

Progressão continuada no bloco pedagógico: desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS

Continuous progression in the pedagogical field: challenges for school management in a public school of the municipal network of Santa Maria-RS

Progresión continua en el área pedagógica: retos para la gestión escolar en una escuela pública de la red municipal de Santa Maria-RS

Kátia Rezende Rodrigues

 <https://orcid.org/0000-0002-7292-4822>

Elisiane Machado Lunardi

 <https://orcid.org/0000-0002-2276-2466>

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa de mestrado profissional em Políticas públicas e Gestão Educacional da UFSM realizada entre os anos de 2016 a 2018, cujo propósito foi analisar as demandas da gestão escolar e os desafios acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria-RS. Os processos metodológicos estão embasados na abordagem qualitativa e a metodologia adotada é o estudo de caso. A análise documental teve como base, a legislação de ordem nacional e municipal, bem como documentos oficiais da escola. A construção dos dados ancorou-se nas entrevistas despadronizadas com gestores e professores da escola alvo da pesquisa e na observação participante. Para a análise de dados considerou-se a triangulação dos dados e a análise de conteúdo. Como produto final dessa pesquisa de Mestrado Profissional foi elaborado compartilhadamente o Plano de Gestão Escolar do Bloco Pedagógico no viés do planejamento estratégico. Os estudos apontam que a formação continuada representa a possibilidade de auxiliar na interpretação da progressão continuada no bloco pedagógico. A compreensão da dinâmica da proposta dessa política representa um instrumento de resistência e apoderamento para reivindicar condições adequadas ao funcionamento que promove o sucesso e a permanência dos(as) alunos (as) na escola, para tanto, a gestão escolar pautada na ação participativa e democrática conduz o êxito do ato pedagógico.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Gestão Escolar. Progressão Continuada. Bloco Pedagógico.

Abstract: This study aims to present the results of research of a professional master's degree in Public Policies and Educational Management of UFSM conducted between 2016 and 2018, whose purpose was to analyse the demands of school management and the challenges regarding the implementation of the continuous progression in the pedagogical field of elementary education of an institution of the municipal network of Santa Maria-RS. The methodological processes are based on the qualitative approach and the methodology adopted is the case study. The documentary analysis was based on the national and the municipal legislation as well as the official school documents. The construction of data was anchored in non-standardized interviews with managers and teachers from the target school of this research and participant observation. Data triangulation and content analysis were considered for data analysis. As a final product of this Master's Degree research, the School Management Plan of the Pedagogical Field was elaborated in the strategic planning bias. The studies indicate that continuous education represents the possibility of assisting in the interpretation of the continuous progression in the pedagogical field. The comprehension of the proposal's dynamics of this policy represents an instrument of resistance and empowerment to claim adequate conditions for the functioning, which promotes the success and permanence of the students in the school. Therefore, the school management based on participatory and democratic action leads to the success of the pedagogical act.

Keywords: Educational Public Policies. School Management. Continuous Progression. Pedagogical Field.

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo presentar los resultados de investigación de maestría profesional en Políticas Públicas y Gestión Educativa de la UFSM realizada entre los años 2016 y 2018, cuyo propósito fue analizar las demandas de la gestión escolar y los desafíos acerca de la implementación del régimen de progresión continuada en el área pedagógica de la enseñanza primaria de una institución de la red municipal de Santa Maria/RS. Los procesos metodológicos se basan en el abordaje cualitativo y la metodología adoptada es el estudio de caso. El análisis documental tuvo como base la legislación de orden nacional y municipal, así como documentos oficiales de la escuela. La construcción de los datos se ancló en las entrevistas no estándar con gestores y profesores de la escuela objeto de la investigación y en la observación participante. Para el análisis de datos se consideró la triangulación de los datos y el análisis de contenido. Como producto final de esta investigación de Maestría Profesional se ha elaborado el Plan de Gestión Escolar del Área Pedagógica en el sesgo de la planificación estratégica. Los estudios apuntan que la formación continuada representa la posibilidad de auxiliar en la interpretación de la progresión continuada en el área pedagógica. La comprensión de la dinámica de la propuesta de esta política representa un instrumento de resistencia y apoderamiento para reivindicar condiciones adecuadas al funcionamiento, lo que promueve el éxito y la permanencia de los alumnos en la escuela. Por lo tanto, la gestión escolar pautada en la acción participativa y democrática conduce el éxito del acto pedagógico.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas. Gestión Escolar. Progresión continua. Área Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais, as políticas públicas e as proposições legislativas vêm aliadas ao reconhecimento e fortalecimento do movimento de democratização da gestão escolar. As mudanças educacionais necessitam ser gestadas no âmbito da escola pública e é nesse sentido que a gestão escolar se constitui como coautor do processo educacional fazendo valer o fim democrático em prol da qualidade da educação.

Este artigo se insere nas discussões sobre políticas públicas educacionais¹ e tem por objetivo apresentar resultados da pesquisa do curso de Mestrado Profissional do Programa

1 Vieira (2007) defende que políticas públicas educacionais é um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a

de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A pesquisa propôs analisar as demandas e os desafios da gestão escolar² acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria-RS.

A investigação buscou elucidar as dificuldades encontradas pelas(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) do bloco pedagógico bem como realizar reflexões acerca das demandas da gestão escolar em relação à normativa da progressão continuada. Sendo assim, o problema de pesquisa foi traçado a partir do confronto do fundamento da progressão continuada no bloco pedagógico defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos³ como colaborador da redução da distorção idade/ano/série com a grande taxa de reprovação do terceiro ano e nas séries em diante onde as crianças começam a ficar com distorção.

Nessa seara, este estudo proporcionou desvelar a seguinte problematização: Quais as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria/RS?

Tendo em vista a necessidade de compreendermos os aportes legais que balizam o cenário nacional a respeito da normativa de progressão continuada no bloco pedagógico e, conseqüentemente como esses aportes vem sendo redirecionados a nível nacional e municipal foi realizada uma pesquisa documental a partir de documentos oficiais como leis, decretos, resoluções e planos educacionais.

Sem ferir a organização da escola, a opção metodológica da pesquisa seguiu os princípios do estudo de caso considerando que a investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de Santa Maria –RS. O estudo de caso permitiu o conhecimento amplo e detalhado do fenômeno investigado dentro de seu contexto de realidade por meio da pesquisa participante (GIL, 2009).

A temática da progressão continuada no cotidiano escolar requer aprofundamento de estudos sobre políticas públicas educacionais e gestão escolar no seio da escola. Nesse sentido, a abordagem qualitativa permeou o processo de análise interpretativo, pois “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p.37).

Tendo o cotidiano como possibilidade de vivências únicas que permite a interação e a comunicação intersubjetiva instituiu-se a Pesquisa Participante que consiste na participação

diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

2 A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagem significativas. (LÜCK, 2006, p.96).

3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos são orientações para a Educação Básica dos sistemas de ensino para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais.

do pesquisador aos sujeitos investigados. A construção dos dados ancorou-se nas entrevistas despadronizada (LAKATOS & MARCONI, 2003). As entrevistas foram pré-agendadas e respondidas por professores (as) voluntários (as) que se propuserem participar da pesquisa.

A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de Santa Maria-RS e os sujeitos alvos deste estudo foram: as(os) cinco professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental, o (a) educador(a) especial, e três integrantes da equipe gestora. Considerando o critério de sigilo da pesquisa, utilizamos a codificação “Docente” seguida de numeração. Assim tivemos: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7 e Docente 8.

O tratamento da análise de dados foi calcado na Análise de Conteúdo com a intenção de qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre o objeto e seus fenômenos. Segundo Bardin (2009, p.15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho método lógico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Assim, com vista a gerar categorias gerais e específicas de análise, foi realizada uma interlocução de dados constituída pelas bases oficiais e teóricas, pelas respostas colaborativas dos participantes nas entrevistas e pelo conteúdo das observações em campo. Dessa maneira, levou-se em consideração a triangulação dos dados que, segundo Flick (2009), “[...] constitui-se na superação as limitações de um método único, pois combina diversos métodos de igual relevância que se complementam.

Na tessitura desta escrita, temos o intuito de contribuir com discussões a respeito da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas de identificar e elencar as fragilidades e forças das ações gestoras no âmbito pedagógico. Em um primeiro momento, o artigo apresenta elementos legais que regulam a política pública de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de nove anos. Em seguida, dialoga-se acerca dos resultados da pesquisa a partir da construção de dados no contexto escolar. Por último, ressalta-se a importância da construção do Plano de Gestão Escolar para o Bloco Pedagógico e para finalizar, algumas dimensões conclusivas da pesquisa.

2 PROGRESSÃO CONTINUADA NO BLOCO PEDAGÓGICO E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração a partir dos seis anos de idade foi aprovada em 2006, pela lei nº 11.274. Em 2010, ano limite para adequação da referida lei, instaurou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos por meio da Resolução Nº 007, de 14 de dezembro de 2010. Este documento admite os três anos iniciais do ensino fundamental como bloco pedagógico, ou seja, corresponde aos alunos de 6, 7 e 8 anos de idades que cursam o 1º, 2º e 3º ano respectivamente.

Estabelece também que os três anos iniciais do ensino fundamental deve assegurar o processo de alfabetização do aluno sem que se permita a retenção do (a) aluno (a) nesse período. A adoção desta política pública surge como estratégia que tem como objetivo a alfabetização de todos os alunos e alunas até os oito anos de idade e a redução da distorção idade-série nas escolas. O artigo 30 da Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 determina que os três primeiros anos devem garantir:

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)

Essa orientação postulada pelo Ministério da Educação (MEC) projeta uma extensão no tempo de alfabetização e demanda uma organização do fazer pedagógico resultando o chamado regime de progressão continuada que significa justamente, esse período maior oferecido ao aluno para sua aprendizagem. Sendo assim, o regime de progressão continuada está pautado na concepção de um planejamento sistêmico que garanta continuidade dos conteúdos e a progressão das aprendizagens não vencidas diferindo da promoção automática que se dá quando o aluno, mesmo sem ter assimilado os conteúdos do ano, é promovido.

A importância da formação docente tem se intensificado pelas mudanças provenientes de políticas educacionais, principalmente porque o avanço qualitativo da educação está imbricado à formação dos seus profissionais. Por isso, para oferecer preparação ao corpo docente e consolidar o Ensino Fundamental de nove anos, foi implantado o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) como forma de formação continuada aos professores alfabetizadores.

Implantado em 2013, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) reúne professores que atuam diretamente em sala de aula, professores formadores de docentes, equipes pedagógicas e instituições de Ensino Superior e da Educação Básica para discutir e estudar estratégias de melhoria da educação e de garantir de fato, que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. O Pacto Nacional pela Alfabetização representa uma forma de aprofundamentos de estudos e de reflexão sobre as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, além de aproximar professores alfabetizadores para dividir as angústias e repensar a respeito dos problemas vividos no dia-a-dia.

O mesmo enfoque dado à formação dos professores é atribuído à avaliação, que se torna o eixo central da política educacional em todos os níveis da educação brasileira, sobretudo na Educação Básica. Nesse sentido, o sistema de avaliação de larga escala se torna um instrumento de monitoramento da qualidade do processo de ensino e um elemento fundamental capaz de subsidiar o processo de [re]formulação e implementação das políticas públicas e gestão educacional.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴, conforme estabelece a Portaria de número 931, de 21 de março de 2005, passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Em 2007 foi implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a combinar os resultados dos estudantes nos exames da Prova Brasil com o fluxo escolar. A qualidade de ensino passou a ser indicada a partir de dois fatores: as taxas de aprovação, aferidas pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho medidas pelo SAEB e pela Prova Brasil. O IDEB classifica as escolas e redes de ensino em uma escala numérica instalando-se uma política do estabelecimento de rankings na educação básica.

Outra vertente de análise foi incorporada ao SAEB em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que de acordo com INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) produzir indicadores que contribui para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Seus objetivos são aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas.

No âmbito escolar, as políticas públicas e os devidos sistemas de controle avaliativo em larga escala precisam ser gestados. A gestão escolar representa uma dimensão fundamental para promover o sucesso do processo educacional. Administrar, coordenar, orientar, planejar e acompanhar o fazer pedagógico exercido pelos(as) professores(as) e são atribuições que apresentam-se complexas e desafiadoras no cotidiano escolar. Nesse sentido, a organização da escola perpassa os procedimentos administrativos e burocráticos exigindo uma dimensão de gestão democrática e participativa em que promova a integração, discussão, reflexão e ações coletivas para nortear o fazer pedagógico.

A gestão escolar se fundamenta nos princípios de autonomia, participação e democracia como expressada na Constituição Federal do Brasil, inciso VI do artigo 206, que estabelece que a gestão da escola pública deve ser desenvolvida de forma democrática. Esses mesmos princípios estão inscritos na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais como vislumbra os artigos 14 e 15, que determinam:

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.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

4 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 25 abr.2017.

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

As leis e os documentos oficiais regulamentam as escolas e indicam direções e critérios de controle para a gestão escolar. Calcados no discurso de gestão democrática, participação e autonomia da escola, as políticas educacionais remetem na contramão um papel central impositor de regulamentos as serem executados pelas instituições escolares. Cabe destacar as contribuições de Dourado (2001) quando salienta que:

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2001, p. 79, grifo do autor).

As considerações de Dourado (2001) transcendem a gestão democrática como estratégia de gestão concreta pautada num processo alicerçado de participação, transparência, liderança e autonomia, sendo que a escola é um espaço capaz de gerar e construir ideias que permitam melhorar tudo aquilo que é próprio dela. Contudo, Lunardi (2014) partilha com essa questão ao sustentar que:

O processo de construção da democracia institucional nas escolas públicas recoloca a questão da natureza do poder, suas formas e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva. Esse processo reforça a concepção de gestão da esfera pública com base na participação da sociedade civil e fortalece o caráter público do Estado e suas instâncias. Assim, o processo de gestão democrática e participativa das instituições de ensino representa um importante instrumento de consolidação democrática no nível da sociedade, considerando que a escola e a sociedade estão dialeticamente constituídas. LUNARDI (2014, p.356)

Atendendo à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, o sistema municipal de ensino de Santa Maria instituiu a Lei da Gestão Escolar em 2004. A lei contempla as autonomias pedagógicas, administrativa e financeira, a criação do Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar (PRODAE)⁵, a constituição dos Conselhos escolares e o processo de eleição dos diretores e vice-diretores das escolas municipais. A partir dessa proposta, o município iniciou uma nova filosofia de gestão que implica na ruptura de paradigmas tradicionais e automaticamente nos leva a questionar sobre os aspectos relacionados à gestão democrática e a autonomia das escolas da rede pública de ensino.

A escola se torna executora das normativas advindas das políticas públicas a ela compete legitimar e implementar as mudanças educacionais, entretanto se torna fortalecida

⁵ Tem como objetivo manter a autonomia administrativa e pedagógica das escolas. Nesse Programa o município repassa verbas, mensalmente, para as escolas municipais, em contas específicas, de acordo com o

pelos relativos direitos de gestão democrática, participativa e colaborativa que a possibilita criar canais para enfrentar as mudanças e as exigências do âmbito educacional.

Algumas dessas mudanças foram deflagradas especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Estão normatizadas pelas Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 que evidencia alterações significativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. A Lei nº 11.114/2005 altera os artigos 6º, 32 e 87 da LDB no tocante à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental e a lei nº 11.274/2006 que institui a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Essas normativas foram orientadas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica estabelece orientações pedagógicas voltada às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental considerado como período dedicado especialmente à alfabetização, domínio da leitura, escrita e do cálculo entre outras conforme o exposto no:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, a o longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010, p.9)

Também a Resolução CNE/CBE nº 7/2010 ratificada as orientações sobre o ensino fundamental de nove anos nas séries iniciais. Dando ênfase ao processo de alfabetização, esta resolução define que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento oferecendo a continuidade da aprendizagem no bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção como já supracitado anteriormente.

O Estado reafirma o ensino fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório e, define os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração:

- a. melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b. estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

número de alunos informados no Censo Escolar do ano anterior ao exercício vigente.

- c. assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p.03).

Na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS a implementação do ensino fundamental de nove anos nas escolas iniciou-se no ano 2006. Transitou por um período (2006-2008) que passou a repensar a proposta curricular das escolas e a articular a [re]construção das Diretrizes Curriculares Municipais. Este processo priorizou o resgate de reflexões e referenciais produzidos, ao longo dos anos, pelas Escolas Municipais e Secretaria de Município da Educação, e concretizou seu lançamento em 2011. No ano de 2012, o Conselho Municipal de Educação, através da Resolução CME nº 32/12, definiu Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.

A política de avaliação externa representa o eixo central na política educacional em todos os níveis da educação brasileira, sobretudo para medir o desempenho dos alunos do ensino fundamental. Entretanto, Laurentino (2014) sinaliza que as avaliações de larga escala tem se tornado pretexto para políticas que, muitas vezes não estão em sintonia com as reais necessidades da escola, desenvolvendo ações a partir de objetivos que não são exclusivamente pedagógicos.

E ainda como configurado por Toska & Gomes (2015), Os dados e os indicadores dessas avaliações estabelecem informações relevantes para o Estado controlar os resultados e regular os sistemas educacionais. O IDEB é considerado o principal indicador de avaliação da educação no país atualmente responsável pela verificação e monitoramento das metas nacionais e internacionais por parte dos órgãos públicos e da sociedade.

Sem vislumbrar uma posição central à organização pedagógica, o IDEB, embora apresente um caráter ideológico, como salienta Laurentino (2014), é um balizador para o ensino e pode representar um subsídio para reavaliar as ações educativas viabilizando alternativas em termos de ensino e avaliação interna.

Ainda que possa subsidiar a tomada de decisões, os resultados das avaliações de larga escala precisam ser amplamente discutidas por professores e gestores, de forma que supere os princípios de ranqueamento das escolas e a visão ingênua das virtudes das avaliações em larga escala, pois podem estimular comportamentos perversos, dos quais perpassam pelos processos de matrícula, ocultação do(a) aluno(a) nos dias de aplicação das provas, convidando-os a não comparecerem, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados. Assim, comparações entre escolas e as avaliações externas, via de regra, não contribuem com a qualidade escolar, pois operam a partir das políticas e programas educacionais e o objetivo é medir o rendimento dos alunos e não avaliar.

As reorganizações educacionais, especialmente as traçadas para o ensino fundamental, têm enfatizado a melhoria da qualidade de ensino oferecido, a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, bem como o aumento do nível de escolaridade da popula-

ção. Esses fatores repercutem diretamente no cotidiano escolar e perpassa um envolvimento por todos os atores do cenário escolar como testemunha Libâneo (2004) quando afirma que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2004, p.79).

Dado exposto, a promoção da aprendizagem e formação dos alunos concerne no planejamento, na organização, na liderança, na orientação, na mediação, na coordenação, no monitoramento e na avaliação dos processos necessários à sua efetividade. Cumpre aos gestores escolares pensar e oportunizar mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas e colaborativas na construção efetiva da gestão da escola pública.

3 PROGRESSÃO CONTINUADA NO BLOCO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE DADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nas entrevistas despadronizadas foram realizadas abordagens referente às percepções sobre a progressão continuada dos três anos iniciais em termos de conhecimentos gerais e legais. Dos sujeitos pesquisados, 50% deles disseram não ter domínio sobre conceitos e justificativas legais sobre a progressão continuada no bloco pedagógico, porém manifestaram suas convicções e suas impressões sobre o tema como o depoimento de uma das professoras que diz a Docente 2:

Não tenho domínio, mas acredito que um dos motivos é para não rotular os alunos, pois tem casos de alunos que ficam repetindo de ano várias vezes. A teoria e quem faz as leis é uma coisa, e ali a gente trata com seres humanos, com crianças. Acredito que é uma oportunidade a mais, mas esses casos precisam ser avaliados embora tenha, toda uma estrutura que a escola oferece, o programa Mais Educação e o acompanhamento da educadora especial.

Outros depoimentos se mostram mais concisos demonstrando também opiniões sobre o tema, como as falas abaixo:

Docente 4:

[...] se cria uma lei como essa do bloco pedagógico e cai para nós, mas não é levado em conta a realidade de cada escola, então tem escolas que têm condições de atender o aluno até mais um período de reforço para não acontecer isso. Então, em função das condições que não são todas iguais, não é 100% positivo, mas a proposta é legal. As justificativas é justamente porque quando o aluno reprova muito,

sempre quando acontece, sempre é uma coisa que baixa a autoestima dele, não só no bloco pedagógico, mas em qualquer série.

Docente 6:

Espera-se que ao final do terceiro ano a criança esteja alfabetizada, mas percebe que nem sempre está acontecendo, né! A gente percebe algumas realidades escolares que parece que ainda estamos no regime seriado dentro de uma proposta de progressão continuada. Há muitos equívocos, a família mesmo pensa: pra que eu vou ajudar? Se ela não vai aprovar!

Percebe-se nas falas das professoras entrevistadas o reconhecimento da progressão continuada como forma de organização, em que a escola assume, compromisso com a aprendizagem dos alunos e progresso por meio de diferentes tempos e espaços, bem como a preocupação com os prejuízos causados pela retenção escolar.

Dessa maneira, destaca-se o tão complexo se torna a progressão continuada, que diferente da promoção automática como ainda pode ser considerada por aí, exige um tratamento com vistas de não vê-la somente como uma oportunidade a mais, para o aluno em termos de tempo, mas como (re)organização das condutas das ações pedagógicas mesmo sabendo que para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm na verdade, outra finalidade. Para elas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente (FREITAS, 2003, p.80), não sendo uma preocupação em relação a qualidade da escola propriamente dita.

As políticas públicas de avaliação de larga escala monitoram os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica criando competições entre seus pares. Nesse sentido, o regime de progressão continuada também exige que a escola discuta a própria avaliação no contexto a qual se realiza, para que possa de fato desenvolver a ideia do bloco pedagógico ou ciclos não passíveis de interrupção, deixando de lado o aspecto sistêmico e econômico dando ênfase assim, ao lado formativo e humano da eliminação da reprovação e evasão escolar. A Docente 6 verbaliza que:

Muitas pessoas não entenderam ainda o sentido da progressão continuada, só nessa sala de primeiro ano quantas crianças que a gente vê que não tem problemas cognitivos, que têm potencialidade de alfabetização, mas que tão um pouco atrasados e que estão num processo de alfabetização e letramento e que seriam retidos no regime seriado, por exemplo, já pensou, quantos teríamos?

De fato, no bloco pedagógico ou ciclos não passíveis de interrupção avança o(a) aluno(a) que apresenta defasagens na aprendizagem e que não se alfabetizou no primeiro ano ou segundo ano, enquanto no regime seriado ele(a) era retido(a) e/ou por vezes evadía-se. Essa situação desequilibra a escola e denuncia a qualidade da mesma, denuncia que algo não está bem, pois o(a) aluno(a) permanece na escola pleiteando uma mobiliza-

ção de professores e gestores para a superação das dificuldades encontradas no decurso do processo de alfabetização. Nesse viés, Freitas (2003) enfatiza que:

Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo aberto à mobilização e tomada de consciência dos reais impedimentos para que os alunos aprendam- ou seja, impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que viabiliza a exploração do homem pelo homem, e para tal faz da escola um local comprometido com a exclusão e com a submissão. (FREITAS, 2003, p.88).

Em sua longa história, a reprovação representa uma forma de isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, e joga a culpa sobre os usuários da escola (PARO, 2003). Porém, novas visões de estudo e novos paradigmas inclinam suas forças para uma escola que inclui o regime de progressão continuada como política educacional comprometida com a melhoria do ensino, necessariamente das camadas populares, não como “credencialismo” (estudar para passar) mas ofereça o direito de passar e de aprender.

As razões que justificam a progressão continuada estão longe de ser associadas com a promoção automática, pois mostram uma preocupação com a qualidade de ensino e necessita uma (re)organização e uma série de medidas que não permite que o(a) aluno(a) “passe sem saber”.

O poder da reprovação, ainda, respira fortemente nas salas de aula e a sua supressão é fator de repulsa. A reprovação de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental parece ser a grande responsável por criar formas de exclusão dos indivíduos porque favorece o abandono quando não conseguem se adaptar ao sistema educacional, além de ficarem em salas de aula com colegas mais novos, destoando dos demais, sofrem de baixa estima e não conseguem interagir com pessoas de sua própria idade (OLIVEIRA, 2002).

Porém, visto que o sucesso da aprendizagem não depende somente dos professores e alunos(as), mas de fatores externos à escola, a reprovação por vezes representa uma forma de garantir um tempo maior para que as crianças verdadeiramente aprendam.

O fato do aluno “passar sem saber” aparece como uma consequência gerada com a implementação do regime de progressão continuada, porém em alguns casos essa questão parece ser um problema bem maior do que o fato de ele não ter aprendido. Isso mostra uma inversão lógica quando se atribui a má qualidade do ensino, como se, com a reprovação, o ensino fosse melhor (PARO, 2003, p.113).

Nesse estudo propusemos analisar as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria/RS. Para isso, buscamos responder alguns questionamentos que estão relacionados com as mudanças que a política trouxe para o trabalho docente e se o regime está viabilizando condições favoráveis ao aluno.

A continuidade da aprendizagem prevista no artigo 30 da Resolução nº7/2010 leva em consideração a complexidade do processo de alfabetização. De acordo com essa Resolução:

§ 1o Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010a, p 09).

Contudo, foi possível constatar que a maioria dos docentes entrevistados são contrários à progressão continuada (Docente 1, Docente 3, Docente 5, Docente 7 e Docente 8) apresentando como justificativa, principalmente, as dificuldades em trabalhar com os alunos que não estão alfabetizados até o 3º ano ou que não possuem requisitos básicos para avançar.

Porém, dos oito entrevistados, três docentes consideram que os alunos do ciclo de alfabetização não deveriam reprovar e são a favor da progressão continuada, até mesmo nas séries seguintes, pois como argumenta a Docente 4: “[...] acho muito positivo porque oferece oportunidades do aluno avançar, e se houver avanços, há possibilidades de investigar os motivos do insucesso sem prejuízos de reprovações”. A professora alega ainda que os alunos reprovados ficam desestimulados e desinteressados.

A Docente 2, verbaliza que “[...] cada criança tem um tempo específico para aprender, porque as crianças têm tempos diferentes, níveis diferentes e isso precisa ser respeitado”. Porém, se contradiz quando aponta que “[...] ao mesmo tempo que elas necessitam esse tempo, há casos que necessitam ser retidos no segundo ano para desenvolver um pouco mais, para se preparar para o terceiro ano”.

Mesmo se dizendo contrária a política de progressão continuada no bloco de alfabetização, a Docente 1 diz que: “[...] temos uma equipe do bloco pedagógico muito boa, somos preparadas e dedicadas, cada uma faz sua parte e dá continuidade ao trabalho da outra, apesar de termos pouco tempo para trabalhar coletivamente”.

Porém, percebe-se então, que a Docente 1 considera o bloco pedagógico como processo seriado e não como processo contínuo e ciclado, pois verbaliza: “[...] sugiro que volte a reprovação como oportunidade de rever o processo de ensino-aprendizagem, não como castigo”.

Na continuidade da análise das entrevistas, foi possível identificar também que as (os) docentes são contrárias(os) à progressão no bloco pedagógico e justificam a retenção como um reforço como argumenta a Docente 3: “[...] claro que se procura evitar e dar o atendimento diferenciado, mas tem que segurar, é um reforço a mais”.

A partir dessas considerações nota-se a fragilidade em relação a concepção de alfabetização e do bloco pedagógico propriamente dito, pois o ciclo não passível de interrupção

compreende um período de escolarização que ultrapassa as séries anuais, organizado em bloco cuja duração corresponde os três anos iniciais. O bloco pedagógico representa uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de alfabetização.

Freitas (2003) destaca a importância dos ciclos como forma de resistência à lógica da seriação quando afirma que os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. “Só por isso, já devem ser apoiado. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares, reforço ou recuperação paralela, por exemplo” (FREITAS, 2003, p. 52).

A opção pelo regime de progressão continuada no bloco de alfabetização⁶ vem acompanhada, em geral, de proposições relativas a aspectos de organização escolar com os quais se apresenta fortemente articulada com: concepção de educação, concepção de conhecimento, processo de avaliação e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares. Nesse sentido, a partir da análise realizada, é possível identificar algumas fragilidades na compreensão dessas proposições por parte dos sujeitos de pesquisa.

Para os professores, contudo, as condições de trabalho existentes são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física, que impede novas parcerias pedagógicas; e de recursos humanos pessoal para esse acompanhamento e à falta de tempo, para reuniões de estudo e planejamento.

Apesar de identificar uma fragilidade em relação à formação docente no que tange a política pública de progressão continuada e da precariedade que se mostra as escolas brasileiras, essa precisa ser vista como instrumento de resistência, não esperando que funcione plenamente nem que constituam uma mera “solução pedagógica” de superação à seriação, mas instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismos com as relações vigentes (FREITAS, 2003, p. 67). E ainda apoiados em Freitas (2003), a reivindicação da volta à seriação e à retenção precisa ser substituída pelo aprofundamento da noção de ciclo e de progressão continuada e solicitação de condições adequadas para sua instalação e seu funcionamento.

Contudo, essas questões não deixam de implicar posições pedagógicas e encaminhamentos em direção ao objetivo maior corroborado na meta cinco do Plano Municipal de Educação: “alfabetizar todas as crianças no primeiro ano do ensino fundamental, aprofundando e consolidando a alfabetização até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.” (PLANO MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2015). Encaminhamentos esses que necessitam ser gestados no âmbito da escola e é nesse sentido que a gestão escolar se constitui como coautor do processo educacional fazendo valer o fim democrático em prol da qualidade da educação.

⁶ O termo “bloco de alfabetização” é utilizado nos cadernos do PNAIC para se referir ao três anos do ensino fundamental não passíveis de interrupção, referido como “bloco pedagógico” na Resolução 007/2010.

Diante disso, salientamos a importância da formação continuada como espaço de construção de conhecimentos que precisam ser incorporados pela gestão escolar e docentes em função do complexo processo de implementação da política pública de progressão continuada no bloco pedagógico. Os momentos de formação podem representar uma mobilização por parte dos professores e ainda, uma melhor compreensão das proposições a partir de sua realidade pedagógica a qual estão inseridas.

As práticas de gestão escolar, na sua essencialidade, correspondem às ações necessárias para a efetivação da prática pedagógica. Essas ações, assim como metas e objetivos pretendidos, pautados em uma gestão democrática e participativa são resultados de decisão coletiva com qualidade. Sendo assim, os gestores apresentam papel fundamental na condução do trabalho coletivo, como mencionado por Paro (1986):

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais. (PARO, 1986, p.160).

Lück (2009) também colabora com esta questão, ao enfatizar a importância do papel do gestor enquanto líder responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, levando seus participantes a analisarem seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, revisando constantemente seu desempenho e buscando práticas que inspirem valores mais amplos, cuja realização promova o ganho de todos.

A política pública de progressão continuada configura uma (re)organização escolar e exigências pedagógicas que requer uma necessária ampliação da autonomia da escola e da democratização de sua gestão, entretanto, há um distanciamento dessas políticas com as reais condições das escolas públicas como mencionam alguns depoimentos.

Nesse viés Paro (2014) sinaliza que o poder da educação e do educador existe na medida que se realiza concretamente e que existe um confronto daquilo que a instituição educacional tem intenção de realizar com aquilo que ela efetivamente logra fazer. Nesse sentido, salientamos também que o poder institucional reside na medida que a gestão escolar reconhece a necessidade de (re)avaliar as relações pedagógicas internas para coordenar e efetivar as ações e os objetivos traçados institucionalmente.

Precisamente um maior conhecimento da política educacional fortalecidos pela formação continuada do corpo docente poderia configurar uma maneira de apropriação de meios que garanta a participação dos mesmos na elaboração e nas decisões do fazer-pedagógico.

A pesquisa identificou uma escola que adquiriu a cultura da participação. Uma escola cujo clima organizacional favorece as relações interpessoais e a ajuda mútua. Uma escola que apesar de enfrentar problemas comuns a tantas outras escolas brasileiras, como in-

disciplina e mesmo a falta de participação por parte da família de alguns(as) alunos(as), consegue resolver muitos deles através do diálogo e do acompanhamento permanente do desempenho dos(as) alunos(as).

Percebe-se também, o quanto os gestores valorizam a participação dos professores na tomada de decisões, e ao se preocuparem com a qualidade da educação oferecida pela escola, instigam discussões respaldadas por comparações em torno de suas avaliações internas e as avaliações externas. Dessa forma, a escola busca conhecer a realidade de cada turma permitindo pensar alternativas pedagógicas ajustadas a essas realidades.

Oliveira (2002) afirma, para que as políticas educacionais de correção do fluxo escolar obtenham êxito faz-se necessário primeiramente romper com a crença da não aprendizagem, que conduz a baixa estima e o abandono escolar. E compreender que as reprovações não representam o fracasso dos estudantes, mas o fracasso da escola pública que não está preparada para lidar com as necessidades específicas de aprendizagens desses(as) alunos(as).

Porém, essa compreensão se torna complexa pois não está no cerne dos esclarecimentos e na formação continuada do corpo docente e talvez seja o ponto chave para uma compreensão clara do que frequentemente se caracteriza como “progressão continuada” no âmbito da organização da escolaridade em ciclo sequencial ou bloco pedagógico. Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” e passar a ser vista como um dos objetivos da escola, como uma prática tocante ao trabalho docente, uma condição essencial para o desenvolvimento dos alunos.

A política pública do bloco pedagógico representa um recurso para alfabetizar as crianças com qualidade, reorganizando tempo e espaço para contribuir com um ensino eficiente e também para a correção do fluxo escolar. Porém, não basta criar essas políticas sem movimentar os sujeitos que realmente sustentam o palco principal onde ocorrem essa trama.

Nesse sentido, também não basta apenas a boa intenção da gestão que estimula a participação, é necessário potencializar essa gestão e toda a comunidade educacional por meio de uma qualificação e orientação que verdadeiramente a torne participativa.

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

Realmente a diversidade muito grande obriga os professores a fazer planejamentos diferenciados de forma a atender todos os seus alunos. É acreditar e trabalhar para que todos avancem. Trata-se, portanto, de uma progressão continuada das aprendizagens, que precisa funcionar de maneira equânime para todos na escola e durante todo o processo, não devendo ficar restrita a uma ação isolada.

Neste sentido, aliada à formação continuada de professores e gestores, o planejamento escolar passa a ser ferramenta de fundamental importância que “[...] consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada[...]” (LIBÂNEO, p.125, 2004). Dessa maneira, cabe ressaltar a importância de a gestão escolar mobilizar os espaços e tempos necessários para oportunizar os encontros de discussão e sistematização do planejamento pedagógico. Nóvoa (1995) afirma que as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados para estudo, reflexão, socialização de experiências, avaliação, planejamento e tomada de decisões.

O planejamento escolar pode ser entendido como tomadas de decisões antecipadas sobre objetivos desejáveis e passíveis de acontecer. Planejar é criar, é tomar decisões, é determinar, é induzir a cooperação entre pessoas na direção a um alvo desejado (CERVI, 2007). Entretanto, o planejamento escolar toma fôlego quando a avaliação “[...] assume caráter processual, participativo, formativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico e, portanto, visa [re]dimensionar a ação pedagógica” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE, 2012, p. 5).

A avaliação tomada como interface do planejamento integra o processo de gestão escolar. A avaliação pode representar a detecção de necessidades emergentes não previstas e ganha organicidade, flexibilidade, dinamicidade e função de auto-regulação realimentando o próprio planejamento.

Ademais, o acompanhamento das avaliações externas, como os resultados da Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) representam um instrumento de referência que comparada com os resultados internos contribuem com o planejamento pedagógico, especialmente se considerados os objetivos e as habilidades exigidas ao final da alfabetização.

A avaliação constitui um aspecto fundamental para a efetiva progressão continuada das aprendizagens. A avaliação tem papel preponderante, pois, neste período, a avaliação protagoniza, no mínimo, dois momentos: Primeiro, é fundamental saber o que os alunos já sabem antes de avançar no processo, a chamada “avaliação diagnóstica”, e segundo, no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro como os alunos estão avançando, o que chamamos de “avaliação formativa”.

Além disso, acrescenta-se a necessidade da formação continuada em relação às concepções de avaliação aliados ao fortalecimento do planejamento escolar tendo em vista os aportes legais para o bloco pedagógico, pois considera-se que um ensino eficaz não está na reprovação e conseqüentemente na repetição dos conteúdos para aqueles que não conseguiram avançar, mas na obrigação que a escola tem de oferecer oportunidades para que todos aprendam no período mais adequado.

A formação continuada é a oportunidade para que os diversos atores individuais e coletivos do processo de educação possam estabelecer partilhas, trocas, saberes e vivências, uma vez que cada um deles possui margem de autonomia na condução de seus próprios projetos (NÓVOA, 1992). Não se pode caracterizar a formação continuada como acúmulo de cursos realizados ou fragmentação do conhecimento, mas sim como um traba-

lho de reflexão de sua prática e de interação com o conhecimento atual ancorados numa visão de trabalho compartilhado no contexto educacional.

A formação continuada deve levar o docente a uma prática social crítica e a uma formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação como algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador. Para Freire (1996), a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. O professor recebe uma formação acadêmica inicial que lhe permite atuar, mas a cada dia surgem novos desafios à sua função. Schön (2000) sugere um triplo movimento no processo de formação de professores, baseado no conhecimento da ação, na reflexão da ação e na reflexão sobre a ação.

Dessa forma, a formação continuada de professores do bloco de alfabetização também materializa a partir do ambiente da sala de aula sendo que as atividades precisam ser pensadas conforme os níveis conceituais de aprendizagem da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) articuladas com as condições e a realidade do contexto escolar.

Diante disso, a avaliação assume um papel central para orientar a prática pedagógica e normalizar as ações e encaminhamentos necessários para o efetivo processo de alfabetização. Esteban (2013), salienta que para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que auxiliem a melhor compreensão e interação com os alunos, podendo a avaliação contribuir para outras compreensões do processo pedagógico, demandando uma investigação permanente do processo da aprendizagem e ensino em sua complexidade, sendo preciso uma “[...] redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2013, p. 31).

Retomando ainda o que dispõe o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que se refere à avaliação, é possível identificar que tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, está sendo defendida uma avaliação na perspectiva “[...] processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2008).

4 O PLANO DE GESTÃO ESCOLAR PARA O BLOCO PEDAGÓGICO

Com base na sistematização e nos estudos realizados na instituição de ensino pesquisada e demais dados construídos, buscou-se estimular a participação de equipe escolar na elaboração do Plano de Gestão Escolar para o Bloco Pedagógico dentro do espaço coletivo de decisões pedagógicas da escola alvo da pesquisa, pois como corrobora Lück (2006, p.96):

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social

e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagem significativas. (LÜCK, 2006, p.96)

Acredita-se que essa iniciativa colaborou de forma decisiva para aprimorar o planejamento, que segundo Libâneo (1994), tem grande importância por tratar-se de “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1994, p.222)

Cumprir sinalizar a importância do planejamento em diferentes esferas, pois a discussão dos processos de atendimento acerca do bloco pedagógico⁷ do ensino fundamental envolvem o desafio de repensar as organizações da rotina escolar e das demandas em relação ao regime de progressão continuada⁸. Dessa forma, o planejamento se torna essencial para o contexto da alfabetização que segundo Perfeito (2007, p.53) implica:

[...] um comprometimento com a ação. O planejamento só tem significância quando é implementado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos; caso contrário, resumir-se-á a uma coletânea de intencionalidades que não trazem benefícios reais à organização. (PERFEITO, 2007, P.53)

Sendo assim, “[...] o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 150) e a gestão escolar conduz “[...] a mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos da unidade de trabalho [...]” (LÜCK, 2006, p.21).

Com a proposta compartilhada do Plano de Gestão, os docentes reconhecem-se como atores da gestão escolar e os momentos de planejamento e decisões coletivas colaboram significativamente processo positivo da efetivação das ações na prática visto que, comprometer-se com a ação é antes de tudo organizá-la para agir sobre ela. Nesta ótica, uma das docente entrevistadas verbaliza que “[...] é necessário investir sempre na interação da equipe escolar e nas práticas educacionais sugeridas na escola, pois isso valoriza e oportuniza o professor(a) a desenvolver toda sua criatividade ajudando o centro do nosso trabalho, o aluno” (DOCENTE 8).

A construção compartilhada do plano de gestão escolar parte da concepção de planejamento estratégico no sentido de direcionar e fortalecer o trabalho dos docentes do bloco pedagógico a partir de condições concretas a fim de buscar de alternativas e ações para contribuir com o processo de alfabetização. O planejamento estratégico segundo LÜCK (2000):

7 Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o bloco pedagógico da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

8 Progressão continuada envolve planejamento, práticas avaliativas e ações pedagógicas adequadas à diversidade dos discentes, propiciando uma significativa construção de conhecimentos através de ciclos de aprendizagem.

[...] é adotar uma forma de pensar ampla, dinâmica, interativa, comprometida socialmente com a realidade, o que corresponde a uma visão estratégica, isto é a uma forma de apreensão inteligente e sagaz das situações que permeiam todos os diferentes aspectos e segmentos internos e externos de uma realidade. (LÜCK, 2000, p.3)

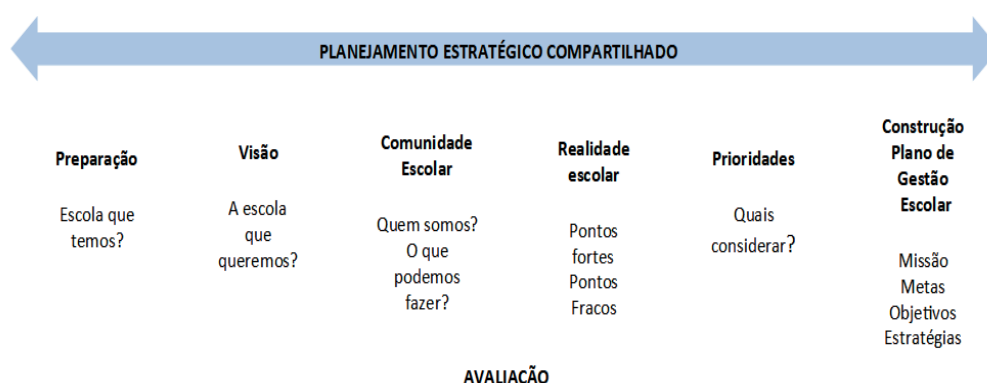
Nesta perspectiva, destacamos que o planejamento estratégico aqui mencionado refere-se a uma abordagem exclusivamente educacional que vislumbra estabelecer objetivos e definir a maneira como alcançá-los. O plano de gestão escolar consiste em um instrumento de trabalho dinâmico que elenca os principais objetivos dentro da meta a ser alcançada, tendo como base o projeto político pedagógico da escola.

O processo de elaboração do Plano de Gestão Escolar promove o protagonismo pedagógico tanto da equipe gestora como professores e demais membros da comunidade escolar. Ainda, cria espaços de discussão coletiva e a formação continuada de professores no âmbito escolar, envolvendo o processo organizacional a partir de um movimento dinâmico tanto da dimensão administrativa, pedagógica e financeira.

A construção do Plano de Gestão, da escola pesquisada, está ancorada na proposta do planejamento estratégico como uma ferramenta que auxilia os gestores a estabelecer objetivos, metas e ações a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. Para (PREEDY, 2006) o planejamento estratégico no âmbito escolar, objetiva a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Ainda, Tachizawa e Andrade (2006), postulam que o planejamento estratégico na gestão escolar, deve ser um processo que requer o envolvimento de técnicos, docentes, gestores e a comunidade, visando-se garantir a ação na implementação das estratégias institucionais. Assim a figura 1 apresenta os momentos/etapas do planejamento estratégico para construção do plano gestão escolar da escola pesquisada.

Figura 1 –Planejamento estratégico escolar compartilhado.



Fonte: Autoras (2018).

Dessa forma, vimos a necessidade de agregar o planejamento estratégico com a formação continuada da equipe docente pois, aliar teoria e prática, discussões sobre con-

cepções de ensino e de avaliação, implicam em uma melhoria significativa e necessária à qualidade do ensino e à formação do corpo docente.

Defende-se assim, que o Plano de Gestão Escolar em curso promove contribuições para uma gestão mais democrática, que vai desde o planejamento, execução e avaliação do mesmo. Além disso, reafirma o potencial de inovação e compromisso coletivo de professores(as) e gestores com educação de qualidade.

5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A partir das experiências e escutas sentidas, a prática pedagógica cotidiana impulsionou a investigação e os estudos que objetivou analisar as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria-RS.

As discussões conduzidas à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, demonstram que o processo de redemocratização do Brasil trouxe mudanças significativas para a educação no país através da aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988. A garantia de educação como direito passa a ser responsabilidade compartilhada entre entes federados e sociedade.

O compromisso da escola se amplia pelo Art. 206 da Constituição Federal, inciso VI que atribui “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Os novos modelos de gestão do ensino público implicam formas descentralizadas de administração e recursos, bem como novos repasses de obrigações para a escola refletida em forma da lei nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais.

É no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, que são definidas determinações e indicações acerca da gestão democrática. A descentralização e a autonomia correspondem a processos de democratização que tem como centro a prática democrática. Para Lück (2006, p.44), a gestão educacional cultiva as relações democráticas e de autonomia nas relações de trabalho como forma de promover o desenvolvimento do ensino.

As reformas educacionais, as políticas públicas e as proposições legislativas vêm aliadas ao reconhecimento e fortalecimento do movimento de democratização da gestão escolar. As políticas educacionais reiteradas pelo Plano Nacional de Educação concomitantemente pelo Plano Municipal de Educação implicam princípios de caráter legais a serem seguidos principalmente no que se refere à gestão escolar. As mudanças educacionais necessitam ser gestadas no âmbito da escola pública e é nesse sentido que a gestão escolar se constitui como coautor do processo educacional fazendo valer o fim democrático em prol da qualidade da educação.

Os professores e gestores sinalizaram que a progressão continuada foi pensada somente em relação ao tempo que é oferecido para o aluno sem pensar no tempo que o

professor necessita para atender o aluno em progressão e que as dificuldades do aluno progredir envolvem outras questões como: maturidade, realidade socioeconômica, comprometimento familiar, problemas psicológicos ou de ordem neurológica.

Contudo, professores e gestores enfatizaram que as condições de trabalho existentes são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física, que impede novas parcerias pedagógicas; e de recursos humanos para esse acompanhamento e à falta de tempo, para reuniões de estudo e planejamento.

A partir dos depoimentos entende-se que muitos desafios em relação à gestão escolar se mostram para a consolidação de uma escola efetivamente organizada em ciclo sequencial não passível de interrupção. Esses desafios giram em torno principalmente da dificuldade de tempo de planejamento coletivo, falta de sistematização e organização do trabalho pedagógico além da precariedade da estrutura física.

Dentre os entrevistados que manifestaram contrários à progressão dos alunos no bloco pedagógico, estão docentes com pouco ou muito tempo na docência. Ademais, estão também docentes que participaram ou não do PNAIC (Pacto Nacional pela Idade Certa), programa de formação continuada oferecido pelo governo federal.

Dessa maneira, nota-se que não basta que a formação continuada contemple bases conceituais e metodológicas de alfabetização e letramento como a proposta de formação continuada do PNAIC, mas que essas propostas de formação se materializem na prática docente.

A elaboração compartilhada do Plano de Gestão da escola da Rede Municipal em foco no viés do planejamento estratégico transcorreu no sentido de direcionar e fortalecer o trabalho dos docentes do bloco pedagógico a partir de condições concretas no intuito de buscar alternativas e ações que contribuam com o processo de alfabetização.

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

A formação continuada deve levar o docente a uma prática social crítica e a uma formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação. Precisamente um maior conhecimento da política educacional fortalecidos pela formação continuada do corpo docente poderia configurar uma maneira de apropriação de meios que garanta a participação dos mesmos na elaboração e nas decisões do fazer-pedagógico a qual estão inseridos.

Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” e passar a ser vista como um dos objetivos da escola, como uma prática tocante ao trabalho docente, uma condição essencial para o desenvolvimento dos alunos e como um

instrumento de resistência e apoderamento para reivindicar condições adequadas a sua implementação e funcionamento.

Sem dúvida, foram evidenciados uma compreensão da dinâmica contida nas diretrizes norteadoras da proposta da política pública vislumbrada como uma maneira de organizar tempos e espaços e de diluir atos de exclusão (repetência, evasão) da escola, pois não é a reprovação ou aprovação que leva o aluno aprender.

O complexo processo de ensino e aprendizagem compreende um comprometimento com a organização do trabalho pedagógico de maneira compartilhada com professores e gestores, sem presumir a “promoção automática”, mas configurando uma postura que garanta a progressão continuada como política educacional comprometida com a melhoria do ensino, principalmente por questão de justiça, das camadas populares.

O percurso de crescimento desse trabalho se materializa com o Plano de Gestão Escolar que almeja a efetivação da aprendizagem e o sucesso da trajetória escolar do(a) aluno(a). Porém, apesar de se manter firme e robusto no terreno da escola alvo de pesquisa, o Plano de Gestão Escolar necessita ser regado com intervenções pedagógicas em tempos instáveis bem como, necessita da seiva e de cuidados constantes por parte de todos envolvidos.

Para finalizar, as propostas de reflexões em torno do eixo central da pesquisa realizada, salienta-se a relevância o papel da gestão escolar para o sucesso da implementação das políticas públicas educacionais. Certamente uma postura comprometida com o ensino de qualidade e pautada na ação participativa e democrática conduz para o êxito do ato pedagógico, razão de ser da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRANDALISE, Mary Ângela T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de professor**. Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>. Acesso em jul 2016 a jul 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 79/2002 de 12.03.2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf. Acesso em: 07 Jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. **Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010**.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005** - Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 55, 22 de março de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 10 ago. 2017.

CASTRO, A. B. C. et al. **O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA**. HOLOS, Ano 31, vol. 2, 2015, p. 195-211.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e Avaliação Educacional**. Curitiba, Ibpex, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando. **A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990**. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. In.: ESTEBAN, Mara Teresa (Org.). Escola, Currículo e avaliação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTEVÃO, Carlos. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Editora Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo. Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS E.M & MARCONI M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas, 2003.

LAURENTINO V. **O índice de desenvolvimento da educação básica e o gestor escolar: trilhas a caminhar no cenário da gestão democrática**. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas - REDUC - ISSN 2317-1170.

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

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Gestão em Rede, Brasília, n. 19, p. 8-13, abr. 2000. <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf>. Acesso no período Ago. 2017 a jul 2018.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5.ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNARDI, E.M. **Gestão Democrática Escolar no contexto da Cultura Globalizada**. In. Interfaces entre políticas públicas/gestão educacional e formação docente [recurso eletrônico]. DALLA CORTE, M. G. [et al.]. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, ELOS Grupo de Pesquisa, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

Progressão continuada no bloco pedagógico...

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 117-215, jul. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V.H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PERFEITO, Cátia D. F. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar**. *Revista Educação Brasileira*. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

PREEDY, M.; GLATTER, R.; LEVACIC, R. **Gestão em educação, estratégia, qualidade e recursos**. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM Nº 32**, de 18 de junho de 2012 definiu Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, 2012.

SANTA MARIA. **Lei nº 6.001/2015 – Plano Municipal de Educação de Santa Maria**. Secretaria Municipal de Educação: Santa Maria, 2015.

SANTOS, Eliane G.S. **Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. Universidade Federal de Santa Maria/RS – Dissertação de mestrado em Educação, 2007, Disponível em:< <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7184/Eliane.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 maio de 2018.

SARTURI, Roseane Carneiro. **Ensino fundamental para nove anos**: espaços de legitimação no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3651_2027.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio B. de. **Gestão de Instituições de Ensino**. 4. Ed. Ver. e Ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOSTA, K.S. & GOMES, M. N. **Política educacional pós anos 1990 e a ênfase na avaliação**. RELEPE. Encontro Latino Americano de Professores, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. **Professor: tecnólogo de ensino ou agente social**. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Vozes, 2002.

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