meio das vozes, discorremos acerca das possibilidades formativas, profissionais, pessoais, além de desejos, anseios, questionamentos. A voz reside no ser humano, na experiência de vida, fazendo-o pertencente a um espaço-tempo, com singularidades constituintes de pluralidades.

Comunicar sentido e significar experiências é um processo de encontro com momentos e palavras que, infinitas em sua variedade, preservam de uma forma autêntica e particular as vivências e perspectivas de pessoas. As narrativas, por meio de palavras, possibilitam às pessoas lembrar o que aconteceu em determinado contexto e “colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis

²⁵ Tradução nossa: a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar de uma comunidade ... a luta pela voz começa quando uma pessoa tenta comunicar significado a alguém. Parte desse processo inclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido pelos outros ... a voz sugere relações: a relação do indivíduo com o sentido de sua experiência (e, portanto, com a linguagem) e a relação do indivíduo com o outro, já que a compreensão é um processo social.

explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida social e individual” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Dessa forma, a partir do objetivo geral deste trabalho, que é compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, utilizar-nos-emos de narrativas como fonte de coleta de informações à pesquisa. Uma explicação plausível e fundamentada para essa escolha se dá pelo fato de que nós, seres humanos, temos a necessidade de contar, uma forma elementar de comunicação e uma capacidade universal (BAUER; GASKELL, 2002). Sendo assim,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 1993, p. 251-252 apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Narrar a história profissional com o intuito de dialogar acerca do tema de pesquisa e dos aspectos que no entorno dele transitam, permite que os sujeitos participantes do estudo se envolvam em emoções, relações e interações. O principal intercâmbio que ocorre nesse processo é entre os investigadores e esses sujeitos, num movimento intrínseco de compartilhamento de conhecimentos, em que ambos aprendem. Logo, não é um caminho de via única, mas de troca de ideias. O sujeito pesquisado, principalmente, aprende e constrói conhecimento no decorrer da investigação, assim como o pesquisador, que ouve os relatos dos participantes, podendo [re]significá-los (FREITAS, 2002).

Para Bolzan (2002, p. 23)

Um dos aspectos mais importantes do uso da narrativa na investigação é o fato de enforcarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e espaço.

Por isso, reiteramos a importante escolha da entrevista narrativa semiestruturada para ser utilizada neste estudo, sendo que por meio dela é possível estabelecer um diálogo com sentidos e interpretações. Isso porque “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” ²⁶ (LARROSA et al., 1995, p. 12). Portanto, vozes são imprescindíveis e constituem a atividade discursiva narrativa

²⁶ Tradução nossa: é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

nesse processo de pesquisa, pois a palavra “representa um instrumento essencial de ajuda para a construção colaborativa de conhecimentos” (BOLZAN, 2002, p. 72), numa interação essencial e fundamental para alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento do estudo.

4.6 ESTRADAS ENTRE TEMPOS: O CONTEXTO DA PESQUISA

“Estradas sempre conduzem a pessoas”. Pessoas constroem vivências, histórias. Histórias possibilitam experiências e estas, por sua vez, são contadas e narradas. Vozes e palavras fazem parte da experiência humana, do caminho da pesquisa. Logo, pessoas constituem o percurso, inseridas em um espaço-tempo significativo e único para cada uma delas. Singular pelo fato de cada pessoa tecer os fios de sua caminhada, propondo nós e desamarrando laços onde for preciso. Os fios desses percursos são feitos de direitos, deveres, ideologias, crenças, expectativas, dúvidas, tensionamentos.

O caminho por onde transitam as pessoas e que constituem o contexto desses sujeitos é fundamental para a pesquisa qualitativa quando lidamos com a abordagem sociocultural. No entanto, é imprescindível reiterar que, como já afirmara Bolzan (2002, p. 75), “ o ambiente não tem mais importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise. ”

São essas múltiplas vozes que constituem os múltiplos eus – polifonia (LARROSA et al., 1995; BOLZAN, 2002) – da pesquisa: homens, mulheres, profissionais, trabalhadores, estudantes. Mesmo que no processo de investigação narrativa assumimos o lugar de apenas uma pessoa (BOLZAN, 2002), isso significa que somos alguém e, por isso, é contraditório querer desvincular-se do seu contexto de experiência humana, que influencia e é influenciado pelas vidas que nele se desenvolvem.

Nesta pesquisa, realizaremos as entrevistas narrativas semiestruturadas em uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS, que está estruturada para atender turmas da Educação Infantil (pré escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). A escola possui uma turma para cada ano, bem como dispõe de quadra para a prática de atividades dirigidas e exercícios, biblioteca, sala de recursos e pracinha.

4.7 OS SUJEITOS DA PESQUISA²⁷

A pesquisa foi realizada com quatro sujeitos, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estão atuando no Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal de Santa Maria/RS, e a coordenação pedagógica da mesma instituição. A escolha do contexto de inserção se deu pelo fato de termos contato com a professora coordenadora da escola, bem como pelo fato da sua localização próxima à Universidade.

Previamente, entramos em contato com a direção e coordenação da escola, explicitando o objetivo da pesquisa a fim de compreenderem a proposta do trabalho. Posteriormente, entramos em contato com as professoras de cada turma, que prontamente se mostraram interessadas em participar do estudo. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das mesmas, sendo disponibilizado um espaço na escola durante o período de Educação Física, que consiste em 50 minutos. No entanto, levando em conta o encaminhamento da turma até a quadra de esportes, o tempo se reduziu a aproximadamente 30 minutos. Dessa forma, as entrevistas não foram finalizadas no mesmo dia em que iniciadas. Encerramos no decorrer das narrativas e marcamos um novo horário para dar continuidade.

Levando isso em consideração, foi necessário um longo período para a realização das entrevistas, o que demandou um tempo ainda maior para a transcrição. As entrevistas foram devolvidas, quando finalizadas as transcrições, para que os sujeitos participantes pudessem revisá-las e realizar ajustes e alterações, caso julgassem necessário.

A professora Vênus atua há 14 anos como docente. Sua formação inicial é no curso de Pedagogia e possui pós-graduação no nível de especialização, na área de Gestão Educacional. Atualmente, leciona em uma turma de 1º ano, sendo que este é o segundo ano em que trabalha nesse nível de ensino. Todas as suas experiências anteriores foram na Educação Infantil.

A professora Marte ingressou no sistema público de ensino, na rede municipal de Santa Maria, recentemente. Concursada na Educação Infantil, possui suplementação nos Anos Iniciais, atuando na turma de 2º ano. É o primeiro ano em que atua nesse nível. Formada no ano de 2000 no curso de Pedagogia, a professora Marte possui especialização em Gestão Educacional e está concluindo o curso de

²⁷ Utilizaremos nomes fictícios com o intuito de manter o anonimato dos sujeitos participantes do estudo.

Letras Português EaD. Ela trabalha há 9 anos como docente, principalmente na Educação Infantil.

Júpiter, professora do 3º ano, possui Magistério e é graduada em História e Estudos Sociais. Não possui pós-graduação e atua como professora há 34 anos, todos eles em turmas de alfabetização e, mais especificamente, seis anos com uma turma de 3º ano. Atuou durante um semestre apenas com a Educação Infantil.

Saturno, professora coordenadora da escola, possui graduação em Pedagogia, especialização em Gestão Educacional, mestrado e doutorado na área da educação. Atua na coordenação pedagógica da escola em contexto há dois anos e trabalhou como professora alfabetizadora durante 12 anos.

A seguir, elaboramos um quadro como forma de simplificar os dados das colaboradoras deste estudo.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos

Nome	Idade	Formação	Tempo de docência	Turma em que atua	Tempo nesse nível
Vênus	38 anos	Pedagogia e especialização em Gestão Educacional	14 anos	1º ano	2 anos
Marte	40 anos	Pedagogia, especialização em Gestão Educacional e graduação em andamento no curso de Letras EaD	9 anos	2º ano	Início em 2019
Júpiter	58 anos	Magistério, graduação em História e Estudos Sociais	38 anos	3º ano	38 anos
Saturno	35 anos	Pedagogia, especialização em Gestão Educacional, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	12 anos	Coordenadora Pedagógica	1 ano

Fonte: elaborado pela autora.

4.8 A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

A partir das entrevistas narrativas²⁸, realizamos a transcrição e devolutiva das mesmas para, em seguida, iniciarmos uma leitura atenta e criteriosa às recorrências das falas das colaboradoras. Por meio disso, foi possível evidenciar aspectos comuns entre as narrativas, que classificamos como categorias, dimensões e elementos categoriais.

Quadro 2 – Representação das categorias, dimensões e elementos categoriais

CATEGORIAS	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS	ELEMENTO TRANSVERSAL
Docência Alfabetizadora	O ensino de 9 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção sobre o ensinar • Conceção sobre o aprender • Conceção de alfabetização 	Ser professor alfabetizador
	O bloco pedagógico dos três primeiros anos	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção sobre a organização pedagógica • A progressão continuada nos três primeiros anos • Desafios e enfrentamentos • Mudanças e possibilidades 	

²⁸ Entrevistas semiestruturadas, a partir de tópicos guias, nas quais as narrativas das professoras participantes do estudo foram a base de sustentação dos achados e fundamentaram a pesquisa.

Trabalho pedagógico e gestão no bloco de alfabetização	Gestão na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção sobre gestão • Conceção sobre gestão escolar • Conceção sobre gestão pedagógica • O papel da gestão na efetivação do Ciclo de Alfabetização • Gestão pedagógica e as professoras alfabetizadoras: o planeamento em foco • A gestão e os índices de reprovação no 3º ano: propostas diversificadas e o trabalho conjunto 	
--	------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A primeira categoria, intitulada “*Docência alfabetizadora*”, enfoca o ensino de nove anos e o bloco pedagógico. Ela apresenta duas grandes dimensões categoriais: o ensino de nove anos, no qual apresentam-se recorrências em torno das concepções sobre ensinar, sobre aprender e, conseqüentemente, sobre a alfabetização; o bloco pedagógico dos três primeiros anos, centralizando na questão da progressão continuada, com enfoque na concepção sobre essa proposta e na aprovação continuada até o 3º ano, bem como as mudanças e as possibilidades de trabalho em meio às novas propostas legais, e os desafios e os enfrentamentos em meio ao Ciclo, o que implica diretamente no ser professor alfabetizador.

Na segunda categoria, denominada “*O trabalho pedagógico e a gestão no bloco de alfabetização*”, enfocam-se dimensões em torno da gestão na escola, suas concepções e propostas, nas quais apresentamos recorrências em torno das ideias sobre gestão e suas ramificações, bem como a efetivação dos processos de gestão no bloco pedagógico. Enfocamos, também, no planeamento docente para essa etapa de ensino, além de apresentarmos elementos em torno do papel da gestão na efetivação da proposta do bloco de alfabetização, bem como sua função para auxiliar a diminuir os índices de reprovação no 3º ano, seja no âmbito micro, dentro da sala

de aula, seja no âmbito macro, na perspectiva escolar, e as propostas diversificadas em meio aos índices de reprovação.

Por meio da interpretação desse conjunto de elementos, dimensões e categorias, é possível que pensemos com mais clareza e objetividade nas propostas que vêm sendo desenvolvidas, a partir da gestão pedagógica e escolar, para efetivar a ideia de bloco pedagógico, tendo em vista que todas as possibilidades são permeadas e oriundas de vivências e de experiências que constituem as concepções docentes sobre questões como o ensinar e o aprender, bem como sobre leitura e escrita no âmbito da alfabetização.

Aliando esses elementos, temos a oportunidade de elencar demandas e fazer pontuações acerca dos processos de aprendizagem e de ensinagem no Ensino Fundamental de Nove Anos, enfocando na proposta pedagógica do bloco de alfabetização e nas recorrências e emergências que surgem desse trabalho.

5. INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: PERSPECTIVAS DOCENTE

*As pessoas olham as estrelas de modo diferente. Para os viajantes, elas servem de guia. Para outros, são apenas pequenas luzes. Para os cientistas, são desafios. Para o homem de negócios, são feitas de ouro. Mas as estrelas se calam. Você, porém, terá estrelas como ninguém nunca teve...
(O Pequeno Príncipe).*

Quando falamos em diferentes pontos de vista, estamos, na realidade, remetendo-nos a diferentes vistas de um mesmo tempo. Cada sujeito, constituído em seu espaço-tempo, de existência, de vivência, de experiência, entrelaça as suas concepções, premissas e justificativas em torno da importância, relevância e necessidade de algo e/ou alguém. As subjetividades, interligadas em singularidades e particularidades permeadas pelo coletivo, expressam-se em ações, emoções, experiências vividas e [re]significadas. Cada um de nós possui uma interpretação sobre determinado assunto e é isso o que nos constitui como sociedade, como fonte de discussões para pensar e fazer, inclusive no campo educacional.

A partir disso, veremos, na sequência, diferentes vistas de um mesmo ponto, a partir de experiências oriundas de um mesmo espaço, mas significadas e sentidas a partir de cada vivência subjetiva das docentes participantes.

5.1 DOCÊNCIA ALFABETIZADORA

São diversos os enfoques e as perspectivas dos estudos e das pesquisas sobre a melhor maneira de alfabetizar uma criança. Corriqueiramente, ouvimos perguntas sobre qual é o melhor modelo a ser adotado em turmas de alfabetização. No entanto, durante anos, foram se modificando as concepções sobre escola, sobre ensinar e aprender e, conseqüentemente, sobre a alfabetização. Isso explica pontuar que, antes de mais nada, é impossível falar sobre melhores metodologias e modos para trabalhar com a alfabetização, pois as salas de aulas são constituídas por diferentes saberes, oriundos de diversas realidades que constituem o contexto escolar.

Quando falamos da alfabetização, não podemos esquecer que esse tema é marcado por disputas de métodos e de períodos que perpassaram épocas e estudos e a Psicogênese da Língua Escrita, difundida por Ferreiro a partir de 1980, mostra-nos sobre o avanço e o processo de ensinar a leitura e a escrita em uma concepção mais gradual e contínua, compreendendo a criança em sua totalidade, superando a ideia de que ela chega à escola para ser ensinada, mas entendendo que são inúmeros os espaços nas quais ela pode aprender.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2011, p. 32).

Essa ideia de processo de aprender e de ensinar, olhando para a criança como alguém que possui conhecimentos prévios, é algo pontuado nas narrativas das professoras que abarcam, principalmente, a ideia de que o aprender não acontece somente na escola.

Por aprender... eu entendo que é um somatório. É um somatório do que tu tens na escola, do que tu tens na família, do que tu tens na sociedade e o aprender é diferente para cada um (MARTE, 2º ano).

Então a criança vem ampliar os conhecimentos na sala de aula. Ela já vem com os conhecimentos e tu só amplias, tu ajudas ela. A criança não vem para a sala de aula para tu ensinares ela, hoje em dia tu não pegas uma criança que não sabe uma letra (JÚPITER, 3º ano).

Embora em muitos momentos ainda fique evidente a ideia de que o aprender tem grande relevância e enfoque na escola, principalmente na sala de aula, também é possível destacar que ele parte das ideias e das necessidades das crianças, daquilo que elas trazem dos diferentes espaços pelos quais transitam, corroborando com a ideia de que aprender depende da relação do sujeito com o meio, das conexões que com eles estabelece (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013).

Dessa forma, tudo nos remete a ideia defendida por Vygotski, quando ele afirma que

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples[...] (VIGOTSKII, 2012, p. 109).

Assim, aprender é um processo, um avanço contínuo na aprendizagem das crianças, em tempos e espaços diferentes e que podem partir no/do cotidiano e nas/das vivências diárias.

O que é o aprender. É sair daquele momento em que tu ainda estás, como eu posso te dizer, ver algo novo de uma maneira diferente, ver que existe uma placa e saber o que é que está escrito nessa placa. Não somente letras, mas símbolos também, tudo aquilo que tu possas conhecer e te enriqueça. Acho que o aprender é isso (VÊNUS, 1º ano).

Além disso, e muito mais, é um processo único, de cada criança, permeada por suas particularidades. Isso parte da premissa de que o contexto social, cultural e histórico nas quais elas estão inseridas, influencia diretamente no processo de apropriação e de assimilação do conhecimento. Ou seja, aprender “es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social”²⁹ (MARCELO; VAILLANT, 2018, p. 62). Nesse sentido, a coordenadora apresenta a sua concepção sobre o aprender, enfatizando a questão da singularidade no processo.

Aprender... muito singular! Eu acho que o aprender tem muito dessa singularidade, de como nós podemos olhar para o processo de cada criança, como ela se apropria, como ela compreende essa aprendizagem. Não somente a criança, mas como nós também, professores. Também entendo que faz parte dessa construção, que demanda uma construção própria, uma de aprender, de se apropriar dos conhecimentos, de construir seu entendimento sobre determinado

²⁹ Tradução nossa: “É um processo que não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social”.

assunto, sobre determinado conhecimento. Então eu acho que a aprendizagem é muito singular. O professor precisa ser sensível a isso, a olhar para o processo de aprendizagem de cada criança, olhar como ela compreende, qual é o tipo de raciocínio, como ela estabelece esses tipos de conexões, como ela constrói o conhecimento. Então eu acho que a aprendizagem passa muito por isso, por esse processo singular que cada um tem uma forma de se apropriar de um conhecimento, de construir seus conceitos, seus entendimentos (SATURNO, coordenação).

Dessa forma, quando refletimos e dialogamos sobre o aprender, reconhecendo diferentes vistas sobre esse ponto e várias influências que perpassam esse movimento, percebemos que ele não pode ser desvinculado do ensinar pois, como observamos na narrativa anterior, a aprendizagem também é um processo do professor que, a partir de um contexto no qual ele está inserido para atuar e se desenvolver como docente, por meio dos vários processos singulares de cada criança, ele externaliza seus conhecimentos na medida em que se coloca na posição de aprender, [re]significando suas verdades. Assim, por meio da assimilação daquilo que ele sabe, conhece, com o que lhe é oferecido e proposto, ele recorre a metodologias e instrumentos para melhor alcançar a criança em suas necessidades.

Isso constitui o que alguns autores denominam como interformação. Ou seja, quando há uma ligação entre a formação do professor, que transita entre os conhecimentos da sua formação inicial, continuada, teórico-prática, bem como aquilo que permeia o seu trabalho na questão de elementos externos. Em outras palavras, “a interformação docente é o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira (MARCELO, 1999, p. 352).

Dessa forma, o professor necessita reelaborar suas perspectivas a partir daquilo que emerge em sala de aula na ideia de se colocar como mediador do conhecimento pois, conforme afirma uma das professoras quando questionada sobre a ideia de ensinar, para que a criança avance nesse processo é preciso uma mediação, um apoio do docente, respeitando o tempo de cada uma. Assim, ensinar é

Cada criança ter o seu tempo, a sua fase, não necessariamente sozinhas porque elas precisam que nós as motivemos, que nós estejamos ali com um olhar atento. Eu vejo o aprender como um desafio de cada criança (MARTE, 2º ano).

Dessa forma, pensar no aprender implica compreender o ensinar que há muitos anos foi compreendido como mera transmissão dos conhecimentos de quem sabe, de quem detém o saber e o conhecimento, ou seja, o professor. Essa ideia vem aos poucos sendo desmistificada. Embora ainda seja base para muitas práticas, ela pode ser permeada por outras concepções mais construtivistas que trabalham na perspectiva de compreender o ensino como pesquisa, movimento, construção colaborativa.

Ensinar não é ensinar... ensinar é transmitir, é ampliar aqueles conhecimentos, mostrar novos horizontes [...] é mostrar, explicar, conhecer, dar uma outra visão sobre um determinado assunto (JÚPITER, 3º ano).

Ensinar é fazer pesquisa. Eu estou trabalhando sobre o meio ambiente e lancei: o que é o meio ambiente? Quem é a mãe natureza? Já que nós cuidamos da nossa mãe, dentro do projeto de dia das mães, o que é a mãe natureza e o que faz parte do meio ambiente? Isso é pesquisa. Eu acho que não dá para dar tudo pronto. Dentro desse final de semana que eles pesquisaram, trouxeram recortes, nós vamos trabalhar sobre isso, vamos conversar, então vai ser um jogo de diálogo. A partir do que eles pesquisaram, mais o meu conhecimento, nós vamos aprender alguma coisa e eu vou ensinar algumas coisas a mais (VÊNUS, 1º ano).

Saturno também foi pontual quando, mais uma vez, enfatizou a relação ensinar e aprender, desmistificando, com bases teóricas, a ideia do aprender restrito ao aluno e do ensinar como função do professor, mas partindo da premissa do compartilhamento como movimento fundante do processo educativo.

Não consigo ver o ensinar descolado do aprender. Eu acho que o ensinar passa por esse processo de, como a Telma Weisz fala, do diálogo com a aprendizagem. E o ensinar, para mim, não se restringe ao professor. As crianças também, quando estão aprendendo, estão ensinando. No momento em que uma criança precisa argumentar para o colega porque algo se faz daquela forma e como se faz, ela também está ensinando, está compartilhando o conhecimento dela. Então eu acho que o ensinar tem muito desse compartilhar, das trocas que acontecem, de como o professor, no papel de professor, precisa olhar para a aprendizagem do estudante e pensar em estratégias e recursos para conseguir alcançar aquela construção e levar a criança a essa construção. Então é necessário que o professor tenha essa sensibilidade do olhar, da escuta. Acho que o ensinar precisa envolver essas dimensões da escuta, do olhar atento, dessa escuta sensível (SATURNO, coordenação).

Pensar no processo educativo é reconhecer, como percebemos na última narrativa, que aprender e ensinar são vias de um processo de mão dupla pois, como afirmara Freire (1997, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina

ao aprender”. Pensá-los desvinculados é compreender a escolarização como um processo fragmentado.

E o ensinar é a professora estar no lugar do aluno, entender como ele está compreendendo. Por exemplo nos níveis, para eu poder ensinar algo a eles, eles estão sempre nos ensinando também, mas para poder ensinar eles a ler e a escrever eu tenho que conhecer muito bem onde eles estão para desafiar e mudar de nível (VÊNUS, 1º ano).

A mesma coisa invertendo-se os papéis. Ensinar, para mim, é tu teres aquela atenção de perceber o que o aluno está precisando, mas não somente naquele momento de aula: do que ele está precisando, do que ele trouxe de casa, do que ele trouxe da sociedade, do que ele encontra na escola. Então tu tens que ter um olhar atento. É um olhar atento, ensinar é tu teres um olhar atento, um olhar especial, diferente para cada um. É tu teres a percepção de ver aquela criança como uma flor que está desabrochando e que, para isso, ela precisa do teu olhar, precisa da tua palavra, do teu carinho. Também tudo depende de como tu tratas aquela criança, porque dependendo da forma, tu podes estar prejudicando ao invés de ajudar (MARTE, 2º ano).

[...] quer dizer que nós trocamos conhecimentos. Aprender é uma troca de conhecimentos que acontece [...] o aprender é em tudo (JÚPITER, 3º ano).

A partir disso, podemos compreender que o processo de aprender requer um movimento a partir do ensinar e que o ensinar só acontece pela motivação, disposição a aprender, tendo em vista que “todo o conhecimento é gerado a partir da significação que o sujeito aprendiz é capaz de atribuir” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 101). Embora nas narrativas do contexto investigado fique evidente a ideia de que o processo educativo não é algo fragmentado, inúmeras pesquisas apontam, desde décadas passadas, para o grande problema em torno dessa desvinculação entre ensinar e aprender, entre conteúdos, saberes e práticas, refletindo nos elevados índices de reprovação. Isso porque a escola mantinha a mesma “ossatura rígida e excludente de um século. Continua [com] aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes” (ARROYO, 1992, p. 47).

No entanto, mudanças sociais e culturais perpassam a sociedade diariamente, o que também influencia nas práticas e propostas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação. Quando enfocamos na alfabetização, sabemos do grande histórico de reprovação que tem caracterizado a educação no Brasil nas últimas décadas. Principalmente na década de 90, o fracasso escolar foi entendido a partir

das lentes da reprovação e da retenção, o que afetava diretamente a ideia de qualidade das experiências educacionais.

Por meio da implantação de novas políticas e de outras concepções sobre o ensinar e o aprender, práticas foram sendo repensadas e novas metodologias e conhecimentos incorporados à sala de aula, superando a ideia de fragmentação. Para muitos governantes de épocas passadas, a implantação, por exemplo, da promoção automática, surgiria como uma possibilidade para reduzir as taxas de reprovação e de evasão, diminuindo, também, “a seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros” (MAINARDES, 2009, p. 31).

Isso também aconteceu em pareceres legais no âmbito nacional, como a ideia dos ciclos, que emergiu como uma possibilidade de transformação das escolas em novas bases e conceitos, fundamentando-se na perspectiva de um espaço de circulação de culturas que, em função disso, é um espaço de um determinado tempo e que precisa ser [re]significado.

A proposta do trabalho com ciclos foi uma possibilidade pensada para superar esses índices. A experiência dos ciclos no Brasil data das décadas de 60 e 70 no Brasil e tem um crescimento nos anos 80 para as séries iniciais do Ensino Fundamental (os Ciclos Básicos de Alfabetização), tendo se ampliado para as demais séries ao longo dos anos 90 (FERNANDES, 2009, p. 26).

Como destacamos nas narrativas anteriores, cada criança possui o seu próprio ritmo e tempo para se desenvolver pois “o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos” (WEISZ, 2002, p. 107). Com a proposta dos ciclos, essa ideia passa a ser validade em marcos legais, pois ao mesmo tempo que esse trabalho busca enfrentar a questão do fracasso escolar, também tem o intuito de assegurar ao aluno um tempo maior de ensino, pois todo o conhecimento somente é gerado a partir da significação que o estudante é capaz de atribuir, o que demanda diferentes tempos.

A partir de 2007, o Ensino Fundamental no Brasil sofreu o acréscimo de mais um ano no tempo de aprender das crianças em desenvolvimento e, conseqüentemente, a implantação do bloco pedagógico, também compreendido como Ciclo de Alfabetização. Ele pode ser entendido como

[...] o conjunto dos anos iniciais da escolarização, geralmente três anos, onde não há reprovação, que tem por objetivo promover a alfabetização dos alunos em seu sentido pleno, respeitando os ritmos e as diversidades próprias do processo de aquisição da leitura e escrita (FERNANDES, 2009, p. 83).

Nesse sentido, o Ciclo de Alfabetização surgiu como uma proposta para possibilitar à criança, que agora ingressa nesse nível de ensino a partir dos 6 anos de idade, um maior tempo de assimilação do espaço da escola e do que nele é possibilitado vivenciar, proporcionando diferentes conhecimentos por meio de propostas lúdicas e diferenciadas, enfocadas na alfabetização. Dessa forma, um dos objetivos primordiais é garantir o direito à leitura e à escrita até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, busca alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (BRASIL, 2012b). Assim, partir da progressão continuada, a criança avança em suas hipóteses até o 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do bloco pedagógico.

No entanto, sabemos que as práticas de alfabetização não têm sido homogêneas. Conforme vimos em capítulos anteriores, diferentes materiais permearam as práticas de leitura e de escrita nas salas de aula, como as cartilhas e os diversos métodos para ensinar e alfabetizar. Assim, refletir sobre as práticas que foram e vêm sendo desenvolvidas é pensar na concepção de alfabetização, que se fundamenta, também, em perspectivas históricas e culturais, de ser humano e de sociedade. Amplamente entendida e vista nas práticas pedagógicas como mera decodificação, a leitura e a escrita foram sendo, pouco a pouco, compreendidas como um processo muito mais significativo do que somente juntar letras, o que se corrobora na proposta do bloco pedagógico.

Isso pode ser evidenciado em várias narrativas, que recorrem à alfabetização no sentido de um ato processual, dialógico, colaborativo entre o coletivo da escola, permeados pelo contexto sociocultural.

Alfabetização é muito mais do que somente o ler, o escrever decodificando. A alfabetização, para mim, é algo que as crianças precisam compreender o processo de decodificação, mas precisam entender o todo. Não é aquela coisa de ler e não compreender. Para mim, alfabetizar é muito mais. É criar portas, abrir portas para que elas entendam que a leitura pode dar asas à imaginação, que ela é uma ferramenta importantíssima à vida delas. Então estar alfabetizado não é somente fazer a leitura, é se utilizar disso e refletir sobre o que se está lendo (VÊNUS, 1º ano).

O processo de alfabetização parte de um todo, não somente do professor porque nós não alfabetizamos sozinhos. Nós precisamos daquele tempo da criança, daquele olhar dela; nós precisamos do olhar da família; nós precisamos do olhar do professor, até da instituição como escola. É tudo um processo, não depende

somente de um, depende de todos. É uma engrenagem que precisa rodar junta (MARTE, 2º ano).

Além disso, é imprescindível pontuar a relação entre alfabetização e letramento. Inúmeras vezes, ambas são tomadas em sentidos opostos, compreendendo-as de maneira distinta. No entanto, não é possível separá-las ao ponto de entender que uma ideia não se relaciona com a outra.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI apud BRITTO, 2012, p. 9).

Isso quer dizer que alfabetizar implica em letrar, uma vez que um não acontece sem o outro. Freire referenda essa ideia ao afirmar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1989, p. 13). Nessa perspectiva, compreende-se a alfabetização na ideia de processo, numa assimilação gradativa dos conhecimentos escolares a partir das vivências sociais e culturais da criança. Dessa forma, ela não fica restrita ao espaço escolar, tendo em vista que inicia muito antes da escolarização formal e do ingresso da criança na escola. Saturno conversa nessa direção quando afirma que a alfabetização

É um processo de construção que não tem um período determinado. [...] processo contínuo que inicia muito antes da entrada na escolarização formal, que é determinada por essa vivência que a criança tem com a leitura e com a escrita no cotidiano dela, a partir do contato que ela tem com esse universo da cultura escrita e que ele vai sendo construído a partir dessas vivências e que não se finaliza no término do 1º ano, mas que vai ter uma continuidade como construção, como processo de construção, de experimentação, de apropriação da vivência da leitura e da escrita. Então para mim a palavra chave seria processo. Um processo contínuo, de vivências da cultura escrita que não se restringe à vivência escolar, mas que está muito além disso. É uma vivência cultural e também depende das vivências da criança fora do contexto escolar, aquilo que ela tem contato com a leitura e com a escrita. Mas para mim, a palavra que identifica seria processo, de construção (SATURNO, coordenação).

No entanto, também é possível percebermos recorrências em torno da alfabetização apenas como um processo de assimilação de sons e de interpretação de palavras em frases e textos. Isso fica evidente nas narrativas das professoras que possuem pouco tempo de experiência na área da alfabetização ou que já estão há

anos trabalhando com esse nível de ensino e pouco se atualizaram e/ou buscaram programas de formação continuada.

Alfabetização. A minha opinião pessoal é que é aquele tempo do desabrochar, que tu vais perceber que a criança está assimilando, está juntando, formando [...] alfabetizar, para mim, é aquele momento que, as vezes a criança sabe o que quer, mas não deu aquele estalinho na cabecinha dela. Alfabetizar é tu propiciares à criança aquele estalinho (MARTE, 2º ano).

Eu acho que alfabetizar, sei lá, é contato da criança, consegue, reconhece as letras, ela conseguir montar palavras, frases, construir um texto. Ela já sabe, mas não sabe os sons, por exemplo, os dois S, quando se usa. Então a parte da ortografia. Alfabetizar seria isso, ajudar a criança a passar para o papel aquilo que ela já sabe, que ela visualiza, que ela reconhece, como as letras; ajudar ela a escrever, a produzir um texto, interpretar. Isso, para mim, é alfabetizar (JÚPITER, 3º ano).

Assim, tem-se muito, ainda, há [re]pensar no âmbito da alfabetização, tendo em vista as práticas que surgem em meio aos contextos emergentes da sociedade da tecnologia e do conhecimento que perpassa o século atual. Imersos nessa nova era da informação, é fundamental a percepção de que o professor não é o detentor do saber e que existem diversos espaços e meios para ensinar e aprender além do espaço da escola e da metodologia do professor, tendo em vista as mudanças que a sociedade sofre e que refletem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

[...] vai muito além do que acontece em sala de aula [...] nós não podemos pensar que eu pego um caderno e vou reproduzir isso durante anos, um tipo de planejamento, um tipo de proposta porque as demandas vão mudando, as crianças vão mudando os interesses (SATURNO, coordenação).

Em meio a todas essas transformações, é necessário considerar os marcos legais que fundamentam o bloco pedagógico e, conseqüentemente, a progressão continuada. Ela, que compreende o processo de apropriação do conhecimento como contínuo e gradual, permite que as crianças avancem em suas hipóteses iniciais de leitura e de escrita até o 3º ano do Ensino Fundamental sem retenção. Portanto, a partir disso, faz-se necessário pensar em práticas integradas entre os três primeiros anos, a fim de traduzirem-se e entrelaçarem-se novas formas de conceber os percursos de aprendizagem das crianças, buscando modos alternativos, para organizar a aprendizagem e integrar conhecimentos de diversas áreas.

Para a proposta se efetivar na prática, em meio a tantas emergências e mudanças, é preciso que se tenha conhecimento sobre a mesma, sobre o que ela propõe e como está organizada. Sua configuração é polêmica, principalmente quando enfocamos na alfabetização. Ela se torna foco de discussão e de disputas quando tratamos da progressão continuada. Embora a lei 11.274 já esteja vigente desde o ano de 2007, muitos professores ainda não tem uma clara compreensão sobre o que, de fato, objetiva-se com esse trabalho.

No entanto, no contexto investigado, fica bem evidente nas narrativas que as docentes têm consciência do trabalho que precisa ser desenvolvido no ciclo, corroborando com os documentos que afirmam que é necessário pensar nos conhecimentos na perspectiva de que “podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2012b, p. 11). Vejamos o que as professoras afirmam quando questionadas sobre o conhecimento do bloco pedagógico.

[...] o bloco pedagógico é o 1º, 2º e 3º ano. A alfabetização termina no 3º ano. Então assim, eu recebo crianças, tenho ali na minha turma crianças que não sabem ler [...] então quer dizer, nós pegamos crianças que terminam a alfabetização no 3º ano. Quando chegar lá no final de novembro, eles todos precisam estar lendo e entendendo (JÚPITER, 3º ano).

[...] a questão do introduzir, aprofundar e consolidar. Na escola nós já sentamos várias vezes para ver o que eu tenho que iniciar e já consolidar no 1º ano. A maioria das coisas o 1º ano inicia, claro, mas aqui como meta na nossa escola, nós tentamos fazer com que eles cheguem até o alfabético. Se conseguir ou não, nós vamos tentando (VÊNUS, 1º ano).

Isso nos mostra que as professoras têm conhecimento sobre a proposta e, para a coordenadora pedagógica, isso se deu em função da participação em formações continuadas, mais especificamente o PNAIC que, por meio de seus eixos de trabalho, foi fundamental para que os docentes, de maneira geral, tivessem um contato, embora inicial, com essa nova proposta de trabalho e pensassem em estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho e para a organização da sua gestão pedagógica.

Nós temos já há alguns anos, no município, a nossa estrutura de formação e de organização com o PNAIC, que me parece que foi assim um dos grandes, como eu posso te dizer, foi uma das grandes formações que se teve nos últimos anos, que fomentou essa proposta do ciclo e que deu um suporte para os professores compreenderem a ideia de ciclo, apesar dela não ter sido totalmente implementada [...]mas acredito que a formação que se teve, do PNAIC, deu um

suporte teórico, pelo menos tentou trazer esse suporte para os professores compreenderem tanto a ideia do ciclo, quanto o processo de alfabetização, que eu acho que professores passaram a compreender até mesmo os níveis de aprendizagem, a fazer testagens e olhar para a construção dos seus alunos a partir desse processo formativo. Então eu acho que tem muito disso, desse apoio que se deu também em relação a formação do professor (SATURNO, coordenação).

Isso traz à tona a relevância de momentos formativos que desafiam o professor alfabetizador e que, por meio de atividades compartilhadas e trocas de conhecimentos sobre o que é proposto em marcos legais, é possível pensar em possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita, também. Enfocando no PNAIC, ele busca várias ações e visa a formação continuada presencial do professor alfabetizador com o objetivo de

Art. 1º: [...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2012c, p. 15).

No entanto, na narrativa destacada anteriormente, também fica evidente que a proposta do ciclo ainda não é totalmente implementada, na prática. Embora se tenha conhecimento sobre a proposta o que se objetiva com elas, é emergente que as atividades pensadas e desenvolvidas tenham clareza nas suas intenções, encaminhando-se, de fato, para um trabalho coletivo e compartilhado. E, para isso, é preciso que, inicialmente, leve-se em consideração a principal característica até aqui mencionada: a singularidade infantil.

Tendo isso em mente, fica evidente que o trabalho a ser desenvolvido precisa ser específico para a faixa etária a qual está proposto. Isto é,

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos [...] o cuidado na seqüência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Assim, para que isso de fato aconteça, não é possível pensar apenas na aprovação que se propõe, mas em como a criança, com 6 anos de idade, vai avançar em suas hipóteses e construções até chegar ao final do 3º ano com uma bagagem

enriquecedora e com práticas criativas de leitura e de escrita. No meio disso, é fundamental pontuar que “não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (PERRENOUD, 1995, apud BRASIL, 2012c, p. 6) Ou seja, não é simplesmente aprovar a criança para que, no próximo ano, ela atinja os objetivos do 1º e 2º ano.

Nós precisamos entender o ciclo de uma outra forma, compreendendo que a criança tem um processo contínuo de aprendizagem e que não é simplesmente a aprovação automática que vai determinar essa sequência, mas que é esse olhar do professor que precisa ser diferenciado. Então tudo isso me parece que foi muito discutido, mas que ainda está em processo de implementação, então me parece que nem todos os professores conseguiram se apropriar dessa ideia de que o ciclo é uma sequência, é um processo contínuo em que a criança não necessariamente vai passar para o 2º ano alfabetizada, mas que é, sim, uma obrigação do professor ter um olhar sensível a esse processo (SATURNO, coordenação).

Dessa maneira, retornamos a ideia de que ensinar e aprender são lados de uma mesma moeda, em que o aprender não acontece somente em um momento, seja por parte do aluno e/ou do professor e de que não basta pensar em progressão continuada se não pensarmos, efetivamente, em propostas de trabalho coletivas e compartilhadas entre turmas.

Frente a isso, é importante ressaltar que algumas das professoras, inclusive a coordenadora pedagógica, já tiveram o contato com turmas de alfabetização antes da reformulação do Ensino Fundamental, pontuando mudanças significativas no trabalho pedagógico que precisou ser repensado para atender às necessidades da criança que ingressa aos 6 anos, tendo em vista o movimento de ir ao encontro com todas as singularidades. Isso pois, com a implantação do ciclo de alfabetização, principalmente, não é necessário postergar a aprendizagem e simplesmente aprová-la para o próximo ano. Assim, percebe-se que há um consenso no contexto investigado sobre os objetivos que se tem para cada de ensino e como colocá-los em prática.

Atender às peculiaridades das crianças que chegam mais cedo à escola ficou evidente na narrativa da professora do 1º ano, que teve a experiências com turmas de 1ª série antes da reformulação, quando os estudantes chegavam aos 7 anos. Ela pontua que agora a escola precisa dar conta de questões que ultrapassam o currículo focado no conteúdo, como sociais, culturais, corporais, necessidades básicas e pessoais das crianças.

Parece que de alguns anos para cá, menos autonomia as crianças têm. Elas estão mais novas, porque naquela época para entrar era com sete anos, na 1ª série

antiga, e agora são seis anos. Eu sinto uma falta de autonomia das crianças, em tudo, seja até mesmo para colocar o canudo no suquinho. Isso sobrecarrega muito o 1º ano porque a professora precisa ensinar, precisa dizer para amarrar os cadarços. Isso tudo é uma questão de autonomia, no dia a dia isso é para o lanche, para tudo. Nós temos que ver que tem tanta coisa para trabalhar, mas essa questão da idade mesmo. Ou é a questão das famílias de agora, porque faz um bom tempo que eu trabalhei em 1º ano e estão deixando bastante a desejar. Muitas coisas que são tão naturais e normais que sejam feitas não estão sendo feitas. Algumas crianças muito infantilizadas. Claro, elas são um ano mais novas do que naquela época. Não sei se eu vou conseguir te explicar, mas eu vejo assim uma falta de autonomia para tudo e que acarreta em sala de aula (VÊNUS, 1º ano).

Pensando nisso, recorreremos às narrativas de Júpiter quando ela afirma que é necessário caminhar lentamente com o intuito de não ignorar o que as crianças sabem e trazem de casa, mas ter um olhar atento às dificuldades. Quando mencionou a questão da alfabetização com estudantes de seis anos, ela afirmou que é imprescindível

[...] tu ires com muita paciência, vendo o que cada criança sabe, fazer um trabalho bem individualizado (JÚPITER, 3º ano).

A professora Marte, embora não tenha desenvolvido um trabalho com turmas de 1º ano, antes de 2007, também se manifestou na direção de elencar mudanças na gestão pedagógica, mas, principalmente, de pontuar aspectos positivos do bloco pedagógico na vida da criança em processo de alfabetização.

Eu acho que essa função de tu colocares as crianças mais cedo na escola veio, em muitos casos, a agregar, porque tem famílias, pode-se dizer desestruturadas, que não tem muitas condições de dar ajudar as crianças em casa. Nesse caso, eu acho que a criança mais cedo na escola propicia um ambiente melhor. Mas para isso, o profissional precisa estar preparado para ter essa visão de que a criança está precisando, que é acolhedor, de que ela vai estar melhor na escola. Muitas vezes vai estar melhor na escola, vai ter chance de melhores aprendizagens do que ficar atirada em casa só assistindo televisão, ou com o celular na mão, ou com alguma coisa assim. As crianças hoje, com 4 anos, ficam horas no celular (MARTE, 2º ano).

Ou seja, tudo isso envolve o trabalho docente: reconhecer a criança que está se desenvolvendo e aprendendo, pensar em diferentes propostas para englobar os aspectos sociais e emocionais respeitando o tempo e o ritmo individual, mas não ignorando o contexto ao qual cada uma se insere, seja no ambiente familiar ou da sociedade como um todo.

Além disso, a maior mudança apontada, de fato, é a questão da não possibilidade de reprovação, pois “nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens no ano seguinte, sem passar pela angústia da retenção” (BRASIL, 2012, p. 9). Essa é uma evidência que surge nos documentos que legalizam e introduzem a proposta e que surgiu como um grande obstáculo e desafio a ser enfrentado pelos professores e gera debates e questionamentos no âmbito escolar.

Quando vinha antes o professor tinha que dar conta [...] a criança que sabia ler e interpretar passava para o 2º ano. Assim, a criança vinha alfabetizada. O professor precisava dar conta, tinha que alfabetizar de qualquer jeito para passar, se não a criança já rodava lá no 1º ano. Depois quando mudou, como são bem... eu acho que os conteúdos eram mais restritos, tu tinhas mais... por exemplo, tu trabalhas leitura e interpretação e as quatro operações matemáticas. Depois já foram vindos mais estudos sociais, ciências, os outros conteúdos. Aumentaram muito os conteúdos [...] então a mudança foi essa: antes tu eras obrigada, precisavas dar conta no 1º ano de alfabetizar uma criança (JÚPITER, 3º ano).

Isso perpassa na ideia e concepção de alfabetização e do que se espera com ela. Antes da implementação do ensino fundamental de nove anos, a reprovação marcava a alfabetização como um ato único e isolado ao ponto de que, caso a criança não soubesse ler e escrever convencionalmente, de maneira alfabética, ela permaneceria mais um ano na antiga 1ª série. Na perspectiva da psicogênese, num movimento construtivista de aquisição da linguagem, seja ela oral e/ou escrita, entende-se a alfabetização como um processo. Assim, houve uma grande mudança, a partir dessa reformulação, no que tangem os modos de compreender a alfabetização.

Mas eu percebo, e durante muito tempo se teve uma discussão muito grande em relação a isso, sobre a perspectiva da alfabetização na 1ª série e no 1º ano. Essa é a maior diferença que eu percebo. Na 1ª série já se tinha a segurança e toda uma determinação de que as crianças deveriam chegar e se alfabetizar ao final da 1ª série, tanto que existia a reprovação. Então era algo, era uma exigência muito grande (SATURNO, coordenação).

Além de toda uma mudança legal que afetou diretamente as crianças, o trabalho pedagógico também teve que ser repensado, pois pouco se compreendia o que esperar ao final do 1º ano, antiga 1ª série. O ciclo de alfabetização criou uma expectativa em torno da ideia de que o processo de ler e escrever não está restrito ao 1º ano. É possível que a criança vá construindo e consolidando sua alfabetização ao

longo dos três anos. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental que haja um compromisso com o ensino que proporcione, de fato, a aprendizagem.

Levando em conta a criança de 6 anos, a ludicidade e a alfabetização, perguntas recorrentes marcaram o período de transição: é para brincar ou para alfabetizar? Qual é o compromisso do 1º ano? O que fazer nesse momento inicial da leitura e da escrita?

Toda a mudança gera um desconforto. Até então, quando eu entrei, lá em Itaara naquela época diziam “ah, é um pré melhorado; o 1º ano tu tens que pensar que é um pré melhorado”. Demorou-se muito tempo, muitas pessoas tatearam e muitos professores, por um bom tempo, continuaram pensando somente em um pré melhorado [...] dizia-se que era um pré melhorado e não se tinha muita certeza do que fazer. Implementaram, mas os professores não tinham muita certeza do que fazer (VÊNUS, 1º ano).

Por muito tempo se teve essa discussão: afinal, 1º ano é uma pré-escola melhorada? É uma 1ª série? O que se tem como exigência para esse 1º ano? Então por muito tempo eu vivenciei isso dentro do trabalho com a docência, porque não se tinha uma determinação: devemos alfabetizar ou não? É uma iniciação? Afinal, as crianças precisam sair alfabetizadas? Essa discussão por muito tempo esteve presente (SATURNO, coordenação).

Isso nos leva a compreender que muitas práticas escolares ainda enfocam em atividades repetitivas, individualizadas, voltadas ao uso do caderno e do livro didático, não reconhecendo que a ludicidade, a brincadeira e o jogo podem e devem andar lado a lado com a alfabetização, com a leitura e com a escrita. Embora o enfoque sejam os Anos Iniciais, nível em que muito se perdem, infelizmente, as questões lúdicas, é um período em que muitas crianças têm um primeiro contato com a escola, com outros sujeitos da mesma faixa etária e que, impreterivelmente, são crianças de seis anos de idade.

Assim, questionamo-nos sobre as dúvidas de muitos professores quando posta a mudança legal e o que se deveria “fazer com o 1º ano”, tendo em vista que é muito mais fácil alfabetizar brincando do que memorizando, através da fruição, da descoberta, do desafio, da curiosidade. Nas narrativas, ficou evidente a falta de compreensão na direção de que a apropriação do conhecimento e a ludicidade podem caminhar juntos, pois “tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola” (BRASIL, 2012f, p. 19).

Criar espaços em que “a criança é chamada a exprimir-se, logo, a criar a explorar, a construir e também a ver-se confrontada com pontos de vista diferentes do

seu” (PERRET CLERMONT apud SALVADOR, 1994, p. 17), torna a aprendizagem da leitura e da escrita mais prazerosa e divertida, atendendo as singularidades dos sujeitos principais desse processo de construção.

Assim, as mudanças se entrelaçam umas nas outras e se contradizem em diferentes pontos: no momento em que consideramos a criança com 6 anos que chega à escola, é indispensável repensar as práticas e trazer como metodologia fundamental a sua principal atividade, ou seja, o brincar; ao mesmo tempo em que reconhecemos que há um tempo maior para a apropriação do conhecimento, não podemos entender a alfabetização como mera assimilação de letras e sons; ao tempo em que as crianças possuem três anos para se apropriarem da leitura e da escrita e que os professores possuem diferentes possibilidades e recursos para melhor desencadear essa aprendizagem, são questionáveis os grandes índices de reprovação no 3º ano.

Isso nos remete ao que, de maneira geral, as professoras compartilham acerca da não possibilidade de retenção e a disposição de um tempo maior para a alfabetização, o que faz com que muitas escolas desacelerem a aprendizagem e façam com que a criança, mesmo que indiretamente, chegue em um nível muito inferior ao que poderia chegar no 3º ano. Além disso, as famílias internalizaram a ideia de que, em função da criança ter um tempo de três anos, a leitura e a escrita não precisam ser levadas em consideração de maneira tão séria e desafiadora nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Eu não acho que tu precisas esperar até o 3º ano para alfabetizar. Estão revendo, inclusive, para passar até o 2º ano, porque foi uma queixa meio que geral. Mas eu acho que é assim, tu não tens que esperar até o 3º ano só porque o documento está dizendo. Não tem que achar porque tem um documento, mas isso não quer dizer que tu tenhas que te limitar só a ele. Uma coisa assim: “ah, o meu plano de estudos diz que eu preciso ensinar os numerais até 100.” Só um pouquinho, eu já passei dos 100! Eu vi que a turma tem condições, então eu não preciso ir até ali, pois se a criança tem condições, tem mais a te oferecer, a aula não vai ficar nem um pouco atrativa. Eu acho que tu tens que estar sempre com um olhar atento no que a tua turma evolui, ao que tu ainda podes oferecer para as crianças, por meio da evolução delas. E os casos que são diferentes, que não estão acompanhando, nós precisamos buscar estratégias para fazê-los alcançar. Se não alcança, chegar o mais próximo possível ao final do 1º ano, 2º ano (MARTE, 2º ano).

É fundamental pontuar a posição das famílias frente a proposta da progressão continuada, o que foi fortemente evidenciado nas narrativas. Embora elas tenham conhecimento, não compreendem que a alfabetização não precisa ser postergada e que esse momento ampliado pode ser significativo e fundamental para a criança que

possui mais dificuldade, tendo a possibilidade de assimilar de maneira processual a leitura e a escrita.

Isso fica evidente na fala de Vênus, que afirma que a família é alertada pela escola frente às dificuldades das crianças, mas que muitas vezes ignora o alerta. Também é uma recorrência na narrativa de Marte quando ela diz que a família não apoia o trabalho. O mesmo ocorre na concepção da professora do 3º ano. Vejamos:

Eles acham que não precisa ser no 1º, pode ser no 2º, mas a escola chama e mostra. “Olha, tu não atingiste no pré a questão corporal, a questão de desenho, o corpo humano, as características... já não atingiu o pré”. Chegou no 1º ano: “poxa, aqui tu também não estas atingindo os objetivos”. Se os pais não quiserem ver... porque eu acho que nesses casos eles não querem ver. O grande problema, para mim, é a família não compreender. Nós chamamos e nós mostramos. Os pais acham que vai acontecer uma mágica no 3º ano e não vai, só vai piorando! Se tu não conseguiste o mínimo do 1º ano, vai para o 2º ano e vai ter o 2º ano para trabalhar mais o que faltou do 1º. Aí não conseguiu do 2º, vai ter o 3º ano, vai acumular. Então eu vejo que nós, enquanto escola, sentamos, conversamos, ajudamos (VÊNUS, 1º ano).

Eu tenho, por exemplo, visto um caso que eu tenho conversado “olha mãe, não está acompanhando da mesma forma, vamos dar mais uma puxadinha...”; “mas professora, ele recém está no 2º ano”. Então eu penso que é bem isso que eu estava falando antes, parece que tu ainda tens muito tempo para atingir tal objetivo. Fica empurrando, postergando. Tu ficas empurrando para frente algo que tu podes fazer hoje. Tu ficas criando uma lacuna, uma lacuna de aprendizagem, porque a criança tem a mais a te oferecer. A criança sempre tem mais a te oferecer, basta que ela seja motivada. Se tu ficares na ideia de ter tempo até o 3º ano, tu deixas de motivar (MARTE, 2º ano).

A maior dificuldade é o apoio que nós não temos da família hoje, é sermos sozinhos em sala de aula. Essa é a dificuldade que nós temos, porque se nós tivéssemos o apoio da família, as coisas andavam, sabe? Principalmente em uma escola municipal. Eu trabalhei em outra realidade, uma escola particular não. Tu chegas, faz o teu trabalho. Se a criança não sabe, o pai não pode ajudar, ela tem uma professora particular, tem um outro apoio (JÚPITER, 3º ano).

Corroborando com isso, são vários os documentos que apontam na direção de ressaltar que, embora a progressão continuada seja uma oportunidade rica de aprendizagem e que foi implementada com o intuito de buscar diminuir os índices de reprovação através da proposta de ciclos, nada “impede que, ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças já tenham se apropriado dos conhecimentos acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2012b, p. 13-14).

Assim, a questão familiar pode ser destacada como um dos maiores desafios e enfrentamentos encontrados pelas professoras, no Ciclo de Alfabetização. Enquanto

que, na maioria das vezes, são inúmeros relatos de significativas dificuldades de assimilação, por parte das crianças, de conteúdos e objetivos, nesta pesquisa pontua-se, claramente, a família como um empasse gigantesco no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que influencia em toda a gestão e organização metodológica.

Os desafios: primeiro, fazer os pais entenderem de que é um processo e que eles entendam que nem todos vão conseguir as vitórias ao mesmo tempo, as mesmas conquistas e mostrar, explicar. Um dos grandes desafios é esse, mas eu já tenho uma solução para não ter problema. Na primeira reunião do ano chamar os pais, explicar os níveis, mostrar. Nós sempre esperamos uns quinze dias para fazer essa reunião. Então nesses quinze, vinte dias eu soudo a turma, faço a testagem, bem lúdica, trabalhei com “A mochila da Camila”. Nós fizemos uma escrita em função disso e aí eu coloquei as crianças nos níveis e mostrei para os pais, mostrei exemplos: “olha, aqui na sala tem uma criança que para escrever Camila, para mostrar Camila para vocês desenhou uma boneca; teve uma outra criança que jogou letras”. Tu tens que explicar para os pais, mostrar que é algo natural, e que é difícil se apropriar da escrita [...] um dos desafios é fazer com que os pais entendam, para que não digam que a escrita não sabe escrever, que só está jogando letras e que isso não tem nada a ver, fazer com que os pais entendam que é um processo. Fazer com que eles venham na reunião é um outro desafio [...] assim como na matemática, Jordana, os numerais são um grande problema. Os pais, às vezes, mais atrapalham em casa querendo ensinar número, que o doze não é um mais dois. Um mais dois são três. O doze é dez mais dois. Então ensinei para os pais também [...] tu tens que fazer com que os pais entendam o processo, saber que existem os níveis mesmo não sendo da área (VÊNUS, 1º ano).

Quanto à questão de tu teres 3 anos para alfabetizar, talvez se tu olhares para os casos que têm mais dificuldade de aprendizagem, isso tenha vindo também para somar; mas se tu olhares por um lado que isso pode causar uma acomodação, por parte do profissional, por parte dos pais, até mesmo por parte da criança (MARTE, 2º ano).

No 1º e 2º ano vão se levando esses problemas e os pais são muito resistentes em perceber que existe alguma dificuldade específica e no 3º ano isso acaba resultando [...] muitas vezes a culpa é colocada na escola, mas nós sabemos que isso é uma negação da família, de aceitar que existe algo diferente, que nós precisamos, sim, ter um apoio que vai além da escola (SATURNO, coordenação).

Assim, tem-se a ideia de que a “relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 101), no qual recai sobre a instituição a responsabilidade única de ensinar.

Outro desafio também pontuado nas narrativas é o uso da tecnologia na escola, com as turmas de alfabetização. Pouco se estuda e se pesquisa sobre isso nos cursos de formação inicial, o que acaba fazendo com que o estudante, que se tornou professor e vai atuar em espaços escolares, não se sinta à vontade e preparado para

trabalhar com essa ferramenta. Embora seja uma característica marcante da sociedade contemporânea, as escolas têm ainda muito a avançar nesse sentido.

Inicialmente, com a emergência da tecnologia, a escola tendeu a se afastar pois tomava-a como concorrente da cultura impressa, ficando o currículo restrito às práticas que desconsideravam as diferentes linguagens presentes na sociedade. No entanto, é preciso que tenhamos clareza sobre a ligação entre essa ferramenta e a alfabetização, tendo em vista que ler e escrever não se restringem a livros didáticos e cadernos, dentro do espaço da sala de aula.

Ao mesmo tempo em que os alunos se alfabetizam, incorporam o uso de imagens associadas a sons e textos, e isso vem sendo construído por eles, independente de um trabalho escolar: trata-se de práticas semióticas (interpretação de diferentes signos) necessárias para se movimentar no mundo contemporâneo [...] Dessa forma, o uso dos meios, que podem ser definidos como todos os meios eletrônicos ou digitais e de impressão usados para produzir e transmitir mensagens a distância, não se justifica apenas para promover mais uma inovação divertida para os alunos, mas porque acreditamos que esses modos de comunicação, com suas linguagens próprias, constituem o modo de vida da sociedade e os próprios sujeitos (BRASIL, 2015a, p. 69).

Vejamos a narrativa da professora coordenadora que defende o uso desses espaços, principalmente da sala de informática, mas que relata, inclusive, os problemas técnicos enfrentados.

Desde o ano passado eu já tenho tentado trabalhar mais com os professores o uso da nossa sala de informática, que era pouquíssimo utilizada pelos Anos Iniciais, até porque não temos um professor da sala de informática, alguém que tenha formação técnica para dar o apoio para os professores, de tarde. Então isso eu vejo como um desafio também. O primeiro ano em que eu estava na escola, como professora, atuando no 1º ano, eu comecei a trabalhar, a abri a sala de informática, a conversar com o professor que é o responsável pela sala no turno da manhã e já comecei a criar estratégias com a turma, naquele ano, para poder ocupar o espaço. Eu entendia que se existe esse espaço dentro da escola, ele precisa ser ocupado, não somente pelos Anos Finais, que são maiores e tem o apoio do professor, mas que os Anos Iniciais também têm o direito de ter, de ocupar esse espaço [...] mas claro, nós temos como obstáculos essa dificuldade de ir com uma turma, sozinha, ligar computadores e organizar. Eu tive na época o apoio da coordenadora, do professor da sala de informática para deixar tudo organizado, tentar criar esse espaço da melhor forma para utilização. No ano seguinte, na coordenação, eu busquei incentivar as professoras a fazerem o uso dessa sala. Então dar um apoio mais técnico, dentro das minhas possibilidades também. Isso é uma cultura que está se criando, aos poucos. Claro que nós esbarramos nas questões técnicas, o professor está em licença, nem todos os computadores funcionam, então as turmas nem sempre conseguem utilizar. São questões, desafios que vão surgindo, mas estamos estabelecendo essa cultura do contato maior com as tecnologias, do uso desse espaço, dessa sala (SATURNO, coordenação).

Nos dias atuais, ultrapassou-se muito essa visão restrita, embora, na prática, ainda se tenha muito a transformar em função de diferentes elementos: turmas com um grande número de crianças, falta de profissional para acompanhar o professor, sala mal equipadas, com computadores e instrumentos danificados e/ou estragados. Tudo isso influencia na prática docente pois, enquanto os documentos enfatizam uma prática significativa a ser proposta, isso não acontece tendo em vista as adversidades de funcionamento e gestão que, por falta de recursos ou de preparação, pouco conseguem fazer nesse sentido.

Como podemos perceber na narrativa, a instituição caminha na direção de conciliar todas as tecnologias disponíveis na escola com o desenvolvimento das aulas, buscando superar os obstáculos que surgem durante o processo. Durante a conversa com a coordenadora, ficou clara a importância de ofertar esses espaços para as crianças e para os professores, pois como ela mesma afirmara, se eles existem, precisam ser usados. Logo, são fundamentais para a aprendizagem pois são esses espaços de múltiplas linguagens que “medeiam as relações sociais, criam conhecimento, atualizam modos de ver o mundo” (BRASIL, 2015a, p. 71), auxiliando, dessa forma, para a constituição de sujeitos críticos em uma sociedade democrática.

O uso de novas tecnologias não pode ser descolado do conjunto de meios que, quer a escola discuta ou não, constituem as formas de pensar e de se expressar através das linguagens contemporâneas. Essas já estão incorporadas ao cotidiano da criança fora da escola e começam a ser levadas em consideração na medida em que os professores dialogam com as crianças sobre o que veem, leem e escutam, adotando as mídias como objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, com base nas Diretrizes Curriculares, tornando visíveis suas funções, conteúdos e linguagens e incorporando-as desde o período da alfabetização (idem, 2015a, p. 71).

Outro desafio pontuado pelas professoras e que ficou evidente na narrativa de Saturno é o fator da inclusão. Muitas leis amparam a inclusão da criança com necessidade especial em salas de aulas, com atendimento especializado por um profissional da área, como podemos verificar na LDB 9394/96, em seu artigo 59, que dispõe sobre os educandos com necessidades especiais e assegura:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 25).

No entanto, mais uma vez, essas questões esbarram na posição familiar, tendo em vista que muitas pais e famílias em geral não aceitam ou não buscam um atendimento especial quando solicitado ou encaminhado. Assim, a prática esbarra novamente na questão da família que parece, constantemente, caminhar na direção oposta ao que a escola busca e propõe.

Nós temos a questão da inclusão, que é algo que já há muito tempo se discute, mas que está sempre presente, que nós precisamos dar conta e sempre é algo novo. É sempre um desafio que ainda não se teve, que nós precisamos pensar em estratégias. Não há uma segurança em relação a como atuar com essa área. Não falo tanto do contexto que nós temos aqui na escola. Não é um contexto de grande demanda em relação a inclusão, inclusão específica que eu digo é aquele aluno com diagnóstico, mas são demandas de outras crianças, que não têm diagnóstico e isso, sim, é muito mais desafiador. Quando nós temos o diagnóstico, nós temos o apoio da educadora especial e sabemos mais ou menos por onde caminhar, então nós temos uma segurança maior de como proceder. Não que nós tenhamos respostas, mas temos, pelo menos, um apoio maior. Muitas vezes, na maioria das vezes, nós recebemos crianças que não têm um diagnóstico, que os pais são muito resistentes em aceitar que existe alguma coisa diferente, que existe alguma coisa que precisa ser identificada. Às vezes essa resistência dos pais prejudica muito o andamento, o processo dessa criança, porque ela precisaria de um acompanhamento talvez mais específico, de uma medicação, alguma coisa que está para além do que nós podemos fazer na escola. Isso acaba sendo um obstáculo nesse processo e aí vamos vendo essa bola de neve que vai acontecendo e lá no 3º ano é que as coisas vão ficar evidentes [...] e aí muitas vezes a culpa é colocada na escola, mas nós sabemos que isso é uma negação da família, de aceitar que existe algo diferente, que nós precisamos, sim, ter um apoio que vai além da escola (SATURNO, coordenação).

Assim, como pudemos evidenciar, são vários os elementos que se interligam quando pensamos em propostas para a leitura e a escrita, em meio a tecnologia, à inclusão, aos diferentes contextos sociais e culturais que perpassam a escola, a não presença da família na educação escolar das crianças, entre outros tantos apontamentos narrados nas falas das colaboradoras. Tudo isso recai diretamente no trabalho pedagógico, que por meio de formações continuadas, conjuntas, encontram uma forma de repensarem a sua prática. E repensar a prática requer, em primeira

instância, reconsiderar a proposta do bloco pedagógico, o que com ele se objetiva e como se estrutura.

Além disso, a escola esbarra em questões que, diretamente, não são de sua incumbência, fazendo com que sejam muitas as influências que perpassam o trabalho do professor, que precisa constantemente reinventar-se a fim de motivar as crianças e famílias no processo de alfabetização, interligando com contextos e possibilidades que surgem no dia a dia. Todas essas perspectivas, ideias, formas de conceber a aprendizagem e também o movimento de ensinar constituem a prática docente, fazendo com que ela seja constituída por esses saberes diversos oriundos de espaços que influenciam nas experiências construídas e compartilhadas (TARDIF, 2002).

Dessa forma, o perfil docente daquele que atua em turmas de alfabetização também é singular, tendo em vista que precisa estar aberto a todas as possibilidades de aprendizagens. Reconhecer-se como parte desse processo e perceber que a sua proposta influencia diretamente na aprendizagem processual da criança é fundamental, compreendendo a ideia de trabalho interligado e colaborativo entre as turmas. Esse modo de compreensão do ser professor alfabetizador permeia, de forma transversal, toda a dinâmica interpretativa realizada.

Para os docentes que participaram do estudo, ser professor alfabetizador é

[...] ser um profissional que precisa sempre estar se cobrando porque é um trabalho muito delicado (pausa); é um trabalho que tu precisas ter muito cuidado, dependendo o tom que tu falas com os alunos, eles podem desmotivar, tu podes fazer eles se sentirem sem condições. Então tu precisas sempre ser um professor motivador, incentivador: “vamos lá, tu vais conseguir” (MARTE, 2^o ano).

[...] desafio no sentido de lançar isso para os estudantes, lançar estratégias que os coloquem nesse processo desafiador, de construção, de evolução [...] nós não podemos pensar que eu pego um caderno e vou reproduzir isso durante anos, um tipo de planejamento, um tipo de proposta porque as demandas vão mudando, as crianças vão mudando os interesses. A construção, apesar de nós entendermos que na teoria existe um nível e uma evolução, cada criança vai apresentar isso de uma forma diferente (SATURNO, coordenação).

Para elas, é desafiador na medida em que precisa atender e considerar todos os elementos que perpassam a sala de aula e a escola, aliando com Planos de Estudos, com o currículo, com as demandas sociais e culturais, além de dar vez e voz a todas as ideias e manifestações que surgem no momento da aprendizagem, instigando as crianças a se posicionarem criticamente em situações e busquem soluções, na prática, para problemas e dificuldades. Além disso, é desafiador na

tentativa de buscar os mais adequados meios para sanar dúvidas e questionamentos, além de fomentar outras.

Eu acho que o papel do professor alfabetizador é desafiador. Desafiador no sentido de que é sempre uma nova aprendizagem; desafiador para o professor, que precisa sempre estar atento a esse processo e que não é um processo único, são vários processos dentro da sala de aula, são várias construções que acontecem e o professor precisa ter uma base teórica para dar conta desses desafios [...] então o professor precisa ter esse olhar atento e isso é muito desafiador porque muitas vezes o professor precisa ter essa construção, essa demanda de que ele vai precisar fazer vários planejamentos, vai precisar organizar várias propostas e isso é bastante desafiador (SATURNO, coordenação).

Além da reflexão constante sobre sua ação, ser professor alfabetizador é um grande desafio na direção de conseguir encontrar maneiras de, na prática, efetivar a ideia e o objetivo do ciclo de alfabetização. Para isso, é preciso dispor de diferentes mecanismos que auxiliem a pensar em currículo, para que favoreçam “o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos” (BRASIL, 2012b, p. 11), não esquecendo de elementos chaves para um desenvolvimento prazeroso das aprendizagens: o ludicidade e o aprender brincando. Tudo isso em torno da tentativa de superar os níveis de dificuldades, visando diminuir, pouco a pouco, a reprovação no 3º ano.

Em meio a tudo isso, um fator relevante a ser posto em discussão é a questão da gestão: educacional, escolar, pedagógica, entre todas as suas possíveis ramificações e especificidades. Sem isso, é tarefa árdua pensar no andamento e no funcionamento de uma instituição de escola, além de ser esse elemento que organiza e gerencia, inclusive, a sala de aula do professor durante os mais diversos processos de construção do conhecimento. A partir desse fator, é possível pensarmos em currículo, formação e desenvolvimento, aliando teoria e prática, questões pedagógicas, administrativas, sociais e culturais em torno de uma formação mais humana, sensível, das possibilidades ricas e significativas.

A seguir, discorreremos sobre a segunda e última categoria de interpretação, que engloba dimensões em torno da gestão nas mais diversas especificidades e propostas de trabalho para a implantação efetiva do bloco e a tentativa de diminuir os índices de reprovação.

5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

Pensar em currículo, práticas, metodologias, momentos de formação continuada, uso de diferentes recursos, como a tecnologia, demanda uma organização sistemática para que tudo aconteça de maneira legal, prática e rica de possibilidades para o trabalho docente e o desenvolvimento infantil. Quando lidamos com os diferentes contextos que perpassam o ambiente escolar, muitos deles já citados anteriormente, é fundamental um gerenciamento particular de cada espaço, de cada tempo para que tudo aconteça a partir de uma realidade, de um coletivo constituído por vários elementos que se encaminham na direção de auxiliar, ou pelo menos buscar, a construção e a assimilação do conhecimento, principalmente da leitura e da escrita, por parte das crianças.

Para isso, é preciso que os sujeitos que constituem e movimentam a escola tenham conhecimento e clareza sobre a função e a particularidade do trabalho de cada segmento, na tentativa de entrelaçar as propostas na busca de um trabalho de qualidade. Dessa forma, é relevante e necessário pensarmos na gestão, elemento chave para o funcionamento e o andamento das instituições, seja no âmbito macro e/ou micro. Além disso, para pensar em aprovação, reprovação, índices, dados, propostas de trabalho, possibilidades e desafios, é necessário que se entenda qual é a função de cada setor e como, em sua incumbência, ela pode auxiliar na alfabetização durante o bloco pedagógico.

Nesse sentido, a gestão educacional tem o objetivo de estabelecer, direcionar e mobilizar alternativas de trabalho, de ser e de fazer no sistema de ensino, respeitando os contextos que compõem cada escola no seu âmbito particular, permeando todos os segmentos do sistema. “Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas” (LÜCK, 2008, p. 25).

São muitas as recorrências em torno dessa perspectiva e a ideia sobre o papel da gestão não é consensual. São várias as posições que enfocam a direção e a coordenação como os únicos elementos responsáveis pela gestão escolar, tendo ainda uma visão muito engessada sob a ótica do gerenciamento financeiro e do apoio pedagógico somente em sala de aula.

Gestão são aquelas pessoas que trabalham, que nos dão o apoio pedagógico em sala de aula. Na escola é a direção, vice direção, coordenação, a educadora especial. Para mim, esses são os gestores, aqueles que orientam, que facilitam o trabalho para nós (JÚPITER, 3º ano).

No entanto, durante esta pesquisa, quando as professoras foram questionadas sobre a concepção de gestão, a maioria delas se posicionou na direção de contemplar as diferentes esferas, em um trabalho conjunto, corroborando com a autora anteriormente citada quando ela explicita que a gestão é

[...] como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho. Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está, pois, esse conceito associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2008, p. 37).

Para a professora do 1º ano, contemplar a gestão é falar em trabalho conjunto, de pertencimento a uma comunidade escolar que, incentivada pela direção e coordenação, caminha lado a lado para desenvolver o seu trabalho na formação dos estudantes. Ou seja, não pode ser algo hierárquico, mas precisa ser uma tarefa colaborativa. Assim a gestão, “a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados” (LÜCK, 2008, p. 23). Vejamos a narrativa:

Gestão é o trabalho coletivo, em que todos se sintam participantes, é a maneira de trabalhar, de se portar. Não é uma equipe diretiva, somente. Gestão é uma coisa mais ampla e é o que as gurias fazem aqui. Todo mundo veste a camiseta porque todo mundo se sente importante, nós participamos, sabemos das decisões, tomamos as decisões em conjunto. Isso é gestão. Fazendo um gancho, eu já tive gestões bem hierárquicas, que ninguém se intrometia, elas simplesmente diziam que é isso, é isso e ninguém opinava. Os professores não tinham tanto envolvimento porque não tem como tu se envolver com algo que tu não és pertencente. Graças a Deus, a direção, nesse sentido, é uma gestão bem democrática, nós construímos em conjunto tudo o que precisamos. Claro, se não der, elas puxam a frente, mas nós participamos, elas sempre estão sabendo de tudo, nos apoiam nesses casos de crianças, de pais, elas nos defendem. Se o professor estiver errado, ela vai chamar a atenção, mas faz um aporte muito grande para o nosso lado, de nos apoiar (VÊNUS, 1º ano).

Além de apoiar, incentivar e propor possibilidades de trabalho junto com os professores, a gestão, em todas as suas esferas, também requer o envolvimento de outros setores da escola, como funcionários, famílias e comunidade em geral, constituindo um coletivo de trabalho que pensa a partir do projeto educativo de determinada instituição, das realidades que perpassam esse ambiente e do que se quer desenvolver para a aprendizagem das crianças. Dessa forma, a gestão

[...] permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2008, p. 43).

A coordenadora da escola investigada foi bem pontual quando mencionou o envolvimento dos diferentes segmentos no exercício de gerir a instituição, sendo necessário um trabalho na perspectiva de chamar, principalmente e mais uma vez, a família para o processo educativo e escolar das crianças, fazendo com que eles se reconheçam como parte desse movimento junto com todos os funcionários e profissionais que desenvolvem as suas funções nesse espaço.

Além disso, e muito importante, ela mencionou a necessidade e a importância de esclarecer o projeto educativo da escola para todas essas partes, bem como as formas de trabalho de cada professor como um meio de facilitar e receber auxílio durante o desenvolvimento do trabalho.

Eu acho que é toda a organização que se tem, uma organização no caso escolar, que precisa estar permeada por essa ideia de compartilhamento, do diálogo contínuo, porque a gestão não se restringe a uma equipe que vai gerir, que vai coordenar o espaço escolar, mas ela é bem mais ampla. Ela precisa contemplar os professores, os funcionários, a comunidade escolar como um todo: alunos, pais; todos precisam se sentir parte desse processo educativo. Muitas vezes nós vemos nisso algumas coisas que ainda precisamos mudar, em relação mesmo ao olhar dos próprios funcionários quanto a organização de uma sala de aula. Coisas que nós achamos tão simples, em que o professor tem um entendimento de que nós podemos organizar esse espaço de diferentes formas e que muitas vezes entrava num olhar do funcionário, que acha que precisa ser organizado em filas. Estou te dando somente um exemplo de que isso também perpassa esse processo de gestão, de como todos que estão dentro da escola, seja a equipe diretiva, os professores ou os funcionários, precisam ter o entendimento do que é um projeto educativo, de qual é o nosso papel, cada uma dentro das suas responsabilidades, dentro do espaço escolar, de qual é a contribuição dentro desse processo educativo das crianças e, principalmente, os pais. Nós vemos, dentro das propostas dos planos de ação, que isso foi um problema bastante levantado pelas professoras: a não participação dos pais, a omissão de muitas famílias em relação a educação de seus filhos. As demandas têm vindo muito para

e escola, desde coisas simples, básicas, que precisariam ser aprendidas em casa e que a escola está, precisa dar conta disso em sala de aula. Então isso sim envolve muito os pais e nós temos trabalho com possibilidades, com estratégias para chamar os pais para as suas responsabilidades com a educação dos filhos (SATURNO, coordenação).

Além disso, a professora do 2º ano enfocou na ideia de que para a gestão acontecer, também é necessário um planejamento, independente do seu viés e para o que vai ser utilizado, seja para desenvolver um conteúdo, seja para propor um projeto de trabalho na escola. Isso porque “planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional” (LÜCK, 2009, p. 32). Dessa forma, no âmbito administrativo e pedagógico é importante um planejamento para estruturar e desenvolver uma proposta de trabalho.

Eu acho que é justamente nós termos um planejamento, um olhar atento para nos organizarmos para gerir algo (MARTE, 2º ano).

Dessa forma, são múltiplas as funções da gestão na escola, que precisam de uma sistematização, uma intencionalidade, um objetivo. Isso porque:

[...] sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações (LÜCK, 2009, p. 32).

Quando falamos em gestão escolar, ainda muito enfocada na figura do diretor e do coordenador, cabe a ela o papel de orientar frente a problemas e obstáculos, buscando soluções para dificuldades. Dessa forma, podemos falar em equipes de gestão, que são “os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar” (LÜCK, 2009, p. 22). A professora do 3º ano possui uma narrativa nessa questão, expondo sua ideia sobre o papel da gestão escolar.

Eu acho assim, que a gestão escolar é mais a parte da orientadora e da coordenadora [...] facilitar para nós, orientar, ajudar, chamar os pais quando estamos com alguma dificuldade, perguntar, orientar-nos sobre o que fazer, ter uma conversa com os pais, chamar os alunos. Então esse é o papel da orientadora, da coordenadora. Aqui na escola nos ajudam muito (JÚPITER, 3º ano).

A professora do 1º ano também se manifestou nesse aspecto, mas enfocando, mais uma vez, o coletivo que compõem esse segmento da escola, que trabalha junto aliando funções.

Gestão escolar? Eu acho que nós fizemos parte de uma gestão escolar, mas existe a parte da diretora, que aqui na escola faz muito a questão administrativa, a nossa vice-diretora que pega em todos os lados, mas faz a parte mais humana, assim, de manejo de professores, todos os problemas, e a “Saturno” bem a parte pedagógica, mas não que elas estejam separadas, estão na mesma linha. Claro que cada uma tem realmente algo a desenvolver, específico, mas todas sabem de tudo. Isso eu acho muito legal. Se tem algum aluno com dificuldade, a diretora sabe, a vice sabe, a coordenadora sabe, todo mundo trabalha junto (VÊNUS, 1º ano).

Assim, é importante pensar na gestão como um trabalho cooperativo, compartilhado, que pensa e faz no sentido de focar a formação das crianças desse espaço, sendo esse liderado por equipes gestoras que delimitam objetivos e desempenhos a serem cumpridos e alcançados. Assim, a gestão escolar se constitui como:

Um ensino colaborativo, hoje em dia, uma parceria que é fundamental. Ou nós nos unimos, damos as mãos e comemoramos a vitória juntos, ou nós afundamos juntos. Então se a escola está unida e nós temos esse apoio da direção, se eu tenho uma criança com dificuldade, não sou só eu e a coordenadora, mas a diretora está falando com pais, a vice-diretora também fala, então nos reforça (VÊNUS, 1º ano).

Dessa forma, compreendemos que os professores também fazem parte desse processo. No entanto, eles possuem um enfoque maior no seu contexto de sala de aula, delimitando sua forma de trabalho a partir das suas crianças e do que precisa ser desenvolvido com elas. Em outras palavras, podemos falar em gestão pedagógica, uma dimensão que perpassa todas as outras porque se refere ao foco principal do ensino: promover a aprendizagem e a formação estudantil. “Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa” (LÜCK, 2009, p. 95).

Podemos compreender a questão da gestão pedagógica nas narrativas das professoras, que apontam na direção da organização curricular, metodológica e pedagógica.

É menos amplo ainda. É mais focado no conteúdo, organizar-se em cima do teu plano de estudo, em cima do que tu vais discutir; é traçar metas, estratégias, objetivos, do meu conteúdo [...] claro que eu vou ter o apoio, mas eu vou ser responsável por organizar o meu conteúdo, ver o objetivo, ver qual é a estratégia, o que eu vou precisar fazer para avançar, o que eu vou precisar fazer para alcançar determinado objetivo (MARTE, 2º ano).

A gestão pedagógica acho que seria a questão da participação, da coordenação em sala de aula com o professor, a troca de ideias e de informações que nós temos, a parceria. Ontem eu conversei com a Silvana sobre um projeto que eu queria fazer, ela me deu sugestões. Eu acho que é aquela questão horizontal, não hierárquica, na vertical. Nós trabalhamos muito com a coordenação em sala de aula, nos auxiliando, tirando nossas dúvidas, apoiando; a gestão escolar mais com a diretora, formando toda uma gestão educacional no contexto atual (VÊNUS, 1º ano).

A sala de aula é o lugar onde, tradicionalmente, desenvolvem-se as práticas formativas, “é o espaço onde devem ser promovidas experiências organizadas no sentido de orientar e dinamizar aprendizagens dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 100). No entanto, para que isso aconteça, é preciso uma orientação docente que necessita constantemente reinventar-se para contemplar todas as peculiaridades e diversidades da escola.

Dessa forma, a coordenadora pedagógica da escola destacou o importante papel da formação do professor no desenvolvimento desses fazeres, sendo indispensável reconhecer quais são os saberes que perpassam essa prática. Para isso, é necessário um acompanhamento corriqueiro em sala de aula, como já mencionado nas narrativas anteriores. Saturno afirma que acompanha as professoras e as turmas em sala de aula para em conjunto poderem [re]pensar possibilidades para ocuparem os diferentes ambientes da escola, bem como explorar diversas e inovadoras formas de trabalho.

É, eu te digo novamente sobre a questão da formação do professor. Para desenvolver essa gestão pedagógica, do espaço da sala de aula, e para poder compartilhar também os colegas, o professor precisa estar seguro, ter uma base teórica, prática de como ele vai desenvolver o processo dentro da sala de aula. Quais são seus objetivos, quais são as suas propostas, os desafios e os problemas que eu preciso levantar em sala de aula e como que eu vou fazer tudo isso, como eu vou organizar esse espaço. Então essa gestão precisa, sim, estar fundamentada em uma base teórica, na apropriação do professor, de como ele vai desenvolver o trabalho em sala de aula, quais estratégias ele precisa buscar para desenvolver isso e de como ele pode estar aberto para compartilhar com os seus colegas, com a coordenação, com a direção, porque o trabalho em sala de aula não fica somente restrito a esse espaço. Nós queremos muito mais que isso. Como eu te disse, nós temos dentro da escola possibilidades de uso de outros espaços que nós tentamos organizar, revitalizar no sentido de que as turmas possam aproveitá-los. Então o trabalho não pode estar restrito somente ao espaço de sala de aula e o professor precisa ter esse olhar mais amplo também (SATURNO, coordenadora).

A partir disso, podemos reconhecer que tudo perpassa a gestão pedagógica, que entrelaçada pela formação inicial e continuada, constitui o alicerce da gestão

educacional. Isso porque tem como ponto principal a formação estudantil, a construção dos conhecimentos, as aprendizagens e experiências das crianças que se desenvolvem no espaço da escola. Assim, é muito importante o papel da gestão na efetivação do bloco pedagógico.

[...] eu vejo a gestão justamente se essas três turmas não trabalharem juntas, vai dar uma quebra. A criança não pode ter essa quebra, precisa ser uma sequência, precisa vir acontecendo em uma sequência, algo linear. Se nós não tivermos esse olhar de trabalhar em conjunto, 1º, 2º e 3º ano, nós estaremos criando uma lacuna na aprendizagem da criança (MARTE, 2º ano).

[...] precisa ser uma coisa contínua, de nós todas, uma ir passando para a outra o que nós estamos trabalhando. Eu, no meu caso, o máximo de esforço para que chegue lá no final do ano e as crianças possam ir para o 4º ano, para que termine o ciclo e a criança esteja alfabetizada e não reprove (JÚPITER, 3º ano).

Dessa forma, pensar em organização implica refletir sobre as práticas que são desenvolvidas para reconhecer quais são os meios e estratégias utilizadas para a efetivação do Ciclo de Alfabetização. Além disso, requer compreender como o pensar teórico e profissional do docente têm influências nos índices que emergem em meio aos fazeres em torno da leitura e da escrita.

A professora coordenadora enfoca, nesse sentido, a ideia do olhar sensível e da escuta atenta para perceber quais são as necessidades e dificuldades das crianças para, a partir disso, buscar os melhores meios para efetivar práticas de qualidade.

[...] eu volto para aquela ideia do olhar sensível, da escuta, de entender o processo de desenvolvimento de cada criança e compreender que ela talvez precise de um tempo a mais para poder desenvolver aquela construção. Então tudo isso influencia diretamente nos resultados, no processo de cada criança, de como ela vai se apropriar e de como eu vou, também, chegar e mobilizar aquela criança, motivar, porque muitas vezes a empatia passa muito por isso também, da afetividade, de como o professor afeta aquela criança, de como ele vai chegar e mobilizar ela à aprendizagem. Isso requer um olhar muito sensível e uma escuta sensível do professor para esse desenvolvimento, para as características que as crianças apresentam, para a cultura de cada uma. Então é bastante complexo, muitas coisas que estão envolvidas. Os professores, pelo menos dentro dessa realidade que nós vivemos, têm esse olhar atento, pelo que eu percebo. A maioria dos professores tem esse entendimento de que existem culturas diferentes, de que existem famílias diferentes e que existem diferentes tipos de aprendizagem, que eu preciso, muitas vezes, fazer diferentes tipos de planejamentos para dar conta daquelas necessidades e que preciso, sim, conscientizar as famílias de que existem essas diferentes aprendizagens. Isso foi uma coisa levantada, também, como problema: a falta de compreensão dos pais para esses processos de aprendizagem e de como precisamos trazê-los para esse entendimento. Então são vários desafios que estão envolvidos e que o professor, dentro dessa organização pedagógica, precisa dar conta (SATURNO, coordenação).

A professora do 2º ano destaca que o trabalho do bloco, a partir da proposta legal, é fundamental para reduzir os índices de reprovação. Além disso, é importante um trabalho que alie diferentes aspectos, como vemos na narrativa que segue:

Um trabalho nosso, bem realizado, é fundamental para diminuir os índices negativos. Mas nós precisamos, além do nosso trabalho, além da nossa responsabilidade enquanto professora, além da nossa responsabilidade com os conteúdos, com os nossos alunos na sala de aula e aspectos psicológicos, nós temos que trabalhar com todos eles. Temos que estar chamando família, ter um olhar atento com elas. Nós temos que fazer aquilo que se diz: bater sempre na mesma tecla; porque por mais que nós desempenhemos nosso papel na sala de aula, às vezes só ele, em alguns casos, não é o suficiente. Daí nós temos que fazer aquele papel repetitivo de ficar falando a mesma coisa durante o ano (MARTE, 2º ano).

Aqui, a partir de ambas narrativas que se passaram, mais uma vez temos a recorrência em torno do papel da família. Enquanto professores e equipes gestoras caminham na direção de efetivar a proposta do bloco pedagógico, que em meio às adversidades buscam qualificar suas práticas por meio de uma construção coletiva, com o acompanhamento da coordenadora pedagógica em sala de aula, pensando e compartilhando projetos, auxiliando a pensar em propostas que contemplem os diferentes espaços da escola, ainda a família deixa a desejar nesse processo. Nesse sentido, algumas professoras pensaram em propostas para explicar aos pais o processo de alfabetização e tentar trazê-los para essa construção.

Eu faço reunião e mando, além das testagens que ficam comigo, atividades com testagens no caderno em que, um lado a criança escreve do jeito que ela acha que é para escrever. Eu escrevo o enunciado. Do lado direito é como os adultos escrevem. Então eles levam para casa para ir acompanhando o processo. Agora vai ter entrega dos pareceres e eles já vão saber. Vão ter os termos silábicos, silábicos alfabéticos, pré silábicos, tudo foi explicado em reunião. Claro que eles não vão estar sabendo..., mas eles entenderam que quando jogar letra é um avanço. Assim como na matemática, Jordana, os numerais são um grande problema. Os pais, às vezes, mais atrapalham em casa querendo ensinar número, que o doze não é um mais dois. Um mais dois são três. O doze é dez mais dois. Então ensinei para os pais também (VÊNUS, 1º ano).

No entanto, para a coordenadora, para que esse entrelaçar de conhecimentos entre família e escola aconteça, é preciso que se tenha clareza e objetividade sobre o que virá a ser desenvolvido, para que os pais tenham segurança no trabalho do professor com as crianças, bem como na proposta da escola como um todo. Ou seja, é um trabalho de mão dupla, que requer confiança em ambos os lados: escola e

família. Assim, Saturno já apresentou, em suas narrativas, alguns trabalhos realizados nesse sentido.

Uma das coisas que eu já comecei a trabalhar esse ano é com a questão da insegurança do professor em relação a argumentação para os pais, daquilo que é necessário em sala de aula, porque nós temos, nessa realidade, dessa comunidade escolar, a cobrança dos pais sem ter um entendimento desse processo. Então eu venho, cobro algo da forma como eu fui ensinado, essa cultura de escolarização. Eu já tenho trabalhado nesse sentido porque eu percebi que isso é uma fragilidade dos professores, de ter uma insegurança de argumentar, muitas vezes; de argumentar para os pais que algo é necessário, de que trabalhar dessa forma porque eu tenho esse entendimento. Então isso é uma construção que eu procuro, estou procurando desenvolver com os professores para construir essa segurança da argumentação e de estratégias também para os pais compreenderem esse processo. Então isso é uma das coisas que nós precisamos construir. Assim como nós falamos que na alfabetização as crianças, e isso eu tenho vivência, precisam ter segurança primeiro do seu processo para poder começar a desenvolver estratégias, os professores também precisam ter essa segurança do seu processo, daquilo que eles entendem, o que fundamenta o seu trabalho e aí, sim, poderem argumentar para os pais. É um processo muito semelhante. Nós precisamos construir primeiros esses entendimentos, essa base do professor em relação a sua metodologia, às suas propostas, para poder consolidar isso em sala de aula, ter essa segurança. Essa é uma estratégia, além de todo o acompanhamento (SATURNO, coordenadora).

Sendo assim, para que o trabalho do bloco pedagógico seja efetivado, aliando os diversos segmentos que constituem a escola e auxiliando na diminuição dos índices de reprovação, além de unir forças entre escola e família, entre aspectos sociais, culturais e psicológicos, é preciso novamente um olhar atento à formação docente para compreender porque determinadas ações são realizadas e pensadas.

Eu procuro muito olhar para esse processo de construção do professor. Como eu te disse, não vou exigir nada do professor que ele não tenha segurança, naquele momento, para poder realizar. Não adianta nada eu dizer para ele trabalhar com projetos, levantar o que faz sentido, o que é significativo, trazer temáticas se eu sei, consigo compreender que naquele momento ele tem um outro caminho, que ele não vai ter segurança para desenvolver o trabalho dessa forma. Então eu procuro olhar muito o processo, essa atividade de estudo do professor, de como ele constrói o conhecimento dele, como ele se apropria desse conhecimento, como ele olha para a sua sala de aula. Então eu ainda estou em um processo de observação, até pelo pouco tempo que eu assumi a gestão (SATURNO, coordenação).

No entanto, é importante destacar que não se pode somente culpabilizar a família pelo fracasso escolar e pelos índices de reprovação. Como percebemos nas narrativas que se passaram, é de suma relevância, inclusive, um olhar atento para os fazeres e saberes docentes. Assim, os profissionais que atuam no campo educacional

também precisam pensar em possibilidades para auxiliar as crianças nos seus processos de construção do conhecimento, principalmente da leitura e da escrita, para que avancem em suas hipóteses a partir de suas necessidades.

Tudo isso tendo em vista a aprendizagem significativa e prazerosa, bem como as avaliações nacionais que são realizadas. Além disso, é preciso pensar nos diferentes contextos que surgem em meio a sociedade do século. “Nesse sentido, a organização do ensino exige investimento docente em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes que incidem na organização do trabalho pedagógico” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 103).

Dessa forma, não é possível pensar em todos esses elementos já mencionados, se não pensarmos no planejamento, um instrumento orientador do trabalho do professor que necessita ser conjunto na direção de efetivar a proposta do ciclo e, de fato, possibilitar um trabalho cooperativo, contínuo e gradual entre escola e professores, entre escola e família, entre professores, família e escola, aliando a leitura e a escrita à ludicidade, às tecnologias, aos diferentes instrumentos e metodologias possíveis, eficazes e significativos para uma aprendizagem sistemática e prazerosa.

Segundo a LBD, o planejamento é:

Responsabilidade da instituição de ensino, junto com seu corpo docente, que por sua vez tem como incumbência não só ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, além de participar, também, da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino a qual ele pertença (BRASIL, 1996, p.6).

Em outras palavras, planejar é um ato docente, “orientador de todo o processo educativo, pois constitui e determina as grandes necessidades, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para atingir as grandes finalidades da educação” (RODRIGUES, 2012, p.1). Quando tratamos do Ciclo de Alfabetização, ele quer uma continuidade com o intuito de superar a fragmentação tão discutida e problematizada. Em consonância a premissa de respeitar o tempo de aprendizagem das crianças, precisamos considerar

[...] a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (BRASIL, 2012e, p. 23).

Assim, essa pesquisa também caminhou na direção de reconhecer e compreender como esse instrumento do trabalho docente, que orienta a prática e é pensado a partir de teorias, necessidades, realidades e metodologias, efetiva-se no contexto investigado, tendo em vista o trabalho conjunto e cooperativo. Quando questionadas sobre o planejamento, todas as professoras afirmam que possuem esse tempo. O que ocorre é que elas não se encontram na escola, tendo em vista que cada uma possui um horário diferente e essa atividade não precisa acontecer na escola, o que coloca sob questionamentos a efetividade de um trabalho interligado entre as turmas.

Tem um tempo para o planejamento e nós estamos sempre conversando, trocando ideias, trocando informações. (MARTE, 2º ano)

É, até que nós nem temos tanto, agora. Assim, tem uma vez por mês. Agora, este ano, é uma vez por mês. Ano passado nós fazíamos até fora do horário, finalzinho da tarde, porque nós não temos muito tempo para se encontrar e conversar. Nós conversamos alguma coisa pelo WhatsApp ou é assim, no intervalinho do recreio, mastigando, tomando um café e comentando com as colegas; e nos momentos de reunião (JÚPITER, 3º ano).

Nós não temos esse tempo na escola. Se eu disser que tem, eu vou estar mentindo. Muitas vezes por WhatsApp, ou às vezes na hora do recreio nós conversamos. Como eu te falei, eu tenho uma boa ligação com a professora do pré, então nós trocamos muitas figurinhas. Essa ligação entre nós duas ajuda muito, contribui muito. Tudo que eu preciso, talvez explorar um pouco mais a questão do corpo, a tesoura e deixar para mim um pouco mais a questão das letras, então nós temos essa relação. A professora do 2º ano é nova, mas também já tivemos uma ponte. A professora do 3º ano é mais antiga, então nós já temos uma certa conexão. Nós estamos conseguindo fazer um bom trabalho (VÊNUS, 1º ano).

A partir da última narrativa, da professora Vênus, fica evidente, embora não aconteça, a importância de um trabalho conjunto também desde a pré-escola, levando em consideração a criança que chega mais cedo aos anos iniciais. No entanto, as narrativas apontam que, embora a proposta seja válida, isso de fato não acontece. O momento de sentar junto, pensar, elaborar e criar, fica restrito aos grupos de WhatsApp, à famosa “troca de figurinhas”. Isso acaba por desconsiderar aspectos além das atividades, que muitas vezes, por meio de fotos, são recriadas e copiadas ignorando singularidades e questões sociais e culturais. Ocorre simplesmente um compartilhamento do que será feito, sem de fato discutir-se a relevância disso para a formação e para o desenvolvimento infantil.

No entanto, percebe-se o grande apoio e acompanhamento da gestão escolar nas propostas que são realizadas, sendo todas elas de conhecimento da

coordenadora pedagógica e da diretora que, constantemente, estão em sala de aula para conversar com as professoras, conhecer um pouco mais sobre as crianças e sobre as atividades e projetos que são pensados.

Aqui na escola todas elas [professoras] têm o seu horário de planejamento e não, necessariamente, acontece na escola. Então em determinados momentos, em alguma semana, nós chamamos, sim, para conversar com cada professor. Não somente em uma necessidade como, por exemplo, o conselho de classe ou uma reunião com os pais, mas em outras situações também para sentar com aquele professor, para ver como está a evolução de cada criança, ou situações particulares que são necessárias também de se conversar. Então nós temos esse dia que o professor tem fora da sala de aula, em que outros professores assumem, nós temos essa possibilidade de poder marcar com o professor e estabelecer esse diálogo também, de cada turma. Mas em geral os professores têm esse dia para o seu planejamento, então cada um se organiza da sua forma, mas tem esse horário, um dia por semana, cada semana, para organizar o seu planejamento. E aí eu vou continuamente, como eu te disse, entrar em sala de aula, vou conversando, vou questionando sobre as propostas, o que elas têm de ideias. [...] dentro daquilo que o professor tem como metodologia, eu vou acompanhando o que ele tem em mente, quais são as propostas que ele pretende desenvolver e vou acompanhando esse processo. Isso é muito contínuo, é no dia a dia da escola mesmo porque nós não temos reuniões semanais. Isso é algo que eu penso que faz falta, semanais ou quinzenais, um acompanhamento mais periódico para que nós pudéssemos sentar para conversar (SATURNO, coordenação).

Tudo isso também reflete em instâncias macro, como a Gestão Educacional do município, que pensam em alternativas para que professores dos níveis de todas as instituições públicas de ensino possam trocar conhecimentos e pensar em estratégias.

Então a secretaria, esse ano, desenvolveu uma estratégia que é a parada mensal: uma vez por mês, mais ou menos, nós temos a parada de todo o município. Nessa parada, um turno é realizado um trabalho com a secretaria, de formação, que para os Anos Iniciais e Educação Infantil se fez uma reconfiguração da proposta do PNAIC, esse processo de formação foi reconfigurado com outro nome e os professores têm essa possibilidade de realizar atividades em sala de aula, de discutir teoricamente algumas questões nesses momentos de formação. No outro turno dessa parada é a reunião na escola. Isso acontece mensalmente e é uma estratégia que está acontecendo esse ano, tem prós, tem contras. Tem professores que têm somente 20h e acabam indo além do seu turno de trabalho, então são sempre aquelas reclamações, alguns gostam, outros não gostam, nós nunca vamos chegar em um consenso, mas é uma estratégia interessante que vem sendo desenvolvida com essa ideia de que os professores parem para pensar sobre a sua atuação. Acho que isso é necessário e deveria ser mais frequente (SATURNO, coordenadora).

São várias as propostas com o intuito de efetivar o trabalho conjunto e colaborativo, embora sejam muitos os contras e as dificuldades para que isso aconteça. Assim, percebe-se que muitos professores trabalham de maneira individual, a partir das informações que recebem de seus alunos, aliando com o plano de estudos

da turma e com os materiais e espaços disponíveis na escola. No entanto, “os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada e integradora, elaborada em situações de diálogos pautados em uma discussão reflexiva por meio do planejamento pedagógico coletivo e contextualizado” (BRASIL, 2015, p. 12).

Percebemos, mais uma vez, o distanciamento entre teoria e prática, pois os documentos e instâncias legais apontam para uma proposta de trabalho enquanto que na prática ainda se tem muito a avançar, principalmente na busca por condições concretas para que a efetivação da proposta seja alcançada. Porém, não é tendencioso pensar na prática sob seu aspecto negativo, tendo em vista que os marcos legais priorizam uma base comum sem considerar os aspectos particulares de cada contexto sócio educativo. Dessa forma, é praticamente impossível que todas as instituições consigam colocar em prática, da mesma forma e no mesmo tempo, todas as propostas, inclusive a do bloco pedagógico.

Frente a isso, podemos pontuar a questão das avaliações, mencionada por uma das professoras durante as narrativas. O sistema de avaliar a aprendizagem das crianças passou por várias transformações. Há décadas, em seu método tradicional, a avaliação consistia em mensurar e quantificar o quanto os alunos sabiam e não sabiam, sendo que a memorização era a base para as respostas corretas e o erro, nessa perspectiva, não se admitia, caracterizando as crianças entre aptas e não aptas. Isso, por longos anos, culminou nos índices de reprovação na 1ª série (BRASIL, 2012d).

Avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e a escrita das letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados. Era preciso garantir que os alunos dessem as respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador de que o estudante não havia aprendido/memorizado o que fora ensinado (BRASIL, 2012d, p. 25).

Com a perspectiva construtivista, essa ideia pouco a pouco foi sendo desmistificada, levando-se em conta as hipóteses de leitura e de escrita de cada criança. Dessa forma, “avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas” (idem, 2012d, p. 26). Em meio a tudo isso, a proposta do bloco pedagógico culminou nessa mesma ideia, sendo que o erro não pode ser visto do ponto negativo, mas como uma construção no processo de aprendizagem.

No entanto, com o conceito de que a alfabetização pode acontecer nos três

primeiros anos do Ensino Fundamental, entende-se que é um processo que vai acontecendo gradualmente. Se formos analisar as avaliações, elas ainda têm o seu enfoque na aprendizagem alfabética da leitura e da escrita, não considerando os diferentes aspectos e tempo do desenvolvimento.

[...] vêm as avaliações nacionais e no final do 1º ano tem questões de leitura, leituras já maiores, com diferentes tipos de textos, e tudo cai por terra. Então, nós temos até o 3º ano para que a criança se alfabetize por concreto, e como no final do 1º ano existe uma avaliação dessas? Final do ano passado nós fizemos essa avaliação, em que no final do 3º trimestre já contavam com pequenos textos e se tu já não fosses do nível alfabético, uma criança alfabetizada, tu não tens como fazer as questões. Existe uma incoerência entre o que o sistema prega e o que o sistema manda (VÊNUS, 1º ano).

Mais uma vez, reconhecemos o distanciamento a teoria e a prática, o que culmina em índices que muitas vezes não refletem a realidade de um contexto pelo fato das avaliações serem homogêneas e, geralmente, a nível nacional. Isso nos mostra uma grande incoerência no sistema de ensino, pois ao mesmo tempo em que recorre fortemente à ideia de considerar as singularidades de cada criança, não leva em consideração as particularidades dos diferentes contextos que constituem a educação brasileira.

Assim, parece-nos que andamos em um círculo vicioso: há três anos para que a criança se alfabetize, sendo esse um processo gradativo; há uma avaliação ao final do primeiro ano; para os pais, quando os objetivos não forem alcançados, o erro não é admitido, ao mesmo tempo em que há pouca presença ativa das famílias na aprendizagem escolar das crianças; como caminhar na direção de educar e ensinar a leitura e a escrita, respeitando o tempo de cada um, aliando teoria e prática e buscando a participação familiar nas questões escolares?

A professora Vênus apontou uma metodologia por ela utilizada para explicar aos pais o processo de alfabetização com o intuito de que eles entendam que o erro faz parte dessa construção, diminuindo a ansiedade e a antecipação de alguns momentos nesse movimento de aprender a ler e a escrever.

Na primeira reunião do ano chamar os pais, explicar os níveis, mostrar. Nós sempre esperamos uns quinze dias para fazer essa reunião. Então nesses quinze, vinte dias eu sondo a turma, faço a testagem, bem lúdica, trabalhei com “A mochila da Camila”. Nós fizemos uma escrita em função disso e aí eu coloquei as crianças nos níveis e mostrei para os pais, mostrei exemplos: “olha, aqui na sala tem uma criança que para escrever Camila, para mostrar Camila para vocês desenhou uma boneca; teve uma outra criança que jogou letras”. Tu tens que explicar para os pais, mostrar que é algo natural, e que é difícil se apropriar da escrita [...] então,

um dos desafios é fazer com que os pais entendam, para que não digam que a escrita não sabe escrever, que só está jogando letras e que isso não tem nada a ver, fazer com que os pais entendam que é um processo (VÊNUS, 1º ano).

Assim, frente a todos esses elementos, é indispensável contemplar no planejamento, desde o 1º ano, propostas para auxiliar a diminuir os baixos índices de aprovação no 3º ano e que são reflexos de várias questões que emergem no contexto escolar. Como já pudemos evidenciar até aqui, são muitas as questões que influenciam, como o modo de avaliação, ainda muito tradicional e classificatório, o pouco uso das tecnologias, como computadores e outros equipamentos tecnológicos, o que restringe a aprendizagem, a questão da inclusão que é ignorada por falta de preparo e conhecimento dos profissionais e também da família.

Além disso, as professoras apontam outros elementos que possam culminar e influenciar nas taxas de reprovação que, ainda com a proposta do bloco, mostram-se tão presentes nas realidades escolares, principalmente no município investigado.

Eu acho que o índice de reprovação não é somente uma questão da escola. Muitas vezes é uma questão da escola, muitas vezes é uma questão familiar, muitas vezes é até mesmo uma questão cultural, porque se tu fores ver, reprova no 3º ano, mas o que a família culturalmente faz? Tem a prática de estudar todos os dias com os filhos, acompanhar o caderno escolar, ajudar na tarefa de casa? Não tem! Hoje em dia a família vive numa correria, e o que nós encontramos? Encontramos famílias que só mandam os filhos para a escola, traz para a escola e não acompanha. Então a meu ver, talvez, tu prolongares o tempo da alfabetização ainda não vai resolver o problema. Eu acho que a questão ainda não é essa, é mais de... (pausa) família [...] eu acho que o índice de reprovação idade-série, grau de aprovação, reprovação, está mais na qualidade do ensino do que na quantidade de anos em que o ensino vai acontecer (MARTE, 2º ano).

Para a professora do 2º ano, a questão da reprovação, como já mencionamos anteriormente, está vinculada ao pouco acompanhamento familiar nas questões escolares, justamente por haver um maior tempo para a assimilação e construção do conhecimento e das hipóteses de leitura e de escrita. Isso, em partes, fica evidente na narrativa da professora do 3º ano, que também apresenta elementos em torno do currículo, mencionando a grande quantidade de conteúdos curriculares a serem abarcados.

Não tem o apoio da família, porque antes a criança aprendia a ler, era alfabetizada, como se dizia, no 1º ano. A criança tinha que ser alfabetizada no 1º. Aí, passava para o 2º, tinha que saber, agora como se prolongou, o que acontece... agora a bruxa, madrasta má, quem é? É a professora do 3º ano. E o horror de conteúdos que tu tens. Se tu olhares o conteúdo lá do 2º ano e olhares o do 3º ano, é um horror! Mas como tu não vais trabalhar aquilo ali? [...] é um horror de conteúdos, principalmente na parte de Geografia e de História, coisas que lá no 2º ano era

bem menos. Fora assim, que tu tens feira de ciências, feira disso, feira daquilo. Tem eventos que tu precisas preparar o aluno, é festa, são trabalhos que a SMED te cobra, que tu precisas levar, que tu precisas fazer. Então assim, é muita correria para tu dares conta de tudo. É bem complicado (JÚPITER, 3º ano).

A professora do 1º ano elenca questões que, indiretamente, também giram em torno da questão familiar e da falta de participação efetiva dos pais para auxiliar a sanar dificuldades e necessidades mais pontuais na construção do conhecimento.

Eu observo que quem desde a Educação Infantil, as crianças que tiveram muita dificuldade, pontuada, e que os pais não nos dão ouvidos, são aquelas que estão reprovando no 3º ano. [...] ela foi avisada no pré A que precisava de um momento maior de concentração, de mais momentos em família porque era uma criança extremamente agitada, inquieta. No pré B foi falado, os pais não querem ouvir. Foi falado no 1º ano, encaminhado para a psicopedagoga, 2º ano se repetiu e vai esbarrar [...] eu vejo que está faltando a participação mais efetiva dos pais. Nós não estamos aqui na escola para sermos as carrasças, nós queremos uma parceria. Quando tu consegues ter essa parceria, pais que nos ouviram desde o início, é outra realidade. Agora tem pais que relutam em não querer dar o braço a torcer, não querer enxergar porque não tem outra explicação, e são as crianças que vão ficar na retenção. A escola disponibiliza reforço em turno inverso e os pais se negam a trazer. Então, a escola está munida de comprovantes, tanto em pareceres quanto em atas, que os pais foram negligentes nos encaminhamentos. Eu vejo isso, porque se tu tens o apoio, tem as professoras que trabalham com os níveis, tem as professoras que trabalham com as dificuldades, se nós temos essa parceria não tem porque reter (VÊNUS, 1º ano).

Assim, percebemos que as recorrências das professoras que atuam nas turmas de alfabetização giram em torno da falta de acompanhamento e de ajuda das famílias na aprendizagem da criança. Como se fosse uma bola de neve, as dificuldades vão se acumulando e a escola, sozinha, não consegue dar conta, culminando na reprovação. Já para a professora coordenadora, a formação do professor está implicada em tudo isso, que precisa constantemente buscar conhecer e compreender as propostas legais, o que demanda um tempo para a sua apropriação.

Isto é, reconhecer o que uma nova proposta de trabalho implica, seus objetivos e melhores maneiras e possibilidades de pensar e efetuar o trabalho requer estudo. Para isso, necessita-se uma assimilação de saberes e experiências, de trocas de informações e conhecimentos, de um trabalho cooperativo e compartilhado para entender o que se precisa e o que se propõe. E isso não acontece de um ano para o outro.

[...] a cada momento em que se mudam as determinações legais, leva-se um tempo de apropriação dentro das escolas. A cada governo, a cada momento em que se muda a gestão, no âmbito macro, as coisas parecem que se perdem em

relação a determinações formais mesmo, da legalidade. Para mim, o principal ponto é a formação do professor. As coisas mudam constantemente, as leis entram em vigor e os professores têm que dar conta disso em sala de aula, mas nem sempre têm a formação necessária para essas exigências. Quando os professores estão se apropriando dessa estrutura, tentando dar conta melhor dessa exigência, as coisas mudam novamente. Então nós vemos que isso é um desafio constante. Agora por exemplo, como eu te disse, parece-me que um tempo para cá os professores começaram a entender a ideia de ciclo, de que o 1º é sim um processo de alfabetização, mas que não necessariamente precisa ser concluído e que existe o 2º, o 3º ano para dar conta desse grupo de crianças que está em desenvolvimento. Parece-me que isso agora passou a ser compreendido, melhor apropriado pelos professores e já vem outra mudança legal em relação a questão da alfabetização, da reprovação. Então é reconstrução, novamente, em relação às exigências que se tem da escola, do professor, de como dar conta desses desafios. Para mim, é isso que nos últimos anos tem vindo à tona em relação a esse processo de alfabetização e que continua sendo algo que perpassa esse trabalho com a alfabetização (SATURNO, coordenação).

A partir disso, são diversas as origens dos elementos que influenciam e podem levar a reprovação ao final do bloco pedagógico, partindo de instâncias sociais e culturais, até mesmo formativas e pedagógicas. No entanto, não basta ignoramos essas taxas, eximindo-nos de nossa função como educadores que buscam uma formação crítica para suas crianças, na qual elas possam dizer a sua palavra, serem ouvidas e respeitadas em seu tempo.

Frente a isso, as professoras têm clareza que o trabalho delas também influencia diretamente nos índices de reprovação que se comprovaram a partir dos dados, embora seja importante mencionar, novamente, que a realidade educacional da escola em questão seja diferenciada em relação as demais. Dessa forma, é necessário pensar em alternativas para reverter esses dados de maneira positiva e rica de significado para as crianças, tornando-se um desafio prazeroso inclusive para os professores que pensam na aprendizagem dos educandos.

A professora Júpiter, do 3º ano, destacou propostas de trabalho para contribuir na redução dos índices e pontuou a necessidade do trabalho compartilhado, da interação grupal entre as crianças, como forma de auxiliar na aprendizagem. Vejamos:

Aquelas crianças que são mais independentes, eu procuro sentar aquele muito bom com alguém que tem mais dificuldades para dar um apoio. Então é isso que eu procuro fazer em sala de aula, quem sabe mais, ajuda. Claro que eu tenho que cuidar que às vezes aquele que sabe mais quer fazer por aquele que sabe menos. Ontem mesmo nós fomos fazer uma atividade que era em grupo, em circuito, e aí acabou, eu fui fazer uma avaliação da turma sobre o que eles acharam da atividade. Um menino levantou o dedo e disse que não gostou porque as coisas eram muito rápidas, ele não conseguia pensar. Os outros não estavam dando o espaço para ele. Então tem todo esse tipo de coisa, eu tenho que cuidar que em um próximo trabalho de grupo, já pegar aquele menino e colocar com aqueles que

estão mais devagar para que ele não sinta retraído, para que ele consiga avançar, para que ele goste do trabalho, para que ele se estimule (JÚPITER, 3º ano).

Pensar em propostas que façam as crianças compartilharem hipóteses e construïrem coletivamente, entre pares, é essencial para desafiá-las em suas proposições a partir da intervenção e das ideias dos colegas. “Nesse sentido, a criação de espaços de interação entre pares possibilita a construção de desafios capazes de aproximar os aprendizes de análises e sínteses, indispensáveis para a apropriação da língua escrita” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 107). Além disso, o trabalho conjunto entre as crianças permite a troca e socialização de saberes que se confrontam em diferenças e divergências.

[...] nas atividades desenvolvidas em situações grupais, nas quais existe cooperação entre sujeitos que buscam resolver, conjuntamente, atividades referentes à leitura e à escrita, há socialização de informações físicas e sociais acerca desse objeto de conhecimento, bem como divergências conceituais que precisam encontrar um ponto de equilíbrio (ISAIA, 2008, p. 64).

A professora Marte também se manifestou sobre os trabalhos em grupos, dizendo que auxiliam no avanço da aprendizagem. Dessa forma, as narrativas corroboram com os estudos de Vygotski (1988) quando ele afirma que a criança é um indivíduo que aprende a se desenvolver na interação com outros mais experientes do seu meio sociocultural.

[...] nós estamos trabalhando com projetos de leitura. Hoje mesmo era o dia. Toda segunda-feira eu trago uma atividade diferente. Hoje eu fiz uma atividade deles falarem no microfone, lerem as histórias. Tu só pedir para o aluno ler já não é atrativo, então tu colocas alguma coisa diferente. Eu já fiz leitura com roupas, uma fantasia diferente, e interpreta, faz um teatro e em grupo! Sempre em grupo, porque como eu tenho alguns que ainda não leem, eles acabam sendo ajudados pelos colegas (MARTE, 2º ano).

Assim, algumas professoras apontam propostas de trabalho que podem auxiliar no avanço das hipóteses e construções das crianças ao longo do bloco pedagógico por meio do trabalho grupal, com o intuito de que elas se alfabetizem até o final do 3º ano, embora a escola priorize e tenha como objetivo a alfabetização consolidada até o final do 1º ano. Dessa forma:

[...] a interação grupal entre pares que buscam compreender um objeto em comum, a partir da abordagem psicogenética, consiste em uma atividade enriquecedora das estruturas mentais dos sujeitos envolvidos neste processo, pois há nos intercâmbios de pensamento trocas de hipóteses – pontos de vista - que geram conflitos conceituais que, indubitavelmente, por

meio de auto-regulações, levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos (ISAIA, 2008, p. 62).

Estar em contato e relação com o outro possibilita a troca de conhecimento sobre um tema comum, que pode ser conhecido e estudado a partir de diferentes explorações, com opiniões diversas e, algumas vezes, opostas. A interação grupal é uma alternativa pedagógica para a exploração do processo de construção do conhecimento, pois um ambiente “que fomenta a aprendizagem cooperativa, através do trabalho conjunto, na qual educandos possuem liberdade para interagir propicia, indiscutivelmente, um clima de permanente descobertas coletivas e de respeito mútuo” (ISAIA, 2008, p. 64).

No entanto, é preciso que tenhamos clareza que, independente da metodologia utilizada e dos materiais e ferramentas propostos, a aprendizagem somente será positiva no momento em que terá sentido para a criança, porque a “fase inicial de alfabetização leva-nos a colocar em relevo a compreensão de que todo o conhecimento é gerado a partir da significação que o sujeito aprendiz é capaz de atribuir” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 101). Assim, a professora do 1º ano destacou que é necessário partir das curiosidades das crianças, fazendo com que o sentido e o significado sejam palavras chave no processo de aprendizagem.

Eu trabalho com projetos em sala de aula. Parto muito do interesse das crianças. Esses dias elas queriam saber onde o ar estava escondido dentro da árvore, trabalhando o meio ambiente, então eu introduzi só mostrando, não aprofundando a fotossíntese, porque é importante cuidar da árvore. Eu parto muito da curiosidade delas. Elas querem aprender sobre o fundo do mar. Já que eu estou em meio ambiente, vou trabalhar o planeta água, então eu vou entrar dentro dessa questão (VÊNUS, 1º ano).

Logo, pensar em sentido e significado para a criança requer voltar o nosso olhar para o brincar, atividade primeira da criança e por meio da qual ela exterioriza seus sentimentos, vontades e necessidades, permitindo o espaço para a infância ser livre e aproveitada. O brincar é natural da criança, impõe “desafios e questões do cotidiano e realidade das crianças, desenvolvendo a imaginação, criatividade e construindo relações consigo, com o outro e com a sociedade em seu termo mais geral” (BRAUN, 2017, p. 35).

Além disso, “tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola” (BRASIL, 2012c, p. 19). Isso também fica evidente na fala

da professora do 1º ano, que além da curiosidade, destacou o trabalho com o brincar e com a ludicidade, apontando os jogos como uma importante ferramenta e metodologia utilizada em seus planejamentos e que podem, de maneira divertida, auxiliar na aprendizagem da lectoescrita.

Metodologia diversificada, trabalho muito fora da sala de aula. Trabalho com música, trabalho com dança, com todas as partes, realmente, e muitos jogos. Faço muitos jogos com elas e não somente jogos prontos, mas que eu também invento. Assim, é bem diversificado para chamar a atenção delas e não muito papel, Jordana, então é mais qualidade do que quantidade (VÊNUS, 1º ano).

Pensar na utilização dos jogos em sala de aula é recorrer a uma metodologia lúdica e divertida para a criança, que tem a possibilidade de reinventar e reconstruir hipóteses e de desenvolver o raciocínio por meio da ação mental.

São várias as possibilidades de explorar os jogos na sala de aula. Há diferentes tipos de jogos, criados e vivenciados em diferentes contextos e situações. Há jogos produzidos especialmente para serem inseridos em atividades pedagógicas e outros que podem funcionar na esfera escolar no intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2015a, p. 63).

Assim, independente da origem dos jogos, é imprescindível um objetivo claro e uma finalidade pedagógica no desenvolvimento da atividade, com o intuito de que auxilie na leitura e da escrita. Dessa forma, o trabalho do professor é inserir o brincar nas suas propostas e em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, clareza nos seus objetivos e a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil (HORN et al, 2014).

A proposta de trabalho organizada por meio de jogos e de atividades lúdico-pedagógicas possibilita o confronto entre diferentes hipóteses que as crianças apresentam e, conseqüentemente, a explicitação de concepções infantis bem mais elaboradas acerca da lecto-escrita no decorrer de suas construções (BOLZAN, 2007, p. 67).

Além disso, ainda pensando no trabalho com sentido e significado, a professora do 2º ano destacou o trabalho com os diferentes recursos disponíveis na escola, como os equipamentos tecnológicos, tendo em vista que são características da sociedade e das quais as crianças têm conhecimento, sendo essa uma forma de trazê-las para aquilo que já sabem e então desencadear novas aprendizagens. Por isso, é fundamental utilizá-los em sala de aula.

Eu tento utilizar todas as ferramentas possíveis do mundo, tudo o que nós temos na escola, porque aqui o espaço é bem organizado, tem materiais: datashow, sala com computadores, rádios, microfones, videoteca. Por isso, nós usamos diferentes materiais (MARTE, 2º ano).

Tem o momento da informática, quando eu procuro trabalhar mais a questão do cálculo mental. Na sala de aula faz o cálculo, mas lá faz o cálculo mental. É através de jogos (JÚPITER, 3º ano).

Assim, por meio de metodologias ativas e dialogadas, com a participação das crianças, é possível pensar em propostas diversificadas que desafiem as crianças em suas hipóteses e construções.

Por meio da aplicação de atividades diversificadas em sala aula, possibilitamos, de uma forma bastante natural, a troca de informações e experiências sobre os educandos, que passam a exercer a sua autonomia e a repensar suas hipóteses sobre a escrita a partir da interação com os colegas (MILLANI; PEREIRA, 2007, p. 66).

A professora do 3º ano também destacou que utiliza a sala de informática, embora na sua narrativa tenha focado em assuntos matemáticos. Além do brincar, da curiosidade e da atividade em grupos, aliando com as tecnologias disponíveis na escola, Júpiter destacou que considera importante a tarefa de casa, a partir do envio de atividades extras com o intuito de que a criança pratique a leitura e a escrita e, ao mesmo tempo, chame a família para participar desse percurso.

A criança que tem dificuldade na leitura, eu consigo ver se ela tem dificuldade na leitura. O que eu faço? Para essa criança eu mando textinhos para casa, para ela ler e os pais ajudarem. Eu chamo os pais e converso: “olha, eu anotei tal e tal dificuldade, então auxiliem casa”. Se ela tem dificuldade para interpretar, então vão atividades de interpretar para ela (JÚPITER, 3º ano).

Isso porque, na perspectiva dessa participante, seu papel como professora do 3º ano é auxiliar que as crianças aprendam a ler, a escrever e a interpretar, pois, para ela, esses são elementos chaves na aprendizagem da criança que ajudam o aluno a construir diferentes conteúdos.

Trabalhar principalmente leitura, interpretação, porque aquele aluno que lê e compreende consegue interpretar matemática, consegue interpretar todos os outros conteúdos. Então o básico que eu foco é naquela criança que tem dificuldade na leitura e na escrita porque daí eles vão embora. Depois que a criança lê e compreende o que lê, ela consegue... é claro que tem aquelas mais rápidas, mas cada uma tem o seu tempo e saber respeitar isso (JÚPITER, 3º ano).

A professora coordenadora transita entre todos esses elementos, destacando a necessidade de ocupar e utilizar espaços, principalmente os materiais didáticos, como livros para leituras. Isso tudo respaldado pela formação do professor, que dá subsídios para pensar o trabalho prático.

Uma das estratégias é o projeto de leitura, já pensando em proposições para desenvolver o hábito de leitura nas turmas. Então nós já temos organizado algumas estratégias para pôr em prática com os professores. Mas como eu te disse, tudo tem que ser aos poucos, gradualmente, para que isso não se coloque como uma exigência. Nós não queremos nada que seja imposto para os professores e que eles não se apropriem. Isso precisa ser trabalhado. A leitura deleite, por exemplo, é algo que eu já tenho essa vivência da pesquisa, do trabalho com a própria formação do PNAIC, e isso foi algo que surgiu muito forte, que as professoras já conhecem, já fazem em sala de aula, mas que nós entendemos que isso é preciso ser estabelecido de uma forma mais contínua e que é uma das estratégias que podem contribuir com esse processo. Mas eu não posso chegar no professor e dizer que isso precisa ser feito todos os dias, que ele precisa ir na sala multiuso e pegar livros que estão ali, à disposição, se eles não têm esse tempo de ir, ler os livros, escolher. Então nós estamos pensando em estratégias para que possamos circular esses livros, ter esses momentos em sala de aula cotidianamente e que aos poucos os professores também possam conhecer e se apropriar desse hábito (SATURNO, coordenadora).

A partir disso, percebemos e reconhecemos que são muitas as estratégias que podem ser utilizadas para auxiliar na construção das hipóteses das crianças para que elas cheguem ao final do 3º ano alfabetizadas e avancem para o 4º ano. Para isso, é fundamental um trabalho compartilhado entre toda a escola, nas mais variadas esferas da gestão, para que favoreça um trabalho conjunto, pensado e executado no coletivo na tentativa de superar um ensino fragmentado e pautado em índices negativos. Assim, essa é uma forma de valorizar as pessoas envolvidas na instituição e entender que suas responsabilidades contribuem significativamente para a organização escolar (LÜCK, 2008).

Quando questionadas sobre o que seria indispensável na gestão escolar para que a proposta do ciclo se efetive e para os índices de reprovação diminuam, as professoras pontuaram, justamente, a questão do trabalho conjunto, em sala de aula, um auxiliando o outro a pensar em estratégias para superar dificuldades. Nas narrativas percebemos, novamente, que tudo gira em torno da gestão pedagógica, afirmando a sua centralidade na escola.

O trabalho conjunto, proporcionar atividades, proporcionar coisas que façam com que as crianças aprendam e deslanchem. Então o trabalho conjunto (JÚPITER, 3º ano).

Eu acho que um trabalho conjunto com o professor. O apoio que eles nos dão é fundamental (MARTE, 2º ano).

Eu acho que a coordenação tem que saber o que está acontecendo e fazer intervenções. O que eu quero dizer, vamos ver se eu consigo te explicar, Jordana, acho que tem que se meter mesmo. Se a professora não está legal, tu tens que ter essa liberdade de chegar e dizer que precisa mudar. Antigamente eu já presenciei casos em que a direção deixava rolar para não se incomodar, mas eu acho que não, a gestão precisa se incomodar. Se tu estás em um cargo de gestão, o cargo de diretora, vice, coordenadora existe, então tu tens que peitar, não podes ter medo. Tem que dizer para o colega quem sabe repensar o jeito de trabalhar, claro que falando bem, com jeito, mas perceber que tem coisas que não se faz mais. Aqui nós conseguimos fazer um trabalho bem legal (VÊNUS, 1º ano).

Eu acho que a primeira coisa é esse trabalho conjunto, de termos um diálogo entre os professores no sentido de entender que esse processo é um ciclo, que independente de mudar a lei, se haverá reprovação no 2º ano ou não, nós precisamos entender esse processo da criança como uma continuidade. Então é importante que os professores tenham esse diálogo e também com a gestão, comigo, nesse contato em sala de aula. Então os professores precisam estar abertos a isso e eu acho que isso nós já temos aqui na escola, nessa realidade, uma caminhada nesse sentido (SATURNO, coordenação).

Para as quatro professoras, esse é um eixo fundamental no trabalho pedagógico e que perpassa diferentes esferas: efetivação do bloco pedagógico, metodologias diversificadas, superação dos índices de reprovação, atividades diferenciadas. Além do trabalho conjunto entre as professoras dos três primeiros anos e entre professores e equipes de gestão escolar, é fundamental um trabalho conjunto entre as turmas, interligando atividades e propostas de ensino.

[...] estratégia de desenvolvimento de projetos dentro da escola, mais coletivos, que levem a esse interesse pela leitura e pela escrita, propostas de construção, de compartilhamento entre as turmas de produções que são realizadas e que as crianças vejam sentido naquele trabalho, de expor a sua produção e poder falar sobre ela e isso ter um sentido para além do espaço da sala de aula, de fazer para o professor, mas mostrar os resultados, o processo que foi desenvolvido, é ir além. Então isso nós também estamos em processo de construção de estratégias que possam ser desenvolvidas com o grupo, com a escola como um todo (SATURNO, coordenação).

Para a coordenadora, ainda, cabe à escola chamar os pais para a sua responsabilidade e ter um olhar mais atento às dificuldades de cada criança, por meio de um atendimento individualizado e do trabalho com diferentes profissionais, caso seja necessário.

Outra coisa é o fato de nós chamarmos a família mais para a sua responsabilidade. Isso é uma demanda que se levantou e que nós realmente precisamos chamar os pais para a sua responsabilidade também. Não estou tentando justificar os problemas, porque muitas vezes nós queremos empurrar

essa culpa para a família, mas no sentido de que os pais precisam compreender esse processo e precisam colaborar. Muitas vezes nós tentamos fazer um trabalho diferenciado em sala de aula, mas esbarramos nas questões, como eu te disse, da falta de compreensão e isso é totalmente compreensivo. Os pais não têm essa formação, esse entendimento, mas nós precisamos construir essa cultura, de compreender [...] e o acompanhamento, isso mais específico, assim, de cada turma, de cada criança, o que ela precisa. Ela precisa de um apoio extraescolar? Ela precisa de um atendimento que seja mais especializado? Ela precisa de um atendimento psicológico? O que está influenciando nessa defasagem, quais são as questões que estão permeando essa dificuldade? Então é ter esse apoio mais amplo, do município também, em relação as possibilidades de acompanhamento para que possamos dar conta desses problemas, mas isso tudo é uma construção, não é de uma hora para outra que conseguimos, infelizmente, resolver tudo (SATURNO, coordenação).

Neste capítulo, conseguimos reconhecer e compreender que são vários elementos que permeiam o espaço educacional e o processo de ensinar e de aprender. Por meio de esferas específicas, a escola caminha entre perspectivas legais e características únicas e singulares para pensar em propostas de trabalho que contemplem as especificidades da infância e as necessidades de cada criança. O trabalho cooperativo, as atividades diversificadas, a tecnologia e os projetos de trabalho foram o destaque nessa questão, apontando para outras e novas formas de trabalho na tentativa de diminuir os números negativos de reprovação, visando sempre trabalhar com sentido e significado a partir da curiosidade dos alunos.

Todas essas questões, ainda, estão entrelaçadas nas exigências curriculares que transitam nas salas de aula, bem como à falta de apoio das famílias, o que faz com que a escola assuma tarefas e responsabilidades extras na sua função de ensinar e de educar, tendo que superar a fragmentação de conteúdos e disciplinas. Além disso, é dever da escola também focar em aspectos humanos, da vida e da sociedade, caminhando na direção de possibilitar uma aprendizagem saudável, sensível e ao mesmo tempo crítica e desafiadora.

Isso tudo nos mostra que há muito trabalho sendo feito e pensado: trabalho com cuidado, com atenção, sensível às necessidades e vontades, pensado para as diferentes turmas e dificuldades, aliando atividades de diferentes profissionais com diversos materiais, instrumentos e ferramentas. Tudo na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade, pautado em saberes e conhecimentos de todos os sujeitos que constituem o coletivo da escola e trabalham em conexão para oferecer as melhores condições de aprendizagem, inclusive da leitura e da escrita, buscando pouco a pouco diminuir os índices de reprovação.

6. ENTRECruzando Caminhos: Apontamentos Finais

Há milhares de anos as flores produzem espinhos. Há milhares de anos que os carneiros, apesar disso, comem flores (O Pequeno Príncipe).

Ao longo dos anos, a educação foi se modificando. Percepções, concepções, ideias, propostas, formas e materiais para ensinar e para aprender foram acompanhando o curso do tempo, o tic tac dos relógios, os movimentos de ir e vir da sociedade em (trans)formação. Inovações foram sendo pensadas para buscar superar índices, principalmente negativos, que perpassaram as escolas em épocas remotas. Marcos legais vieram para fundamentar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, superando a visão centrada no professor e buscando enfocar, cada vez mais, a criança que aprende: única, singular, particular.

Criança essa que ao mesmo tempo muito nos ensina. Ensina-nos sobre ver e encarar a vida com mais sensibilidade, com mais calma, com mais atenção; ensina-nos sobre como demonstrar afeto, carinho e amor em gestos simples, no cuidado do dia-a-dia; ensina-nos sobre ser calma e tempestade em questão de segundos; ensina-nos sobre a vida e sobre o tempo.

Portanto, ser professor é estar em processo e em construção de aprendizagem diariamente, [re]significando saberes e possibilidades de trabalho, repensando propostas para melhor encontrar as melhores estratégias para atender as necessidades das crianças, aliando com as emergências sociais e culturais do contexto de cada escola. Tudo isso ficou evidente na pesquisa que aqui nos propusemos, cujo objetivo maior estava centrado na compreensão da gestão pedagógica nos processos de escolarização ciclo de alfabetização desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. A partir das duas grandes categorias, intituladas “*Docência alfabetizadora*” e “*O trabalho pedagógico e a gestão no bloco de alfabetização*”, decorrentes das recorrências narrativas, inúmeras questões ficaram evidentes, enfatizando a ideia de mudança e de (auto)(trans)formação.

Inicialmente, a partir de um levantamento de dados e da construção de índices acerca dos números de aprovações e reprovações nos Anos Iniciais nas escolas municipais de Santa Maria/RS, desde o ano de 2007, quando entrou em vigor a lei que trata do ensino fundamental de nove anos, muitos elementos e questões ficaram

evidentes. Pudemos conhecer as elevadas taxas de reprovação que foram se modificando aos longos dos últimos anos, além de reconhecer como o acréscimo de um ano e, conseqüentemente, a organização do bloco pedagógico, não diminuíram os números de retenção.

Tendo em vista que a proposta do acréscimo de um ano na escolarização inicial das crianças e jovens viria como uma tentativa de superação dos grandes índices de reprovação, isso não se tornou muito exitoso. Se nos concentrarmos no bloco pedagógico, foco deste estudo, veremos que a reprovação apenas foi postergada para o 3º ano, tendo em vista que a progressão continuada, elemento constituinte do ciclo de alfabetização, por meio da lei 11.274/07 instituiu a não possibilidade de retenção nos dois primeiros anos.

Assim, olhando para os dados existentes e tomando as narrativas dos professores como elementos que auxiliam na reflexão sobre a experiência de alfabetização no ciclo, é possível de afirmar que os novos modos de organização pedagógica não qualificaram os índices. Um ano escolar a mais pode colaborar na diminuição das taxas de retenção ao longo dos anos iniciais, principalmente nos três primeiros, mas não é a única possibilidade para isso. São vários os elementos que perpassam esses dados e que podemos evidenciar nas narrativas.

Além disso, é necessário reiteramos que a implementação do ensino fundamental de nove anos aconteceu a partir do ano de 2007. No entanto, a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade apenas iniciou dez anos depois, em 2017. Isso nos leva a pensar na importância do capital cultural na vida escolar das crianças, tendo em vista que aquela que ingressa aos sete anos sem nunca ter frequentado a escola terá um aproveitamento e uma apropriação do conhecimento de uma maneira diferenciada daquela criança que ingressa aos quatro anos e constroi vivências e experiências na educação infantil para, posteriormente, ingressar no 1º ano, conseqüentemente no bloco de alfabetização. Isso tudo também implica na necessidade de se repensar as formas de avaliação, tendo em vista a ampliação do tempo para a apropriação da leitura e da escrita e a diversidade de saberes que perpassam as turmas e as crianças.

Dessa forma, reconhecemos que ainda temos muito a caminhar para compreender, de fato, o que se espera na proposta do bloco pedagógico, pois embora as transformações legais tenham imposto uma nova forma de organização dos três primeiros anos do ensino fundamental, ainda falta um entendimento claro e objetivo

sobre o que propor para essa etapa inicial do ensino da leitura e da escrita. Isso porque não basta estar na escola, mas é preciso saber o que se espera e o que se quer com a aprendizagem da criança que chega aos 6 anos de idade, carregada de um capital cultural que influencia e intervém no modo de aprender e de assimilar e construir conhecimentos acerca do ler e o do escrever.

Por meio das narrativas das professoras participantes desta pesquisa, ficou evidente que se tem conhecimento da proposta do bloco de alfabetização, mas que ainda faltam questões e elementos para que ela seja posta em prática de maneira efetiva. Embora a coordenação acompanhe de perto o trabalho que vem sendo desenvolvido, o ato de planejar de maneira intencional, elaborada, cooperativa e dialogicamente, não acontece entre as professoras que atuam nas turmas de alfabetização. Isso pode ser decorrência da era tecnológica em que vivemos atualmente, o que faz com que momentos de sentar e pensar junto fiquem delimitados a mensagens em aplicativos via Internet. Dessa forma, o planejamento e a atividade compartilhada entre as docentes fica restrita aos momentos do intervalo e mensagens em grupos.

Frente a isso, um ponto que merece destaque é o planejamento, que ainda acontece de maneira individualizada, ao ponto em que a proposta do bloco objetiva um trabalho conjunto e coletivo, que só pode ser pensado de maneira cooperativa e colaborativa através da cultura de colaboração, construída em um processo de construção compartilhada de conhecimento. Não há um espaço institucional que garanta o trabalho compartilhado, tendo em vista que a cultura de colaboração é algo que ainda precisa ser consolidado, pois também reflete um movimento de construção na tentativa de favorecer trocas intrapessoais e interpessoais na direção de consolidar e pensar um trabalho exitoso.

É importante reiterarmos que, ao mesmo tempo em que a tecnologia pode ser um fator negativo quando pensamos no papel e no instrumento primeiro a ser utilizada durante - para o planejamento, ela também surge como uma ferramenta rica de potencial para desenvolver diferentes propostas de ensino, envolvendo vários equipamentos disponíveis na escola e que podem e devem ser utilizados. Isso nos mostra que são várias as possibilidades de trabalho, como, por exemplo, a utilização da sala de informática para, pouco a pouco, aula após aula, pensarmos em propostas de trabalho que envolvam a leitura e a escrita em diferentes espaços, com diversos materiais. Basta aos professores, a partir dos seus objetivos, em consonância com o

currículo da escola, buscar as melhores alternativas para ensinar, bem como despertar a curiosidade e o interesse das crianças.

Assim, outro aspecto que ficou evidente nesta pesquisa é o enfoque nas crianças, a partir das quais as professoras e a coordenação pensam em propostas para diversificar as aulas, bem como para auxiliar na construção das hipóteses de leitura e de escrita e para ajudar a diminuir as dificuldades. Como destaque, podemos pontuar as estratégias de trabalho por meios dos jogos e do brincar, as atividades compartilhadas entre pares, bem como os projetos de leitura e de trabalho em geral. Tudo isso pensado em consonância entre a gestão pedagógica e a gestão escolar no seu âmbito macro, interligando questões legais e curriculares, bem como as singularidades de cada sujeito que aprende e se desenvolve na escola.

Além disso, é importante mencionar que, embora o planejamento conjunto não aconteça, o que se destacou fortemente neste estudo é a relevância e o reconhecimento da necessidade do trabalho colaborativo entre diferentes esferas, como: família, escola (professores e profissionais em geral) e sociedade. Ao longo de toda a pesquisa, ficou evidente o pouco comprometimento das famílias com a educação e a escolarização das crianças, o que sobrecarrega a escola na função de ensinar e de educar.

Ao longo das narrativas, foram inúmeras as vezes em que foi pontuada a dificuldade de se perceber a presença dos pais em reuniões, bem como no comprometimento em auxiliar as crianças em tarefas de casa e atividades escolares. Embora sejam vários os desafios enfrentados no Ciclo de Alfabetização, como a tecnologia, a inclusão e a grande quantidade de conteúdos curriculares exigidos, o principal destaque foi a família, que em alguns casos pouco acompanha a construção das aprendizagens das crianças e culpabiliza a escola pelo fracasso escolar.

Muitos empecilhos surgem durante a caminhada, como pudemos destacar, e isso requer um constante aperfeiçoamento dos fazeres para trabalhar com todas as singularidades que constituem o espaço da escola. Embora as professoras e equipes gestoras pensem em diferentes estratégias, lúdicas, de sentido e significados, pautados nos saberes construídos ao longo das suas formações e caminhadas profissionais, desafios de outras instâncias perpassam o desenvolvimento e o ensino nas escolas.

Nesse sentido, é fundamental destacar as propostas de formação oferecidas e desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município, que busca mensalmente

oferecer momentos de troca compartilhada entre as escolas municipais e entre os pares da mesma escola, na tentativa de possibilitar e construir uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação, buscando soluções para os desafios e problemas encontrados ao longo da caminhada.

As professoras participantes da pesquisa possuem uma visão muito ampla e aberta sobre o ensinar e o aprender em meio à alfabetização, visto que pensam em diferentes metodologias e utilizam diversas didáticas no desenvolvimento de suas aulas, compreendendo que não são detentoras do saber e que muito aprendem com as crianças. No entanto, compreendem que há muito o que fazer para melhorar a qualidade da educação e embora as mudanças gerem desconforto, como algumas docentes mencionaram, elas são imprescindíveis para pensar na qualidade da educação e das propostas desenvolvidas.

Assim, podemos refletir sobre a citação utilizada no início desse capítulo, quando o Pequeno Príncipe questiona sobre o motivo dos carneiros continuarem a comerem os espinhos das flores. A educação sempre passou por dificuldades e buscou avançar em sua organização e em suas propostas para oferecer melhores condições de ensino e de trabalho para as crianças e para os professores, mas pudemos reconhecer, mais uma vez, as adversidades que transitam e constituem a escola. Dia a dia, aula após aulas, os professores necessitam se reinventar para alcançar o seu objetivo maior, enfrentando obstáculos e barreiras que os fazem crescer sempre e mais. Através de cada espinho, eles continuam a comer sempre mais flores, perfumadas e macias, diferentes a cada dia, a cada aula, a cada criança.

São espinhos que doem, mas que fazem crescer; que machucam, mas que fazem caminhar na direção de encontrar respostas e soluções para desafiá-los, para diminuí-los. São espinhos que, embora nos momentos mais difíceis pareçam com obstáculos que não podem ser vencidos, são, na verdade, propulsores de mudanças na direção de qualificar o trabalho docente e as práticas de ensino, para buscar estratégias para melhorar o ensino da leitura e da escrita, para avançar na construção do conhecimento, para qualificar a educação.

São espinhos que deixam marcas e cicatrizes nas pessoas, nos professores em especial, mas que a cada avanço, a cada nova aprendizagem, a cada demonstração de afeto e de carinho, são fonte de energia para cultivar as flores da educação com sabedoria, com sensibilidade, com criticidade e vontade de fazer sempre mais, fazer diferente: com qualidade, perseverança e esperança!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, ano 11, n.53, p. 46-53, jan/mar. 1992.

BAUER, M. W. & GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BALLY, Charles; Sechehaye, Albert (Org.). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, Doris P.V. (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/UFSM, 2011.

BOLZAN, Doris P. V. **Docência e processos formativos**: estudantes e professores em contextos emergentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. **Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever**. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 045334, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2017.

BOLZAN, Doris P. V.; SANTOS, Eliane A. G.; POWACZUK, Ana C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

>

Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em:<<https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e a rotina do ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **País tem disparidade entre anos iniciais e finais do fundamental.** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73151>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRAUN, Jordana R. **Ciclo de alfabetização:** elementos que compõem o processo de ensinar e de aprender. 2017. 87 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BRITTO, Luiz P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA; GOULART. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRITZMAN, D. (em prensa) Practice makes practice: a critical study of learning to teach. IN.: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FARIA, Viviane M. B. **Propostas de atividades para alfabetização e letramento:** origem da escrita e do mundo letrado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FERNANDES, Claudia O. **Escolaridade em ciclos:** desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FERREIRO, E. As inscrições da escrita. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato do ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNO DE BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. **PNAIC**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>> Acesso em 01 nov. 2018.

HENZ, Celso I. **Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra**. Projeto de extensão, registro no GAP nº 034026, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

HORN, Claudia I. et al. **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-42-04-01279.pdf>> Acesso em: 22 out. 2018

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISAIA, Tatiane P. **A interação grupal entre pares e a sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**. 2008. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educacion**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. Série Trilhas.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, nº 1, abril. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5644>> Acesso em: 12 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 17, nº 35, p. 66-78, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055/1743>> Acesso em: 12 out. 2018.

MARÇAL, Juliane C. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Disponível em: https://ead06.proj.ufsm.br/moodle/pluginfile.php/1691683/mod_resource/content/1/Progestao-Projeto%20Politico%20Pedagogico%20.pdf Acesso em: 20 nov. 2018.

MARCELO, Carlos G. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Espanha: Narcea, S. A. de ediciones, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. In: PARO, Vítor H. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MILLANI, Silvana M. F.; PEREIRA, Vilsiane. Circuito de atividades: contribuições ao processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, Doris P.V. **Leitura e Escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2007.

MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsFund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 17 out. 2018.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (v. 2). Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia: Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100012> Acesso em: 17 jun. 2019.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Monize. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-doplanejamentopedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf> Acesso em: 01 jun. 2019

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev. S., LURIA, Alexander. R., LEONTIEV, Alexei .N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12^a ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2016.

ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO

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

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio deste, apresentar a acadêmica Jordana Rex Braun, matriculada no curso de especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, sob matrícula 201860583, que está realizando a sua pesquisa monográfica e tem o intuito de desenvolvê-la nesta instituição de ensino. O objetivo do estudo é compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Desde já agradecemos sua acolhida e apoio.

Atenciosamente,

Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan

Orientadora

Jordana Rex Braun

Acadêmica

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisadora responsável: Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação.

Endereço: CE/UFSM, sala 3336B.

Local da coleta de dados:

Autora da pesquisa: Jordana Rex Braun.

Matrícula: 201860583

Eu, Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa “O processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e a gestão pedagógica no Ciclo de Alfabetização”, convido-a, juntamente com a acadêmica Jordana Rex Braun, a participar como voluntária deste estudo.

Por meio desta pesquisa, buscamos compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Acreditamos que ela seja de suma relevância para contribuir com as discussões e reflexões sobre ensinar a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.

Para sua realização, serão realizadas entrevistas narrativas com três professoras do Ciclo de Alfabetização e com a coordenadora pedagógica. Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e, posteriormente, serão devolvidas às participantes para as modificações que julgarem necessárias. Em seguida, o documento será devolvido à pesquisadora para dar sequência ao estudo, realizando a interpretação das narrativas.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou solicitar qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com

alguma das pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. As informações desta pesquisa serão confidenciais e apenas poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Autorização

Eu, _____,
portadora da identidade nº _____, após a leitura ou escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis dados ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e da espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura da voluntária

Assinatura da responsável pela pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/____

APÊNDICES

APÊNDICE A – TÓPICOS GUIA PARA AS ENTREVISTAS

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

TÓPICOS GUIA PARA A ENTREVISTA

1. Dados Gerais

Nome: _____ Idade: _____
 Sugestão de nome fictício: _____
 Email: _____
 Formação Inicial: _____ Ano: _____
 Pós-Graduação: _____
 Tempo de serviço: _____
 Turma em que atua: _____
 Tempo que atua nesse nível de ensino: _____

2. Trajetória Formativa

Conte sobre sua trajetória pessoal e formativa (a opção pela docência, possíveis experiências que influenciaram nessa escolha)

Há quanto tempo você atua como docente? Em quais níveis você atuou até agora?

Qual é o seu tempo de docência como alfabetizadora?

O que te motivou a ser professora alfabetizadora?

Pensando na mudança legal que ocorreu a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e da implementação do bloco pedagógico, que caracterizou o Ciclo de Alfabetização, o que te mobilizou a continuar atuando nessas turmas?

Que experiências profissionais marcaram a sua trajetória como alfabetizadora?

3- Vivências docentes como alfabetizadoras

O que você entende por aprender?

O que você entende por ensinar?

O que você compreende por alfabetização?

Você conhece a proposta do ciclo de alfabetização? Como ele está organizado?

Como você compreende o ensinar e o aprender no ciclo de alfabetização?

Como você compreende a alfabetização durante os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental?

Quais são os desafios e os enfrentamentos da docência como professora alfabetizadora no Ciclo de Alfabetização?

4. Organização do trabalho pedagógico

O que significa ser professor alfabetizador?

Você percebeu mudanças no desenvolvimento do seu trabalho a partir da implementação do bloco pedagógico?

Como ocorre a organização pedagógica entre as professoras do ciclo? Há um planejamento conjunto?

5. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização

O que é gestão?

O que é gestão escolar? Qual é o seu papel na escola? Como ela pensa a organização pedagógica no ciclo?

Como você vê o papel da gestão pedagógica na efetivação da proposta do ciclo de alfabetização?

APÊNDICE B – NÚMEROS DE MATRÍCULA E DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA ENTRE 2007 E 2016

Tabela – Número de matrículas em escolas municipais de Santa Maria entre 2007 e 2017

Ano	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais
2007	8.389	6.339
2008	8.258	6.262
2009	7.830	6.193
2010	7.661	6.102
2011	7.500	5.790
2012	7.330	5.428
2013	7.108	5.257
2014	6.976	4.949
2015	6.670	4.826
2016	6.742	4.909
2017	6.930	4.987

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2007

	Aprovação	Abandono	Reprovação
1º ano	98,58	0,75	0,66
2º ano	79,89	0,95	19,15
3º ano	86,3	0,7	13
4º ano	84,45	0,6	12
5º ano	84	0,9	15,2

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2008

	Aprovação	Abandono	Reprovação
1º ano	98,49	0,93	0,57
2º ano	82,63	0,47	16,88
3º ano	87,15	0,39	12,45
4º ano	87,07	0,63	12,28
5º ano	83,7	0,52	15,78

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2009

	Aprovação	Abandono	Reprovação
1º ano	99,02	0,4	0,57
2º ano	81,78	0,69	17,5
3º ano	85,17	0,6	14,2
4º ano	86,2	0,66	13,13
5º ano	84,98	1,04	13,96

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2010

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,8	0,3	98,9
2º ano	15,8	0,3	83,9
3º ano	13	0,3	86,7
4º ano	13,8	1	85,2
5º ano	14,9	0,9	84,2

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2011

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,8	0,2	99
2º ano	14,1	0,1	85,8
3º ano	12,3	0,3	87,4
4º ano	12,9	0,8	86,3
5º ano	13,8	0,4	85,8

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2012

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,2	0,5	99,3
2º ano	2,3	0,2	97,5
3º ano	8,5	0,2	91,3
4º ano	12,2	0,6	87,2
5º ano	9,6	0,7	89,7

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2013

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0	0,3	99,7
2º ano	0,1	0,3	99,6
3º ano	11,5	0,3	88,2
4º ano	11,5	0,2	88,3
5º ano	11,6	0,6	87,8

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2014

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,1	0,2	99,7
2º ano	0,1	0,4	99,5
3º ano	16,2	0,2	83,6
4º ano	14,1	0,7	85,2
5º ano	11,3	0,3	88,4

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2015

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0,1	0,4	99,5
2º ano	0	0,2	99,8
3º ano	16,2	0,8	83
4º ano	11,8	0,2	88
5º ano	11,9	0,7	87,4

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.

Tabela – Índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas municipais de Santa Maria em 2016

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0	0,2	99,8
2º ano	0,4	0,1	99,5
3º ano	15,9	0,2	83,9
4º ano	14,3	0,6	85,1
5º ano	10,9	0,4	88,7

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos documentos e registros disponibilizados pela SMED.