

CICLOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NA TERCEIRA ETAPA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA) DO DFGeldo da Silva Santos / geldo.silva@gmail.com

Pedagogo e Pós-Graduando em Gestão e Orientação Educacional e Psicopedagogia

RESUMO

Esta presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a organização das estratégias pedagógicas construídas pelo professor na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do Distrito Federal. Procurou-se analisar os instrumentos avaliativos utilizados com maior frequência, pelos professores da etapa III do BIA, onde existe a ruptura do ensino organizado em ciclos para a serialização. O presente trabalho pretende suscitar o diálogo acerca da temática dos ciclos e da organização da proposta de ensino desdobrado em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental, da Secretaria de Educação do DF. A pesquisa foi realizada em uma Escola pública do DF, localizada na Cidade Satélite de Samambaia, e assume os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa científica. Quanto aos objetivos assume caráter descritivo, pois visa descrever um fenômeno, com os dados sendo coletados através de observações e questionários respondidos pelos professores da terceira etapa do BIA, quanto aos procedimentos, assume características bibliográficas. Os resultados obtidos confirmam que a não-retenção dos alunos e a consequente aprovação automática dos alunos, somados a avaliação escrita tradicional, ainda constituem-se em grandes entraves e desafios para a consolidação das propostas cicladas de educação no DF.

Palavras-Chaves: Ciclos. Avaliação. Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the organization of teaching strategies constructed by the teacher in the third stage of the Block Home Literacy (BIA) of the Federal District. We sought to examine the evaluative tools most frequently used by teachers Stage III of the BIA, where there is a disruption of education organized in cycles for serialization. This work aims to encourage dialogue on the theme of cycles and organization of the proposed school split into cycles in the early years of elementary school, the Department of Education in the District. The survey was conducted in DF of a public school, located in Satellite City Samambaia, and takes the principles of the approach qualitative scientific research. As to the objectives takes a descriptive, it aims to describe a phenomenon, with data being collected through observations and questionnaires completed by teachers the third step of the BIA, the procedures, assumes bibliographic characteristics. Results obtained confirm that the non-retention of students and consequent student automatic, plus traditional written assessment, are still in enormous obstacles and challenges to the consolidation of cycled proposals for education in the DF.

Key Words: Cycles, Evaluation. Pedagogical Strategies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a organização das estratégias pedagógicas construídas pelo professor na terceira etapa do BIA, onde existe a ruptura do sistema organizado em ciclos, para o regime seriado. Os objetivos específicos analisam a organização da proposta pedagógica, os princípios metodológicos que orientam a proposta do BIA, bem como analisam as características dos instrumentos de avaliação utilizados na etapa III do BIA, a fim de perceber os instrumentos utilizados para atender os alunos com necessidades de aprendizagens dentro do BIA.

O texto aqui apresentado se insere na análise de uma alternativa educacional para a organização do ensino fundamental, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Número 9394/96, em seu art. 23, aponta para a flexibilização do ensino fundamental:

A educação básica poderá se organizar em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda (BRASIL, 1996).

É nessa flexibilização da organização do ensino fundamental que se centra essa pesquisa, mais precisamente no ensino organizado por ciclos de formação, que visam a formação integral dos alunos através de estratégias pedagógicas humanizadoras e socializadoras. Os ciclos de formação aparecem como uma alternativa para a superação da lógica do fracasso escolar sustentada pela escola tradicional seriada.

A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF), optou pela organização em forma de um Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) para o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha pela temática justifica-se pelo interesse, pelo desejo e pelo sonho de construção de uma escola pública de qualidade, uma escola que propicie e garanta experiências significativas e total cidadania para todos. Os ciclos de formação aparecem como uma alternativa para a superação da lógica do fracasso escolar sustentada pela escola tradicional seriada.

Esta pesquisa pretende, portanto, dar início a um diálogo que faça surgir reflexões acerca da organização do tempo e do espaço escolar em busca da garantia e da construção da qualidade do ensino do Distrito Federal.

Espera-se contribuir com aqueles que se preocupam com a transformação da escola pública brasileira em uma escola de inclusão, de direito e de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Por tratar-se de um fenômeno social de caráter investigativo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho assume os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa científica.

A pesquisa qualitativa apresenta cinco características, necessárias para a elaboração de um trabalho, são elas: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte, predominantemente descritivo, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é o foco de atenção especial dado pelo pesquisador, a análise é feita de forma indutiva (BOGDAN e BIKLEN, 1986).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa assume caráter descritivo, pois visa descrever um fenômeno, utilizando-se de questionário e observação sistemática, quanto

aos procedimentos, assume características bibliográficas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede pública de ensino do DF, localizada na Cidade Satélite de Samambaia. Durante a realização da pesquisa, a fim de obter informações foram utilizados questionários e observações para a coleta de dados. O questionário subsidia a análise de dados referendados pelos estudiosos e teóricos. Tem-se como suporte teórico desta pesquisa, autores como: ARROYO, FREITAS, FERNANDES, KRUG, dentre outros.

A presente pesquisa está fragmentada e organizada em capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a introdução, e os objetivos da pesquisa. Em seguida apresenta-se a fundamentação teórica. Em outro capítulo encontra-se a metodologia utilizada na pesquisa. Em outro capítulo encontra-se a análise dos dados encontrados em campo. Por fim, encontram-se as considerações finais do trabalho.

CICLOS: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.

A organização da escola em ciclos não é uma novidade, ou tampouco uma solução pedagógica transgressora e inovadora. No Brasil, desde as décadas de 60 e 70, experiências estão sendo realizadas em diferentes cidades e estados, provocando elogios e críticas quanto a sua organização.

De acordo com Fernandes, (2009, p.26) “É importante entendermos tais experiências como fruto construção histórica de educadores e administrações comprometidas com a escola pública e com a defesa do acesso da população à escola de qualidade”.

Na década de 70 e início de 80, os ciclos emergiram como uma proposta de redemocratização do ensino, após anos de militarismo. Segundo Mainardes (2007, p.114) “o principal objetivo deste programa era reverter o quadro de reprovação e evasão das series iniciais do ensino fundamental”, bem como introduzir mudanças na concepção de alfabetização e avaliação da aprendizagem.

Vale ressaltar que as justificativas para a adoção e implantação dos ciclos assumiam não somente o cunho pedagógico, mas também assumiam razões políticas e administrativas.

A partir da década de 90, com o advento e a apropriação das teorias de Piaget, Vigotsky e Ferreiro, os ciclos ganharam fundamentação teórica, que de acordo com Fernandes (2007, p.99) o seu princípio “reside no fato de que os sujeitos constroem seu conhecimento, sendo a aprendizagem algo de ordem interna e, que por isso, demanda diferentes ritmos e tempos para que ela se realize”. Para Barreto e Mitrulis:

É no decorrer da década de 80 e 90 que, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passam a ter a hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sociolinguística, da psicolinguística e do sociointeracionismo vigotskyano, as primeiras trazidas, sobretudo pelos estudos de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.10).

As autoras continuam argumentando que a “concepção diagnóstica e formativa da avaliação, advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontraram guarida no bojo da orientação construtivista”, (BARRETO e MITRULIS, 2001, p.10).

O argumento teórico, aliado as experiências cicladas construídas historicamente subsidiaram a flexibilização da organização do ensino básico, previsto na lei 9394/96

(LDB) que em seu art. 23, aponta os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola:

A educação básica poderá se organizar em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomenda. (BRASIL, 1996).

Essa flexibilização abre caminho para políticas diferentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotam a organização em ciclos, que é ratificada com promulgação da lei federal 10172/2001, que instaura o Plano Nacional de Educação (PNE), que segundo Barreto e Mitrulis (2001, p.13) “propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas”.

Após a promulgação da LDB/96 cresceu a adesão e o debate acerca da escolaridade em ciclos, colocando equivocadamente os ciclos como uma solução pedagógica definitiva para o fim do fracasso escolar.

Os ciclos não podem ser considerados uma mera solução pedagógica, visando superar a seriação, são instrumentos de desenvolvimento de alternativas as relações vigentes, nesse contexto contribui Freitas (2003, p.62) :

Não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado.

Para continuar o debate acerca das propostas cicladas e seriadas, é preciso observar as varias diferenças existentes entre as propostas cicladas, ou como cunhou Fernandes (2009, p.21) “políticas de não retenção”. Com maior nitidez faz-se necessário o esclarecimento das diferenças entre ciclos de formação e ciclos de progressão continuada ou simplesmente progressão continuada.

Ciclos, progressão continuada e seriação, lógicas distintas.

A organização das escolas, respeitando os ciclos e tempos de formação dos educandos, vai avançando, diante disso faz-se-a necessário a distinção entre seriação, ciclos e progressão continuada.

A organização escolar seriada, foi historicamente construída após a revolução industrial e o regime militar brasileiro. Uma das características da lógica seriada é ser segmentada, hierarquizada e, por conseqüência, seletiva, classificatória dos conhecimentos e dos processos de aprendizagem classificatória do ensino e dos educandos e dos educadores (ARROYO, 2007).

Essa lógica classificatória, seletiva e excludente é que fundamenta as avaliações e verificações de aprendizagem, reproduzem a lógica seriada e do fracasso escolar. A lógica seriada é sustentada pelos binômios fracasso/sucesso e aprovação/reprovação, reproduzidos no currículo escolar tradicional na disposição do tempo e do espaço escolar.

Para romper com a lógica excludente da escola seriada a tendência é a organização da escola em ciclos, mas segundo Arroyo (2007, p.21) “antes de organizar os ciclos é preciso desconstruir as lógicas e os valores que legitimam a organização

seriada”. Para tanto faz-se-a necessidade de pesquisa, e estudo acerca das organizações escolares seriadas e cicladas.

Progressão continuada

Na fala de Perrenoud (2004, p.103) “a falta de estabilização em torno do conceito de ciclos” e de Fernandes (2009, p.85) “a generalização de experiências de implementação de ciclos básicos sem uma reflexão sobre o que representam enquanto concepção de currículo e de direito à educação pode mais confundir do que avançar em uma concepção de ciclos”.

Ambas as afirmações vão ao encontro de que a ausência de fundamentação teórica ou interpretação equivocada da proposta ciclada, tem como consequência a organização da escola em ciclos como arremedos e somatórios de séries ou mais claramente ciclos seriados ou progressão continuada.

Segundo Freitas (2003, p.82) a progressão continuada “é instrumental e destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio”. Ou seja, não exigindo uma proposta holística de resignificação e redistribuição dos tempos e espaços escolares. Ainda de acordo com Freitas (2003, p.73) “a progressão continuada é herdeira da concepção conservadora – liberal de educação”, ancoradas na lógica seriada.

A lógica de progressão continuada está inserida sobre as seguintes concepções político-pedagógicas:

- Imediatismo, que visa o alinhamento da escola às necessidades produtivas.
- Fragmentação curricular
- Individualismo, e relações de poder verticalizadas,
- Sistema excludente e hierarquizado,

No DF a avaliação padrão de aprendizagem (DIA) e competências, essa lógica, pois possui características de progressão continuada, pois não prima pela formação integral, contentando-se com a aprendizagem de português e matemática.

A lógica dos Ciclos.

Os ciclos de formação, baseiam-se em experiências socialmente significativas para a idade do aluno, redefinindo o tempo e o espaço da escola.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos de duração variada. Os ciclos representam uma tentativa de superar a excessiva e desnecessária fragmentação do currículo pertencente ao tradicional regime seriado. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, favorecendo o trabalho com diferentes alunos, com diferentes estilos de aprendizagem, assegurando que a escola e o professor não percam de vista as exigências de educação postas pelo período.

A opção pelo regime de ciclos, deve vir acompanhada de questionamentos relativos aos aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada; concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos.

Para o pleno desenvolvimento dos ciclos de formação, não basta simplesmente

eliminar a seriação ou a reprovação e aderir sem estruturar o espaço físico e pedagógico da escola, além de superar o individualismo dos docentes e das instituições de ensino que aderirem ao sistema de ciclos. Além da reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Quanto ao tempo e ao espaço escolar contribui Dalben:

Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-estabelecidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los (DALBEN, 2000. p.30).

O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN, 2000).

A elaboração do projeto político-pedagógico democrático com a participação de professores, pais e toda a comunidade escolar é o primeiro passo para a reestruturação do tempo e do espaço escolar, com contribuindo para a construção de ambiente democrático de inclusão, despertando o sentimento de emponderamento da escola e dos processos nela vigentes, por parte de professores, pais e alunos contribuindo para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e da função humanizadora e socializadora da escola pública.

A organização do Trabalho Pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, do DF.

Em 2005, inicia-se a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, para universalização do ensino fundamental de 9 anos de caráter obrigatório, e para a conseqüente absorção das crianças de 6 anos de idade. Esse referido projeto segundo a Secretaria de Estado e Educação do DF, visa “reestruturar o Ensino Fundamental para (09) anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral”.(SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DF, 2005, p.11).

Ainda segundo a Secretaria de Estado Educação do DF em seu documento orientador, espera-se do professor e do coletivo da escola que:

a escola, a partir das diretrizes e orientações emitidas pela Secretaria de Estado de Educação, possa elaborar sua própria proposta de trabalho, partilhando suas experiências com outras escolas do sistema de ensino, de tal forma que essas experiências venham enriquecer e agilizar a mudança, para que seja instalada em toda a Rede uma nova cultura escolar, sempre comprometida com o sucesso de todos os alunos. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DF, 2005, p.11).

A organização do período de alfabetização por etapas se sustenta, na convicção de que o tempo e o espaço de formação do aluno são contínuos, não podendo ser fragmentados ou interrompidos, daí sendo importante nesse período de formação valorizar o tempo de desenvolvimento da criança, suas características pessoais e as vivências socioculturais dos alunos. Sendo assim, a organização proposta pela Secretaria de Educação para o BIA é a seguinte:

- 6 anos – Etapa I.
- 7 anos – Etapa II.

- 8 anos – Etapa III.

As crianças com idade superior a 8 anos em defasagem idade/série serão enturmadados na etapa III, do BIA. Quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais a enturmação obedecerá o regimento interno das instituições de ensino da rede publica do DF, segundo as orientações do Bloco Inicial de Alfabetização.

Para enturmação dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser respeitadas suas habilidades e potencialidades, além, da realização das adaptações curriculares relacionadas tanto a proposta pedagógica, quanto ao planejamento do professor, que deverá adequar sempre que necessário os conteúdos, objetivos, as metodologias, a avaliação, a temporalidade e a organização dos materiais e do ambiente escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.14).

As situações dos alunos, que exigem um detalhamento mais específico serão orientadas e analisadas pelas equipes responsáveis dos departamentos especializados da Secretaria de Educação.

Os princípios norteadores do trabalho pedagógico do BIA, primam pela construção de um processo educativo que segundo seu documento orientador (2005, p.10),observa os seguintes critérios:

- Enturmação por idade.
- Formação continuada dos professores.
- Trabalho coletivo com reagrupamento.
- Trabalho com projeto interventivo.
- As Quatro Práticas de Alfabetização.
- A avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

A enturmação por idade, visa o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando o ser humano e suas especificidades em suas diversas dimensões, considerando a sua formação global.

Formação Continuada

A construção e reconstrução de práticas e concepções para que o educador do BIA, possa desempenhar um papel de alfabetizador consciente de sua responsabilidade, exige dedicação e comprometimento no aprimoramento de sua práxis. Segundo Gentili (2007, p.111), “cada educador tem uma responsabilidade específica, profissional; organizar o programa (ouvindo pais, alunos, comunidade escolar; indo além dos livros portanto), preparar aulas, desenvolver recursos didáticos”.

A formação continuada justifica-se na fala de Werneck:

A formação continuada dos educadores porque, com uma formação apenas secundária, não será possível provocar a transformação que a educação requer. Portanto, investimentos em formação continuada são necessários em todos os níveis. (WERNECK, 2008, p.27).

A Secretaria de Educação do DF, oportunizará a formação continuada ao professores do BIA, através da disposição de sua estrutura pedagógica e administrativa. A formação continuada será subsidiada pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação-EAPE, e dos Centros de Referência em Alfabetização- CRA.

A formação continuada visa a troca de experiências e vivências para ressignificar o tempo e o espaço escolar em busca do aprimoramento do fazer pedagógico.

Trabalho com reagrupamento.

O reagrupamento inicia-se com a realização de uma avaliação diagnóstica que proporciona a identificação das habilidades e competências já adquiridas pelos alunos, bem como a identificação do nível de sua aprendizagem quanto à leitura e a escrita da criança em que ela se encontra. A diagnose subsidia o trabalho coletivo com reagrupamento em três modalidades:

- Reagrupamento Intraclasse: realizado no interior da sala de aula de um mesmo professor, para atender as necessidades dos alunos.
- Reagrupamento Interclasse: realizado pelos professores de uma mesma etapa ou em diferentes etapas, oferecendo o intercâmbio entre eles, realizado no mesmo turno de estudo.
- Reagrupamento Extraclasse: realizado com alunos de uma mesma etapa, ou etapas diferentes, em turno contrário.

Trabalho com projetos interventivos.

O trabalho com projeto interventivo é voltado para as diferentes possibilidades de ofertar ao aluno uma gama de possibilidades de conhecimentos, oportunizando a participação presente e significativa, proporcionando a interatividade e troca de experiências. O projeto interventivo atende os alunos da etapa III do BIA, com defasagens de aprendizagem.

Vale ressaltar que a diagnose inicial subsidiará a elaboração do projeto interventivo, que será construído coletivamente, envolvendo toda a equipe pedagógica, não somente os professores da terceira etapa do BIA, mas todos os professores do bloco, pois o projeto é da escola e não da etapa. Após a elaboração coletiva, o projeto interventivo deve ser enviado para a análise das instâncias responsáveis pela educação básica do DF.

As quatro práticas de alfabetização.

A alfabetização nas etapas do BIA pretende desenvolver nos alunos as habilidades e competências pertinentes à codificação referentes aos conteúdos gerais da gramática textual; coesão, coerência, unidade temática, clareza e concordância determinada pelo contexto do texto e pela inserção dos elementos do próprio texto. As quatro práticas de ensino da língua, proposta por Klein (2002), consistem na; Leitura e interpretação, a prática de produção de textos, análise lingüística e sistematização para o domínio do código.

A avaliação formativa no processo do ensino e aprendizagem.

Dentro da proposta do BIA, a avaliação deve assumir o viés formativo, visando oportunizar as crianças do período de alfabetização o acesso ao conhecimento, promovendo a progressão continuada e assegurando o sucesso escolar. De acordo com Esteban (2003, p.16) “a avaliação faz parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva”.

A continuidade do processo de formação dos educadores é fundamental para a desconstrução da avaliação classificatória, e adoção da avaliação formativa.

Vale ressaltar que o BIA, visa garantir, não somente a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade, mas também propõe o desenvolvimento global, que articule a construção de diferentes linguagens e as relações com os objetos do conhecimento.

A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF.

Sabe-se que historicamente a lógica do fracasso escolar é reproduzida pelos métodos tradicionais de avaliação, centrados em métodos de exclusão e controle disciplinar, porém não se pode dissociar a educação dos processos avaliativos, os ciclos propõem a ruptura dos métodos tradicionais em busca de propostas humanizadoras e democráticas. Com essa preocupação acerca da avaliação nos ciclos de formação propõe Krug (2001, p.68)

não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujo as informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A avaliação dentro do ciclo, diferentemente da escola seriada, é o ponto de partida para qualquer prática pedagógica, sendo considerada um momento de reorientação da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem.

No Distrito Federal, segundo o documento orientador do BIA, a avaliação deve ser um “excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento”. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DF, 2005, p.31), porém devido a falta de orientação ou resistência à mudanças alguns professores resistem ao viés progressista de educação e avaliação, reproduzindo a estrutura seriada a dentro do ciclo. Daí o grande entrave e dilema do ciclo de formação no Distrito Federal.

Faz-se-a necessário o investimento na formação continuada dos professores das escolas públicas do DF, pois segundo a Secretaria de Estado e Educação: “o sucesso do BIA está vinculado ao coletivo da escola pela condição de sua vontade, comprometimento e responsabilidade com suas crianças” (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DF, 2005, p.33).

De acordo com os objetivos do documento orientador de implantação do BIA, a avaliação deve ser “de forma sistemática, diagnóstica, processual, contínua, cumulativa e participativa, para que os professores possam tomar decisões relativas à regulação do processo” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF, 2005, p. 40).

A avaliação deve superar a lógica da avaliação classificatória e excludente e assumir características de avaliação formativa que de acordo com Perrenoud (2004, p. 51) avaliação formativa “inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. Essa é a essência da avaliação formativa: o professor analisa as atividades dos alunos a cada instante, enquanto ela ocorre, para realizar as intervenções no momento necessário e adequado.

Essa concepção de avaliação formativa é comprometida com o trabalho pedagógico que visa a superação das desigualdades e do fracasso escolar. A avaliação formativa deve fazer parte do planejamento de trabalho do professor e da escola, com o intuito de repensar as práticas avaliativas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em

sala de aula. Para isso de acordo com Esteban (2003, p.114) “ a busca de outros percursos para o fazer pedagógico conduz a um processo em a avaliação torna-se parte integrante do currículo”.

Ao considerar a avaliação como eixo de trabalho pedagógico, a Secretaria de Educação do DF, utiliza a avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos, os conceitos e as hipóteses dos alunos, uma vez que o critério de enturmação no BIA é a idade cronológica dos alunos. O resultado da avaliação diagnóstica será o ponto de partida para a elaboração de estratégias pedagógicas construídas pelos professores e pela equipe pedagógica de cada escola.

O relatório de observação individual do aluno é utilizado para oportunizar o acompanhamento pedagógico, respeitando o ritmo e tempo de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. Segundo as orientações gerais para ensino fundamental de 09 anos do DF, “ a avaliação em todas as etapas do BIA, deve buscar a apreensão pelo professor de avanços e das dificuldades que os alunos apresentam”. (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.32). Além disso, segundo o mesmo documento e o currículo da educação básica das escolas públicas do DF a avaliação deve “considerar a diversidade dos alunos que estão sendo avaliados e o impacto dessa diversidade em seu desempenho”.

A avaliação é vista como processo, e nessa perspectiva que os registros assumem características de memória compreensiva, registradas diariamente. A análise posterior destas memórias possibilita a compreensão e o entendimento acerca do trabalho pedagógico realizado, oportunizando o redirecionamento das atividades realizadas em busca de melhores condições de educação.

O registro avaliativo de atividades realizadas pelo aluno constitui-se em um grande e essencial elemento de orientação do professor na prática pedagógica de, além de orientar no preenchimento do relatório individual dos alunos, pois segundo as orientações gerais para o BIA, o professor deve ter.

Cuidados ao preencher o relatório individual: destacar pedagogicamente os pontos fortes do seu aluno (habilidades/ aprendizado) e o que o aluno apresenta em processo de desenvolvimento(dificuldades); as questões comportamentais não devem ser enfatizadas.(DISTRITO FEDERAL, 2005, p.33).

Ainda segundo as orientações do DF (2005, p.33) os resultados devem ser discutidos com os pais após cada bimestre. “As informações repassadas aos pais ao longo e ao final de cada etapa devem ser objetivas, claras e em linguagem acessível”.

Vale ressaltar que para o sucesso da proposta pedagógica, não basta a avaliação assumir o viés formativo, se a avaliação for apenas de responsabilidade do professor e da escola. A avaliação deve ser de responsabilidade do Estado, que precisa oportunizar a discussões acerca das concepções de avaliação adequadas para as propostas de não retenção comprometidas com a escola de inclusão e de direito a todos, para que as mesmas não sejam interpretadas e aplicadas erroneamente. A avaliação formativa deve ser focada durante formação do futuro profissional da educação.

METODOLOGIA.

.Tipo de pesquisa.

Por tratar-se de um fenômeno social de caráter investigativo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho assume os princípios da abordagem

qualitativa de pesquisa científica que segundo Ludke e André (1986, p.45) “caracterizam-se fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação a ser pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. A pesquisa qualitativa exige o envolvimento da reflexão pessoal, acerca da teoria e da prática

Procedimentos técnicos.

O trabalho descritivo é representado através de textos e imagens, ao contrário do método quantitativo que expressa-se através de números e tabelas. Quanto aos objetivos, a presente pesquisa assume caráter descritivo, pois visa descrever um fenômeno, utilizando-se de questionário e observação sistemática, quanto aos procedimentos, assume características bibliográficas.

Local da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede pública de ensino do DF, localizada na Cidade Satélite de Samambaia. Durante a realização da pesquisa, a fim de obter informações foram utilizados questionários e observações para a coleta de dados.

Para Ludke e André, (1986, p.47) “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisas educacionais”. A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Instrumentos.

O questionário é um dos principais instrumentos para a coleta de dados, tendo como objetivo a interação entre pesquisador e o sujeito informante, a fim de coletar informações relevantes para a pesquisa.

Sujeitos informantes da pesquisa.

O presente trabalho teve por objetivo a coleta de informações acerca das estratégias pedagógicas construídas pelos professores na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal. Foi realizada uma análise de caráter qualitativo, sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados (03) três questionários com perguntas abertas e fechadas. Para resguardar a identidade dos sujeitos informantes, atribuiremos as identidades A, B e C para os professores.

De acordo com os dados coletados, percebe-se que quanto ao sexo, dois dos sujeitos informantes são do sexo masculino, contrariando a lógica do magistério, que historicamente e culturalmente foi povoado pelo sexo feminino. Todos os entrevistados atuam na Secretária de Educação do DF como concursados a mais de quatro (04) anos, possuem graduação em Pedagogia, mas apenas o professor A possui pós-graduação em Psicopedagogia.

Quanto à formação continuada, que é uma exigência para a atuação no BIA, todos participaram de capacitações na área de alfabetização, sendo estas capacitações ofertadas pela Secretária de Educação do DF.

ANÁLISE DE DADOS

Quando perguntados se concordavam com a promoção automática dos alunos dentro do BIA, obtiveram-se as seguintes respostas:

Professor A:

“Sim, porque o amadurecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal do conhecimento não pode e não deve ser motivo de reprovação nos primeiros anos escolares.”

Professor B:

“Não. Porque só atrapalha a criança, as aulas e o professor.”

Professor C:

“Sim, em alguns aspectos. No que diz respeito à criança permanecer com outras da mesma idade e ter mais tempo para adquirir conhecimento.”

A não retenção, e a promoção automática são os itens mais polêmicos e que suscitam maiores discussões acerca das propostas cicladas, recebendo elogios e críticas quanto a sua adoção. Essa situação se reflete na divergência de respostas dos sujeitos informantes. Enquanto o professor B é radicalmente contra a promoção automática, atribuindo ainda grande importância a reprovação e a estrutura seriada. Tal situação ocorre porque a cultura da reprovação foi construída historicamente e faz parte da cultura do magistério. Entretanto tanto o professor A como o professor C, concordam com a progressão continuada dentro do BIA, e trabalham como mediadores para estimular a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, pois “é na interação com o outro que alguém é ajudado a desenvolver sócio-afetiva-cognitivamente e a adquirir novas aprendizagens” (VIGOTSKY, 1998, p.45), ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é o encontro do individual com o social.

Daí a importância do respeito à fase de desenvolvimento dos alunos, justificando a não retenção. Como sugere Esteban (2005, p.27) que “ a aprovação ainda precisa ser compreendida, pois se faz sentido quando a avaliação é parte de um processo contínuo no quadro objetivo não é classificatório, hierarquizante e excludente”.

Na seqüência os professores foram indagados acerca de quais seriam os instrumentos de avaliação mais adequados para a última etapa do BIA. Foram encontradas as seguintes respostas:

Professor A:

“A avaliação deve ser continua e de variadas formas, visando à formação do ser.”

Professor B:

“Avaliação escrita, registros, relatórios e o acompanhamento da psicogênese da língua escrita”.

Professor C:

“Portfólio, avaliação escrita, registros e relatórios.”

Quanto aos métodos de avaliação da terceira etapa do BIA, apresentam-se nas respostas diversos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, entre os mais destacados estão a avaliação escrita, o registro de atividades, os relatórios, portfólios e o acompanhamento da psicogênese da língua escrita proposta por Emilia Ferreiro.

Vale ressaltar que a Secretaria de Educação do DF adota as concepções de avaliação processual, contínua e participativa em uma visão formativa, que visa à formação humana e social dos alunos. Os instrumentos utilizados pelos professores condizem com o currículo da educação básica do Distrito Federal e com o documento orientador do Bloco Inicial de Alfabetização.

Após as respostas obtidas acerca dos instrumentos, foi perguntado aos professores se eles utilizavam a avaliação escrita com frequência em sua sala de aula e por que utilizavam este instrumento de avaliação.

Professor A:

“Sim, porque ela consegue identificar as necessidades para a aprimoração da aprendizagem do aluno. A avaliação escrita é apenas um tipo de avaliação que deve se englobar as demais avaliações”.

Professor B:

“Sim, porque revela aquilo que o aluno sabe realmente.”

Professor C:

“Sim; porque a avaliação escrita é um meio de perceber o real conhecimento que o aluno possui principalmente no que diz respeito à leitura e escrita”.

A avaliação é outro item delicado da escola organizada em ciclos. A análise das respostas aponta para uma homogeneidade de pensamentos provocada pela cultura de avaliação escrita tradicional pertencente ao regime seriado que ainda impera dentro dos regimes ciclados. De acordo com Zeichner (2002, p.53) “ as mudanças qualitativas nas práticas de salas de aula somente ocorrerão quando os professores compreenderem e aceitarem como suas estas mudança”.

Sabe-se que a avaliação escrita é importante para diagnosticar supostas necessidades de aprendizagem dos alunos, porém não deve ser utilizada como momento decisivo no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como orientadora da construção de estratégias pedagógicas que visam integrar o trabalho pedagógico que será desenvolvido em sala de aula, possibilitando aprendizagens significativas a todos os alunos.

A pergunta seguinte refere-se as habilidades construídas pelos alunos, necessárias para a saída do Bloco Inicial de Alfabetização. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Professor A:

“Leitura, escrita, básicas de alfabetização. Quatro operações básicas que levam o aluno a entender números e suas correlações”.

Professor B:

“Ler e interpretar textos, realizar operações matemáticas envolvendo as quatro operações matemáticas”.

Professor C:

“O aluno deve sair alfabetizado, e tendo conhecimento das operações matemáticas”.

A unanimidade nas respostas dos professores mostra que os mesmos estão preocupados com a parte técnica, objetiva dos resultados. As respostas apontam que os professores estão preocupados apenas com a aquisição das práticas de leitura e escrita e das operações matemáticas. Vale ressaltar que o BIA, visa garantir, não somente a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade, mas também propõe o desenvolvimento global, que articule a construção de diferentes linguagens e as relações com os objetos do conhecimento.

Propicia a criança a ressignificação das atividades escolares e a interação solidária e cooperativa, enfim propicia o desenvolvimento social, reflexivo, transformando o aluno em sujeito ativo do processo educativo.

O aluno terá seu processo acompanhado individualmente, ao longo do ano letivo. Esse acompanhamento será feito pelo professor e pela equipe pedagógica da escola, sendo registrado no diário de classe e no relatório individual do aluno. Ao final do bloco será traçado o perfil do aluno, através da análise dos resultados alcançados durante a construção das estratégias implantadas no transcorrer das etapas do BIA.

Em seguida foi indagado aos professores, quais os instrumentos utilizados para resgatar os alunos com necessidades de aprendizagem?

Professor A:

“Aulas de reforço, projetos especiais, equipe de apoio e jogos.”

Professor B:

“Reforço escolar, trabalho diversificado em sala de aula e o reagrupamento intra e interclasses”.

Professor C:

“Através de projetos interventivos, reagrupamento de alunos e reforço escolar.”

As aulas de reforço mencionadas pelos professores A, B e C ocorrem em turno contrário e tem como objetivo enriquecer, aprofundar ou sanar necessidades específicas de determinados alunos. Já os projetos interventivos citados pelos professores A e C, são um princípio presente no documento orientador do BIA, utilizado na etapa III do Bloco. Porém, os jogos, os projetos especiais e o trabalho diversificado em sala de aula mencionado pelos professores A e B, são estratégias que devem ser construídas pelo professor dentro de sua sala de aula, proporcionando a flexibilização do tempo e espaço do professor, permitindo o diagnóstico mais individualizado dos alunos com necessidades de aprendizagem.

Segundo o documento orientador do BIA (SEDF, 2005, p. 42), “o professor e a escola que atuam com o Bloco Inicial de Alfabetização precisam entender este desenvolvimento e promover práticas lúdicas, inserindo-as como eixo do trabalho pedagógico”.

Em relação aos projetos interventivos, os pensamentos dos professores foram os seguintes.

Professor A:

“A cada ano a equipe de professores elabora um projeto específico”.

Professor B:

“São elaborados em grupo pelos professores das fases, visando sanar as dificuldades”.

Professor C:

“São elaborados no PPP e modificados de acordo com a necessidade dos alunos”.

As respostas elaboradas pelos professores A, B e C apontam para a importância atribuída aos projetos interventivos elaborados para a etapa III do Bloco. Tal relevância dada ao projeto justifica-se pelo fato do projeto interventivo constituir-se em um princípio do BIA, com o objetivo de promover e repensar as práticas pedagógicas utilizadas na etapa III do BIA, com o objetivo de resgatar os alunos com necessidades de aprendizagem.

Quanto à construção, os professores estão corretos ao afirmar que os projetos interventivos são elaborados pelo professor em conjunto com a equipe pedagógica (coordenador, a direção, ou seja, todos os envolvidos no trabalho pedagógico). O projeto interventivo tem como características; a contextualização que é de caráter temporário, intencional a um determinado grupo de alunos, é flexível quanto às estratégias pedagógicas, envolve outros profissionais e valoriza a ludicidade.

A elaboração do projeto interventivo deve orientar o professor em sua aplicação de estratégias pedagógicas. A escola possui autonomia para a elaboração do projeto, entretanto, após a construção do projeto, a escola deve enviar o mesmo para análise da Secretaria de Educação e seus órgãos específicos.

Quanto a metodologia utilizada para desenvolver as quatro práticas de alfabetização do BIA, obteve-se as seguintes respostas:

Professor A:

“Metodologia de projetos que se precisa mesclar vários tipos de métodos”.

Professor B:

“Trabalhamos como prioridade a metodologia de projetos. Isso não impede o desenvolvimento de temas transversais e outros tipos de atividades durante o decorrer do ano letivo”

Professor C:

“Através da metodologia de projetos e outras atividades no decorrer do ano letivo”.

As respostas dos professores A, B e C, revelam a preocupação e a intenção de trabalhar com a metodologia de projetos que segundo Dewey:

A pedagogia dos projetos visa a resignificação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. (DEWEY, 1967, p.15).

A metodologia de projetos é importante, pois propicia ao coletivo de professores e aos alunos a reestruturação do tempo e do espaço escolar dentro do BIA.

Porém, as respostas não especificam acerca das quatro práticas de alfabetização propostas no documento orientador do BIA. São elas: a leitura e a interpretação, a produção de textos, a análise lingüística e a sistematização do código. O professor

alfabetizador deve elaborar atividades em que o aluno possa refletir, pensar e escrever e avançar em sua escrita e leitura.

O professor deve compreender que o letramento não é um método que deve ser seguido como se fora um manual, portanto segundo Soares, (2004, p.21)

o letramento trata-se de uma condição, portanto de um modo de existência. Logo, cabe à escola e, em especial ao professor alfabetizador propiciar essas condições, à sociedade, ampliar, enriquecer e estabelecer relações com espaços reais de letramento.

A última questão refere-se aos objetivos do reagrupamento de alunos do BIA.

Professor A:

“Melhorar a aprendizagem de alunos com defasagem de aprendizagem. Interagir o professor com os alunos de outros turnos e vice-versa”.

Professor B:

“Reunir os alunos com as dificuldades mais parecidas/equivalentes para desenvolver atividades que propiciem superar tais dificuldades”.

Professor C:

“Agrupar alunos que tem níveis semelhantes de dificuldades a fim de fazer um trabalho em que possa auxiliá-los”.

Quanto ao reagrupamento de alunos no BIA, os professores A, B e C concordam que é preciso reunir os alunos com necessidades educacionais. É redundante falar que no reagrupamento os alunos com defasagem são agrupados para sanar tais dificuldades. Não se percebe em nenhuma resposta dos professores os reais objetivos quanto a organização do reagrupamento dentro do BIA.

O reagrupamento inicia-se após a realização da diagnose dos alunos. Após o diagnóstico, o professor organizará seu planejamento e suas estratégias pedagógicas pautadas no atendimento as necessidades dos alunos identificadas na diagnose inicial.

O reagrupamento é um princípio do BIA, e pode ocorrer em três modalidades: interclasse, intraclasse e extraclasse.

O reagrupamento tem como característica a flexibilidade, e o caráter provisório, sua avaliação é de cunho processual, envolvendo professor, alunos e toda a equipe pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nestas considerações apresentam-se as impressões finais obtidas através dos questionários e das observações realizadas durante a pesquisa de campo. Esta presente pesquisa buscou analisar a construção das estratégias pedagógicas construídas pelos professores na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), do DF, bem como analisar a concepção de escolaridade em ciclos implantada no DF. Os instrumentos de avaliação, utilizados na etapa III do BIA, também foram objetos de análise desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa apontam que a proposta pedagógica ciclada implantada pela Secretaria de Educação do DF, tem como objetivo implantar o ensino fundamental de

09 anos de caráter obrigatório, garantindo o desenvolvimento de competências lingüísticas, como a alfabetização e o letramento ancorados na ludicidade.

Observa-se no resultado da pesquisa a preocupação dos professores atuantes na etapa III do BIA, em trabalhar com reagrupamentos e com a pedagogia de projetos para o atendimento dos alunos com necessidades de aprendizagens. Porém para o sucesso dos projetos interventivos é preciso a construção coletiva dessas atividades, envolvendo os professores e toda a comunidade escolar. Os projetos precisam ter como objetivo propiciar a integração de cada pessoa, com outras e com o ambiente, na busca das relações interpessoais e valores. Propiciar um espaço para o diálogo, investigação e reflexão.

A guisa de conclusões confirma que a avaliação e a promoção automática, ainda constituem-se em grandes desafios para a consolidação de propostas cicladas. Pois a avaliação escrita tradicional ainda é usada com frequência na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização do DF. Para o sucesso do BIA, avaliação deveria assumir o viés progressista de educação, sendo utilizada como momento de diagnóstico, para a construção de futuras estratégias pedagógicas.

Por fim, salienta-se que para o sucesso do BIA, e das propostas cicladas do DF, é necessário desconstruir a lógica da estrutura seriada presente na organização do bloco, construir uma nova cultura avaliativa e principalmente é necessário o investimento na formação dos educadores atuantes no BIA. Assim caminha-se para a busca da tão sonhada escola pública que propicie e garanta experiências significativas e total cidadania para todos.

Espera-se contribuir com aqueles que se preocupam com a transformação da escola pública brasileira em uma escola de inclusão, de direito e de aprendizagens significativas para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ciclos de formação. O que pesquisar e refletir?** In, Ciclos em revista: implicações de uma escola não seriada. Rio de Janeiro. Wak editora, 2 edição. Volume 2. 2007.

BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país.** *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v.15, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n 9.394/96).

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais** – Introdução, v. 1. Ministério da Educação, Brasília, 1997.

DALBEN, A.I.L.F. **Singular ou plural? Eis a escola em questão.** GAME, FAE-UFMG,2000.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 6ª Ed.Trad. Anísio Teixeira; São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESTEBAN, M. T (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro. 2005.

FERNANDES, C. **Escola em ciclos: uma escola inquieta- o papel da avaliação**. In: KRUG. (org.) **Ciclos em Revista – a construção de uma outra escola possível**. V.1, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, 3 edição.

_____. **Escolaridade em ciclos; desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo, Moderna. 2003.

GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7 edição. Petrópolis, RJ. Vozes.2007.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2002.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre. Mediação. 2001.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 1986.

MAINARDES, J. **A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios**. In: KRUG, A. (Org.). **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. V.1, Rio de Janeiro: Wak Editora,2007, 3 edição.

PARO, V. **Reprovação escolar. Renuncia a educação**. 1 ed. Xama. São Paulo. 2001.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre. Artmed. 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF/ **Subsecretaria de Educação Pública. Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, DF : 2005.

SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, H. **Professor: agente da transformação**. Rio de Janeiro. Wak. Ed.2008.

ZEICHNER, K. M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP. 2002.