

Bloco inicial de alfabetização: uma proposta para ampliação do ensino fundamental no Distrito Federal

Edileuza Fernandes da Silva¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, na Cidade de Samambaia no Distrito Federal, ampliação que adotou o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, forma de organização por ciclos, como estratégia pedagógica. As informações foram coletadas utilizando-se 61 questionários respondidos por professores atuantes no Bloco (etapas 1, 2 e 3) participantes do curso: “Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: organização do trabalho pedagógico”, com carga horária de 120 horas, realizado no período de fevereiro a novembro de 2007 e por nove gestores das escolas que implantam a proposta do BIA. As conclusões indicam que o BIA promoveu mudanças nas concepções, nas práticas, na compreensão do caráter de inacabamento da Proposta e, principalmente, na percepção de que a sua construção deve ser permeada pela avaliação de todos os sujeitos envolvidos, assumindo assim, o caráter de processualidade. Os resultados apresentados ao final do ano letivo de 2007 indicam que, de um total de 3.975 alunos matriculados na etapa 3 do Bloco, única etapa em que a retenção é admissível, 82% avançaram na sua aprendizagem e foram promovidos para o ano escolar seguinte. De 1.163 alunos defasados idade/série, 67% foram promovidos.

Palavras-chave: Bloco inicial de alfabetização. Organização por ciclos. Ensino fundamental. Formação continuada de professores.

¹ Mestre em Educação; doutoranda pela UnB/FE; professora da SEDF; coordenadora da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas cidades de Taguatinga e Samambaia em 2006 e 2007 respectivamente. euzaf@terra.com.br.

1 Introdução

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – iniciou, em 2005, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Lei Distrital nº 3.483, de 25 de novembro de 2004 e a Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005. Este artigo analisa a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos na cidade de Samambaia, Distrito Federal. Essa ampliação efetivou-se por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – proposta pedagógica adotada pela SEDF. O Bloco objetiva democratizar o acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental e promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, possibilitando um tempo/espaço maior de aprendizagem que torne possível:

[...] construção de dispositivos de ensino-aprendizagem mais diversificados e audaciosos do que aqueles que cada professor emprega sozinho em sua turma durante o ano letivo. [...], que incidem sobre o agrupamento de alunos, o planejamento didático, a divisão do trabalho entre os professores, a avaliação e a regulação das progressões individuais, a informação aos pais e a parceria com eles (PERRENOUD, 2006, p. 35).

Este artigo busca, a partir das informações e análises apresentadas, identificar as possibilidades bem como os aspectos a serem revistos na proposta do BIA. Além disso, propõe-se a focalizar aspectos relevantes do ponto de vista teórico-metodológico e sinalizar possíveis caminhos aos demais Estados e Municípios que terão até 2010 para ampliar o Ensino Fundamental, conforme legislação vigente.

2 Os interlocutores na pesquisa

As informações que embasam este artigo foram coletadas por meio de 61 questionários respondidos por professores atuantes no BIA (etapas 1, 2 e 3) que participaram do curso: “Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: organização do trabalho pedagógico” com carga horária de 120 horas, realizado no período de fevereiro a novembro de 2007, e por nove gestores das escolas que implantam a proposta do BIA.

Os professores são integrantes da carreira de magistério público do Distrito Federal, situam-se na faixa etária entre 19 e 57 anos; a maioria possui formação de

nível superior. Exercem a docência em escolas vinculadas ao Centro de Referência em Alfabetização – CRA, da região sul de Samambaia. São 13 as escolas vinculadas a este Centro e Samambaia conta com dois Centros. O segundo, situado na região norte da cidade, atende a 11 escolas. Quanto aos gestores pesquisados, seis são do sexo feminino e três do sexo masculino e suas idades situam-se na faixa entre 30 e 45 anos.

O ano de 2007, data da implantação da proposta do BIA em Samambaia, também foi o de início do mandato do atual governador do Distrito Federal. Esses gestores, que já dirigiam escolas antes da eleição do engenheiro José Roberto Aruda, permaneceram nos cargos até dezembro de 2007, escolhidos pelo critério de indicação do poder público.

3 As possibilidades do bloco inicial de alfabetização

A organização do Ensino Fundamental de nove anos na proposta do BIA é a seguinte: etapa 1 – 6 anos; etapa 2 – 7 anos; etapa 3 – 8 anos; 3ª série – 4º ano e 4ª série – 5º ano. Essa proposta pedagógica foi implantada gradativamente: em 2005, na cidade de Ceilândia; em 2006, na cidade de Taguatinga e em 2007, nas cidades de Brazlândia, Guará e Samambaia. Em 2008, a implantação contemplou todas as cidades do Distrito Federal.

O BIA apresenta como princípios: enturmação por idade; trabalho coletivo com reagrupamentos; trabalho com projetos interventivos; avaliação formativa do processo ensino/aprendizagem; alfabetização na perspectiva do letramento e formação continuada dos professores. A análise apresentada neste texto focaliza esses princípios a partir da visão dos professores e dos gestores, expressa em momentos de formação continuada por meio de Curso, tendo como instrumento de coleta de dados questionários, com questões abertas e fechadas.

3.1 Enturmação por idade

A organização da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre por *Etapas de Formação* e se fundamenta em: a) valorização dos saberes socioculturais dos indivíduos; b) concepção do conhecimento como construção e recons-

trução, com base nas experiências pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender; c) superação da fragmentação do trabalho escolar; d) construção de práticas coletivas de planejamento e avaliação; e) superação da avaliação classificatória e excludente, por uma visão de avaliação formativa, inclusiva e emancipatória (SEDF, 2006). Essa organização se sustenta na convicção de que o tempo de formação é contínuo, sendo da maior importância, nesse período de formação, identificar o desenvolvimento e características pessoais da criança e suas vivências socioculturais.

Os alunos com idade acima de oito anos, em defasagem idade/série, foram enturmados na etapa 3. Para respeitar as características próprias da idade, admitiu-se a aproximação de idades, como alunos de oito e nove anos em uma mesma turma, 10, 11 e 12 em outra, desde que houvesse número suficiente para a formação de turma, conforme previsto na estratégia de matrícula para o ano em curso. Caso contrário, os alunos seriam enturmados em uma mesma turma, com a garantia da reorganização do trabalho pedagógico para o atendimento às necessidades educativas específicas.

Essa forma de enturmação veio acompanhada de uma ampla discussão acerca da necessidade de o professor assumir que os alunos são da escola, sendo ele professor-referência de determinada turma, o que não o impede de, em determinados momentos, a partir de um planejamento elaborado coletivamente, desenvolver projetos e atividades com outros alunos que não os seus. Os depoimentos a seguir indicam como essa estratégia de enturmação foi recebida pelos docentes:

A implantação do ensino fundamental de nove anos, na minha escola, teve como um dos aspectos positivos a escolha consciente das turmas por parte dos professores, o empenho em inovar e, principalmente o trabalho em equipe, estudo e aprimoramento acerca da alfabetização (Diretora - Escola Classe A).²

Houve uma maior interação entre os professores dos anos iniciais e preocupação com todos os alunos; busca pela formação continuada e grupos de estudos (Diretora - Escola Classe G).

² As escolas serão identificadas por letras visando preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os professores também se posicionaram positivamente em relação às possibilidades que a enturmação por idade oferece na organização do trabalho pedagógico:

Procurei reagrupar os meus alunos de forma mais adequada na sala de aula, para que trocassem informações e também mudei minha forma de intervir junto aos diferentes grupos (Professora - Escola Classe D).

Intensifiquei os trabalhos em grupos e busquei observar melhor as necessidades individuais dos alunos (Professora - Escola Classe F).

Consgo perceber que os alunos do Bloco são de todos os professores, por causa dos reagrupamentos que oportunizaram a troca de experiências entre professores e professores e alunos [...] (Professora - Escola Classe D).

O critério usado para enturmação favoreceu ainda o trabalho coletivo com *reagrupamentos*, estratégia pedagógica que os professores do BIA utilizam para estimular e facilitar o acesso do aluno à leitura e à escrita e ao letramento matemático. Esses reagrupamentos são planejados nos momentos de coordenação pedagógica a partir de objetivos definidos pelos professores, com o intuito de superar dificuldades, enriquecer e aprofundar conhecimentos. São três as modalidades de reagrupamentos (SEDE, 2006): reagrupamento intraclasse: realizado no interior da sala de aula de um mesmo professor, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos; reagrupamento interclasse: planejado pelos professores de uma mesma etapa ou entre diferentes etapas, favorecendo o intercâmbio entre eles, para atendimento aos alunos de um mesmo turno de estudo e reagrupamento extraclasse: atende aos alunos de uma mesma etapa ou de etapas diferentes, devendo ocorrer no turno contrário, em dias e horários previamente combinados e planejados com a finalidade de enriquecer, aprofundar ou atender às necessidades específicas de aprendizagem definidas para o Bloco.

Dos 61 professores participantes da pesquisa, 29 afirmaram ter participado dos reagrupamentos algumas vezes; 28 participaram intensamente e apenas 4 declararam a não participação. Os depoimentos reforçam a riqueza desses momentos no processo de ensino e de aprendizagem. Ao serem perguntados sobre **o que mudou em sua prática pedagógica com a implantação do BIA e a formação**

continuada, os professores responderam: *a maneira de realizar os reagrupamentos em sala de aula* (Professora - Escola Classe D); *a forma de realizar o atendimento individual ao aluno, realização do reagrupamento e prática de reforço* (Professora - Escola Classe D).

3.2 Projetos interventivos

O trabalho com projetos tem como principal objetivo favorecer o planejamento coletivo, oportunizando a adequação do ensino às necessidades educacionais dos alunos, a partir de ações dinâmicas e flexíveis. Desenvolvê-lo significa realizar ações diferenciadas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa.

O Projeto Interventivo, por sua vez, constitui-se em um princípio do BIA, com o objetivo de promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, oportunizando um ambiente dinâmico que atenda aos alunos da etapa 3 em defasagem idade/série, proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva. Os depoimentos a seguir são ilustrativos das possibilidades e também da compreensão que os docentes tiveram de que o trabalho com projetos requer dedicação e investimento: “intensifiquei o atendimento individual e em grupos (intraclasse e extraclasse) com o Projeto Interventivo (Professora – Escola Classe H);” “a minha perspectiva era de que o Projeto Interventivo alcançasse todos os objetivos, mas a tarefa é árdua e requer mais tempo e mais qualificação do professor (Professora - Escola Classe A).”

Conforme Freitas (2005, p. 80) o professor deve realizar intervenção que consista em “ato pedagógico fundamental no sentido da problematização dos conhecimentos produzidos pelo educando, num dado momento, em sua experiência de vida, desafiando-o à ampliação desses conhecimentos”. Assim, o Projeto Interventivo é uma proposta que dá à atividade de aprender um sentido novo, na tentativa de se resolverem situações problematizadoras e oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos a partir de questões que emergem em seu contexto social e cultural. Nessa direção, a fala da diretora da Escola Classe C nos ajuda a perceber como as ações coletivas foram fundamentais para o trabalho com o Projeto: “o trabalho com o Projeto Interventivo fortaleceu as ações coletivas e permitiu

que visualizássemos que os alunos defasados e com dificuldades de aprendizagem eram alunos da própria escola, portanto, responsabilidade nossa...”

O Projeto Interventivo é elaborado pelo professor, em parceria com a equipe pedagógica da escola: coordenadores e supervisor pedagógico, o diretor e todos os demais envolvidos no trabalho pedagógico, observando-se os interesses e as necessidades individuais dos alunos defasados idade/série, das turmas de etapa 3 do BIA, sob a orientação das articuladoras dos Centros de Referência em Alfabetização.

Seus objetivos são específicos a um grupo de alunos e apresenta como características (SEDF, 2006): a contextualização, a interdisciplinaridade e a autenticidade; o caráter temporário e a avaliação processual em sua implementação; a intencionalidade de atender às necessidades dos alunos defasados idade/série; a flexibilidade no uso de diversos tipos de estratégias pedagógicas e tempos/espacos escolares, como: horário contrário às aulas, reforço escolar, sala de leitura, brinquedoteca, teatro, música, reagrupamentos, entre outros; o envolvimento de outros profissionais e/ou alunos nas intervenções, oportunizando a interação social, base da construção do conhecimento e a compreensão da importância da ludicidade nas ações educativas, possibilitando aos alunos um ambiente prazeroso de aprendizagem.

Entre os docentes que responderam ao questionário, 23 atuaram em turmas da etapa 3 do BIA com alunos que apresentavam defasagem idade/série. É importante ressaltar que a Regional de Ensino de Samambaia possuía, no início do ano de 2007, 1.163 alunos nessa condição, na faixa etária entre 9 e 16 anos. Perguntados sobre **o nível de participação no Projeto Interventivo** – 20 professores afirmaram ter participado de seu planejamento, execução e avaliação, ou seja, participaram efetivamente, o que pode ter repercutido nos resultados finais: 67% dos alunos foram promovidos para a 3ª série e 33% dos alunos ficaram retidos, entre estes, incluem-se os que excederam o percentual de faltas estabelecido no artigo 24 da LDB e/ou alunos portadores de necessidades educativas especiais – ANEE.

3.3 Avaliação formativa

Ao avaliar o processo de aprendizagem dos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização, o professor precisa ter clareza das competências e habilidades previstas

para cada etapa, num movimento que tem a avaliação formativa como norteadora das atividades e das progressões de cada aluno.

Referindo-se à avaliação, Villas Boas (2003, p. 175) aponta que “uma possibilidade de se superar a avaliação classificatória, autoritária, punitiva e excludente [será] por meio da inserção da avaliação no planejamento do trabalho pedagógico da escola [grifo meu]”. Reforça ainda a necessidade de se repensarem as práticas avaliativas no intuito de integrar o trabalho pedagógico que será desenvolvido em sala de aula, a fim de possibilitar a efetiva aprendizagem de todas as crianças. Na mesma direção, Esteban (2005, p. 114-119) afirma que “a busca de outros percursos para o ‘fazer pedagógico’ conduz a um processo em que a avaliação [torna-se] parte integrante do currículo”.

Considerando que a avaliação é o eixo do trabalho pedagógico e objetivando conhecer cada uma das crianças, foi traçado o perfil de entrada dos alunos no BIA por meio de avaliação diagnóstica. Essa modalidade de avaliação visou à caracterização das hipóteses dos alunos quanto à escrita e à leitura de letras, palavras e texto, considerando também aspectos relativos à psicomotricidade e ao conhecimento lógico-matemático, dentre outros. Esse processo permitiu, além de ver o aluno na sua integralidade, dar suporte para o professor conduzir sua ação didática e oportunizar o avanço no processo de aprendizagem. Essa avaliação também indicou os alunos que apresentavam condições para avançarem nos seus estudos, conforme artigo 24, inciso V da LDB.

O acompanhamento do processo individual dos alunos ao longo do ano letivo é feito pelo professor e pela equipe pedagógica de cada instituição e registrado no Diário de Classe e no Relatório Individual Descritivo, requerendo do docente revisão de suas concepções de “erro”, tendo em vista o papel que assume na ação educativa; assim é preciso compreender o erro como aquilo que a criança “ainda” não sabe e/ou como evidências das necessidades de aprendizagem a serem sanadas conforme os princípios apontados, por Esteban (2002, p. 5):

Em lugar de indicar a ausência de conhecimento, o erro revela os conhecimentos já consolidados e sinaliza conhecimentos necessários e em processo de construção; revela a multiplicidade de conhecimentos, lógicas, processos; indica trajetórias possíveis, diferentes do padrão; expõe a multiplicidade que efetivamente compõe a sala de aula.

Conforme discutido anteriormente, o critério utilizado para a enturmação das crianças é a idade cronológica, tornando importante a identificação pelo professor, por meio da avaliação diagnóstica, dos conceitos que a criança já construiu, bem como das habilidades e competências já adquiridas para organizar o seu trabalho pedagógico. Esse diagnóstico será a base para o planejamento do professor e subsidiará a construção de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos, o projeto interventivo, e justificará possíveis avanços e outras ações didáticas cotidianas.

Com o intuito de acompanhar o processo avaliativo desenvolvido pelos docentes e utilizar os resultados para proceder a uma análise qualitativa, ao término de cada bimestre letivo, os professores registravam esses resultados em fichas-síntese, posteriormente encaminhadas aos Centros de Referência para análise e discussão por parte dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos. Em visitas às escolas, o coordenador do CRA buscou, junto ao grupo, realizar uma análise aprofundada dos fatores intervenientes nos resultados da aprendizagem dos alunos, bem como discutir coletivamente estratégias pedagógicas que possibilitassem melhoria do rendimento dos alunos. Essa prática, conforme um dos gestores, *estimulou o professor a buscar sempre melhorar na avaliação, além de chamar a atenção para os resultados da escola toda* (Diretor - Escola Classe H).

A avaliação foi também uma das temáticas mais discutidas ao longo da implementação do Bloco, tendo em vista a complexidade que a envolve, e principalmente porque:

[...] o sistema de avaliação não está claro. Os cursos de alfabetização ajudam, mas falta consciência, compromisso. A avaliação instituída interfere na prática avaliativa do professor. Temos vícios, precisamos “abrir portas”, não podemos continuar na mesmice, na rotina pedagógica e precisamos sacudir o grupo da escola (Diretora - Escola Classe D).

Toda a escola deve discutir critérios diferenciados de avaliação, discutir que o aluno é nosso, é fruto nosso. O professor tem medo, não podemos fingir que não está acontecendo nada diante dos altos índices de reprovação, evasão [...] (Diretora - Escola Classe E).

Os depoimentos expressam a preocupação dos gestores em relação à avaliação e indicam que esse é um dos aspectos que ainda merece ser discutido e apro-

fundado no contexto de escola e da própria Secretaria de Educação, embora alguns avanços nas práticas tenham sido declarados: *com a formação passei a fazer uma avaliação mais reflexiva com relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos* (Professora – Escola Classe F); *eu hoje tenho um novo olhar para o meu aluno, vendo-o como um todo* (Professora EC D); *melhorei na forma de avaliar os meus alunos e a mim mesma* (Professora – Escola Classe D).

Essa última fala destaca um aspecto importante do processo de formação docente: a capacidade de o professor olhar para o seu próprio trabalho, assumindo uma postura reflexiva que pode fazer a diferença, principalmente se for acompanhada de práticas de registros e discussão coletiva. Assim, a formação, um dos princípios do BIA, assume relevância como apresentado a seguir.

3.4 Formação continuada dos professores

A perspectiva de formação continuada assumida no Bloco Inicial de Alfabetização é crítico-reflexiva e visa à construção da autonomia pessoal e pedagógica do professor, a qual “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.25), perspectiva essa que vai ao encontro do que pensam os docentes a respeito da formação continuada: *é um processo de ação-reflexão-ação de nossas práticas pedagógicas, proporcionado não apenas em cursos, mas no cotidiano escolar, sempre nos avaliando* (Professora – Escola Classe G); *significa estar inserido nos contextos atuais, buscando uma melhoria na qualidade do ensino* (Professora – Escola Classe F); *busca permanente de significados para nossas teorias e práticas em cursos ou leituras, estudos e discussões com o grupo da escola* (Professora – Escola Classe D). Essas concepções expressam ideias de que a formação continuada é processo, não ocorre apenas em cursos, organizados muitas vezes para atender apenas aos interesses organizacionais em detrimento do contexto escolar. Expressam também a compreensão de que a formação sozinha não garante a qualidade do ensino, mas é um dos referenciais de qualidade. Além disso, sinalizam que o espaço/tempo da coordenação pedagógica é o lócus privilegiado de formação docente.

Dessa forma, procurando ir além da separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que emergem na sala de aula, a ação docente deve ser reflexiva e criadora, além de constituir-se em ponto de partida de qualquer processo de formação que considere as experiências docentes como mobilizadoras de ações reflexivas, capazes de criar novas possibilidades de uma educação de fato transformadora e emancipatória.

A formação continuada no Bloco objetiva ainda instrumentalizar o professor, atendendo às perspectivas de uma escola inclusiva. Além disso, a formação é uma possibilidade de o professor refletir sobre a diversidade de seus alunos, compreender o contexto no qual estão inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, o professor assume o papel de agente social das transformações de ordem epistemológica, social, cultural, política e pedagógica, fortalecendo sua atuação no contexto da escola, da sala de aula e da sociedade e, ainda, construindo autonomia pedagógica e pessoal. A atividade docente envolve consciência, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. No período de alfabetização, o compromisso com a construção de uma prática pedagógica reflexiva é determinante em função dos desafios que esse momento apresenta para o professor e para os alunos.

Diante disso, tem sido oportunizada aos docentes que atuam no BIA a formação continuada pautada no processo de construção e reconstrução de práticas e concepções, para que possam alfabetizar, conscientes da responsabilidade e da importância que envolve esse trabalho. Para isso, os saberes e fazeres construídos pelo professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, são pontos de partida, uma vez que o BIA não deseja uma relação de construção de um novo pensar e fazer pedagógicos definidos de forma rígida e externa aos processos de ensino e aprendizagem já constituídos e em constituição, nas salas de aula da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A perspectiva de formação defendida pelo BIA é a de que se torna impossível transformar as práticas do professor sem conhecer o que esse sujeito funda-

mental da ação pedagógica pensa. Essa visão vai ao encontro do que defende Tardif (2002, p. 15), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. Por isso, a importância da atuação das articuladoras nos Centros de Referência em Alfabetização junto aos coordenadores pedagógicos e professores, procurando estabelecer uma “íntima relação” que possibilite compreender para intervir. Isso se faz por meio de ações formativas que contribuem para o desenvolvimento de “redes relacionais” favoráveis a uma “racionalidade construída na troca entre as diferentes linguagens do trabalho que, no caso do trabalho docente, subentende uma troca entre as diferentes linguagens e concepções disciplinares do trabalho” (CORREIA, 1999, p. 22).

As declarações a seguir indicam que a proposta de formação continuada tem repercutido positivamente no trabalho pedagógico e no desenvolvimento profissional dos docentes: *a implantação do BIA incentiva a formação do professor alfabetizador, para a sua atualização, tem ‘chacoalhado o professor’* (Diretora – Escola Classe B); *muito bom o que vem sendo feito em Samambaia. Os professores sentem-se amparados e têm tido onde buscar ajuda, apesar de acharem que ainda não estão tendo o ideal* (Diretor – Escola Classe G); *está sendo muito proveitoso e interessante o CRA ir à escola e a escola ir ao CRA. A educação só tem a ganhar* (Diretor – Escola Classe F).

As percepções dos gestores são corroboradas pelas respostas dos professores, ao serem perguntados sobre **o que modificou em suas práticas pedagógicas com a implantação do BIA e com o Curso**: *a maneira de alfabetizar letrando, antes acreditava que só alfabetizava...* (Professora – Escola Classe I); *enriqueci os meus conhecimentos teóricos, diversifiquei a minha prática pedagógica, principalmente nas produções de texto e leitura* (Professora – Escola Classe G); *tenho dado mais ênfase à prática da leitura e à ludicidade em sala de aula* (Professora – Escola Classe G); *comecei a entender as etapas de desenvolvimento dos alunos e vi a importância do lúdico em sala de aula* (Professora – Escola Classe G).

A ênfase dada à alfabetização, leitura e escrita é significativa, por focar aspectos privilegiados na Proposta do BIA e no desenvolvimento do Curso, indicando que está acontecendo um processo de revisão de teorias e práticas sem desconsiderar os saberes e fazeres constituídos pelo docente. Ao contrário, esses são pontos de partida de um processo de formação pautado na reflexão.

Para tanto, os professores contam com uma estrutura de apoio pedagógico que subsidia sua formação continuada, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE – e dos Centros de Referência em Alfabetização, que além de planejar, acompanhar e avaliar o processo de formação continuada, auxiliam na produção e disseminação de conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas às temáticas relevantes ao processo de alfabetização.

4 Bloco inicial de alfabetização: obstáculos e caminhos de superação

Alguns pontos na implementação das estratégias do BIA merecem revisão, por refletirem diretamente na sua estruturação e interferirem no alcance dos objetivos apresentados inicialmente. São aspectos percebidos na implementação das estratégias pedagógicas, alguns de ordem institucional e outros que surgiram no processo de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, em Samambaia. Serão aqui retomados visando construir uma síntese em busca de novos rumos.

4.1 Carência de professores

A carência de professores no início do ano de 2007 constituiu-se num entrave, tendo em vista as implicações na implementação da proposta do BIA. Essa carência impediu que os coordenadores pedagógicos indicados pelos docentes assumissem a função logo no início do primeiro bimestre, já que tiveram que suprir as carências até a contratação de professores temporários, aspecto que também gerou preocupações no que tange ao perfil do professor alfabetizador: infelizmente faltaram critérios para a contratação temporária dos professores, gerando dificuldades, principalmente na etapa 3, com os alunos defasados idade/série que requerem um profissional mais preparado (Diretora – Escola Classe A).

Contudo, a impossibilidade de o coordenador pedagógico assumir sua função no primeiro bimestre sinalizou caminhos novos na constituição de um trabalho coletivo, ampliado qualitativamente com a inserção de outros profissionais das escolas, como as Equipes de Apoio e Atendimento à Aprendizagem – EAAA. Essas equipes são compostas por pedagogos e psicólogos, os Supervisores Pedagógicos e os gestores que, efetivamente, assumiram-se como articuladores maiores do tra-

balho pedagógico. Dessa forma, contribuíram para ampliar a visão sobre a gestão escolar, considerando-a não como o trabalho de sujeitos individuais, líderes, mas a ação de todos, a partir da efetivação de processos coletivos de decisão e implementação de práticas no contexto escolar (PARO, 2001). Essa forma de organização possibilitou ainda um maior acompanhamento dos professores temporários, intensificada com o retorno dos coordenadores pedagógicos no início do segundo bimestre letivo.

4.2 Resistência

A resistência em relação à implementação da proposta foi um aspecto apontado pelos gestores como merecedor de atenção e dedicação para sua superação: *alguns professores apresentam resistência em adotar e abraçar o BIA como deve ser* (Diretora – Escola Classe C); *a resistência se deve principalmente frente à necessidade de se reverem conceitos e práticas* (Diretora – Escola Classe D); *houve resistência de alguns professores que não têm o perfil para turmas de alfabetização* (Diretora – Escola Classe H).

A resistência do professor pode ser entendida como um mecanismo de defesa de suas práticas pedagógicas, muitas vezes cristalizadas. Rompê-la demanda tempo e investimento na formação, tomando como ponto de partida seus saberes e fazeres. Contudo, alguns fatores contribuem para a resistência, como: a) descontinuidade das políticas na área da educação; b) desconfiança dos professores em relação às mudanças das quais não participaram desde a elaboração e que podem ser caracterizadas como “pacotes pedagógicos”, reforçando uma separação entre quem pensa e quem executa o trabalho docente; c) inexistência de um projeto político-pedagógico na escola que contemple a coordenação pedagógica como espaço de formação e de discussão de teorias e práticas; d) isenção dos gestores em relação à discussão das questões pedagógicas, entre outros.

O caminho encontrado para trabalhar com as resistências foi o da conquista do professor, por meio de práticas dialógicas estabelecidas no espaço do Curso e das coordenações pedagógicas, sob a orientação das articuladoras dos Centros de Referência, o que pode ser percebido nas falas dos docentes: *acredito que estamos diante de um grande desafio, é preciso ter coragem para enfrentar cada obstáculo. É*

um grande início (Professora – Escola Classe D); o encontro de pessoas faz a gente crescer... Se soubesse o que sei, teria feito diferente (Professora – Escola Classe J); antes a Regional de Ensino vinha para cobrar e agora a escola está tendo a visão de reflexão e construção com o grupo (Professora – Escola Classe A); está havendo um olhar diferente em relação à educação: as intervenções e os relatórios não eram discutidos (Diretora – Escola Classe D).

4.3 Concepções de formação

A formação inicial da maioria dos professores que atua nos primeiros anos da educação básica tem sido pautada pela desarticulação entre teoria e prática, consequência do modelo da racionalidade técnica. Essa concepção epistemológica da prática negligencia o papel da interpretação teórica para a compreensão da realidade e desde o século XX tem servido de referência para a educação e a formação de professores.

A revisão dessa concepção foi um dos grandes desafios assumidos pela equipe coordenadora do Bloco Inicial de Alfabetização em Samambaia, os depoimentos a seguir justificam essa preocupação: *gostaria de ter uma formação voltada para a prática, com oficinas para confecção de materiais e jogos (Professora – Escola Classe H); no início falei que não gosto de teoria, já as oficinas adorei. Eu gosto de fazer (Professor – Escola Classe E); gostaria de uma formação voltada para a prática pedagógica (Professora – Escola Classe H); gostaria de uma formação que fosse mais prática, com oficinas, trocas de experiências, exposições de resultados de projetos e trabalhos realizados pelos alunos (Professora – Escola Classe J).*

As perspectivas defendidas pelos docentes em vários momentos do Curso e de discussões nas escolas focalizam o caráter técnico-profissional da docência que, segundo Veiga (2002), caracteriza a formação do “tecnólogo do ensino”. Essa visão está ligada a um projeto de sociedade e de formação que se articula à educação por resultados, numa visão mercadológica.

A maior crítica a esse modelo de profissionalização é que, quando se esgotam o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação. Considerando que na atividade docente

sempre emergem situações complexas e imprevistas que requerem questionamento da prática, o desenvolvimento da capacidade de pensar o trabalho é pressuposto para a reflexão que não existe isolada, mas num processo de procura que se dá no questionamento entre o que se pensa, a teoria que orienta a prática e o que se faz, ou seja, a própria prática.

Pode-se afirmar que, no decorrer do ano de implantação do BIA, houve avanços em relação à concepção de formação pautada no “como fazer”, no receituário didático, tão enfaticamente defendida por alguns docentes. Essa revisão conceitual deve-se à formação no Curso e ao diálogo estabelecido nos espaços coletivos de estudo e de discussão, ou seja, a um processo instituinte de reflexão teórico-prática, conforme ilustram os depoimentos: *agora o que queremos é uma formação voltada para a prática, com ‘mais oficinas’..., mas que continue tendo também os referenciais teóricos* (Professora – Escola Classe H); *formações voltadas principalmente para a confecção de jogos, mas não esquecendo a importância da teoria* (Professor – Escola Classe H); *é necessário interagir com as teorias e práticas para fazer uma escola viva* (Professora – Escola Classe A); *através do curso tivemos um embasamento teórico sobre o BIA com sugestões de atividades enriquecedoras para alfabetização* (Professora – Escola Classe G).

5 Sínteses provisórias a caminho de novos diálogos

É possível afirmar que o BIA promoveu mudanças nas concepções, nas práticas, na compreensão do caráter de inacabamento da Proposta e, principalmente, na percepção de que a sua construção deve ser permeada pela avaliação de todos os sujeitos envolvidos, assumindo assim, o caráter de processualidade.

É inegável a relevância social, pedagógica e política da ampliação do Ensino Fundamental para toda a sociedade, principalmente para os filhos das classes menos favorecidas. Nesse sentido, se democratizar o acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental representa um ganho, garantir a permanência numa escola pública de qualidade representa um desafio a ser assumido por todos os educadores comprometidos com um projeto de educação cidadã.

Em Samambaia, os resultados apresentados ao final do ano letivo de 2007 indicam que, de um total de 3.975 alunos matriculados na etapa 3 do Bloco, úni-

ca etapa em que a retenção é admissível, 82% avançaram na sua aprendizagem e foram promovidos para o ano escolar seguinte. De 1.163 alunos em defasagem idade/série, 67% foram promovidos. Considerando ser 2007 o primeiro ano de implementação do Projeto, os resultados sinalizam que é possível construir uma educação pública que prime pela construção coletiva, tendo em vista um projeto de sociedade melhor e mais justa para todos.

A leitura qualitativa dos resultados amplia a visão de todos os envolvidos, no sentido de perceberem as ações que se constituíram em campos de possibilidades formativas, sem desconsiderar os entraves, mas tirando proveito deles para reconstruir a caminhada, com a consciência de que é caminhando que se faz o caminho.

Initial block of literacy: a proposal for extension of the basic education in the federal district

Abstract

This article aims to analyze the expansion of the elementary school from eight to nine years in the city of Samambaia in the Federal District. Expansion that took the initial block of Literacy - BIA, form of organization in cycles, as pedagogical strategy. The information was gathered using a questionnaire answered by 61 teachers working in the Block (steps 1, 2 and 3) participants of the course: "Literacy in basic education of nine years: organization of educational work" with hours of 120 hours, held in period from February to November of 2007 and nine managers of schools that implement the proposed BIA. The findings indicate that the BIA promoted changes in concepts, in practice, understanding of the unfinished nature of the proposal and, most importantly, the perception that its construction should be permeated by the evaluation of all subjects involved, thus, the character of processuality. The results presented at the end of the year 2007 indicate that a total of 3,975 students enrolled in step 3 of Block, the only stage in which the retention is acceptable, 82% made progress in their learning and were promoted to the next school year. From 1163 students lagged age / grade, 67% were promoted.

Keywords: Initial block of literacy. Organization in cycles. Elementary school. Teacher continuing education.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Mec, 1996.
- CORREIA, José Alberto. *Os lugares-comuns na formação de professores*. Porto: Asa, 1999.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARO, Vitor H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, Phillipe. Novos espaços-tempos de formação. In: _____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SEDF. *Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: bloco inicial de alfabetização*. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia; ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. *Bases pedagógicas do trabalho escolar*. Brasília: SEDF, 2003.