

Progressão continuada no Bloco Inicial de Alfabetização: Por uma escola diferente da que conhecemos

 Maria Susley Pereira *

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização/BIA em seus três níveis – avaliação interna, externa e institucional. Buscamos considerar desde as orientações e ações institucionais da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal até os trabalhos desenvolvidos no dia a dia das escolas. Temos a pretensão de refletir sobre o BIA a partir da perspectiva de uma escola organizada em ciclos. Neste artigo, discutimos as possibilidades e os desafios da avaliação desenvolvida com o intuito de favorecer as aprendizagens, partindo do pressuposto de que alguns elementos da organização do trabalho pedagógico podem ser modificados a fim de contribuir para que os três primeiros anos do ensino fundamental se constituam de modo diferente da maneira convencional.

Palavras-chave: Bloco Inicial de Alfabetização – BIA; escola organizada em ciclo; progressão continuada.

(...) pensar uma escola em ciclos significa pensar uma escola diferente da que conhecemos. Uma escola possível. A escola em ciclos hoje é uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com as questões do mundo de hoje.

FERNANDES, 2009, p. 118

O “mundo de hoje” pode ser caracterizado das mais diferentes maneiras, pelas mais diversas dimensões que o compõe, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas ou históricas. Os dois últimos séculos, em especial, mostram que o mundo vem sendo submetido a mudanças extraordinárias, em um movimento intenso e apressado de acontecimentos. O panorama de transformações globais faz com que se espere da

escola um comportamento que seja, no mínimo, sensível a essas mudanças. Porém, o que ainda se percebe é que ela pouco se alterou ao longo dos últimos séculos, e que ainda funciona sob a égide da exclusão. Embora a escola tenha aberto suas portas, democratizando seu acesso, ela continua excluindo por outros meios, principalmente quando não consegue democratizar o conhecimento. Por isso,

* Maria Susley Pereira é doutora e professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Integrante do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA.

(...) pensar uma escola em ciclos significa pensar uma escola diferente da que conhecemos, significa pensar sobre uma organização do trabalho pedagógico – na qual se incluem evidentemente a estrutura curricular e a relação avaliação-ensino-aprendizagens – mais coerente com as questões do mundo de hoje (FERNANDES, 2009, p. 118).

A escola organizada em ciclos pressupõe o desenvolvimento de uma escola estruturada, que não reproduza a concepção atualmente hegemônica que se expressa no agrupamento dos alunos em anos/séries de ensino, mas que se constitua como uma escola que tem a clara intenção de superar fragmentações nas aprendizagens. Essas fragmentações, tão tradicionais na organização escolar seriada, fazem parte da cultura de retenção de estudantes. O desafio atual consiste, portanto, em construir uma escola preparada para que haja aprendizagens contínuas e progressivas – uma instituição que cumpra a função da educação no mundo atual, reorganizando o currículo, os espaços, os tempos e o trabalho pedagógico com um todo, que ampara-se na heterogeneidade, na diferença, na justiça social, no compromisso e na responsabilidade como seus “princípios orientadores” (FERNANDES, 2012, p. 4).

No Brasil, a experiência com ciclos já tem mais de 50 anos. Contudo, essa organização escolar nem sempre assumiu um formato substancialmente diferente da escola tradicional. Datam da década de 1960 os registros dos primeiros passos de alguns sistemas de ensino brasileiros que se reestruturaram com a finalidade de mudar a organização da escolaridade de séries para ciclos, com a finalidade de pôr fim aos altos índices de reprovações e de evasões e ofertar uma educação mais democrática. É o caso do Distrito Federal (DF), que em 1963 organizou o ensino primário em Fases e Etapas, e também de Pernambuco e São Paulo, que em 1968 organizaram os ciclos dividindo-os em níveis de ensino. Desde então, muitos sistemas municipais e estaduais vêm se reestruturando, buscando a alternativa da escola em ciclos, adaptada ao contexto de cada sistema, como forma de resolver alguns dos problemas observados na educação. Dessa forma ocorreu também no DF, que além daquela primeira experiência com a escola estruturada em ciclos, vivenciou outras como o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e a Escola Candanga.

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o DF se viu, mais uma vez, diante da possibilidade de reorganizar os anos iniciais, a fim de reverter os mesmos problemas que já preocupavam os educadores à época da inauguração da nova capital e que ainda permanecem tão latentes: as não aprendizagens, as reprovações e as evasões. Em 2005, então, o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA foi implementado. Diferentemente do que ocorreu com muitas outras estratégias educacionais experimentadas no passado, mesmo após diversas mudanças no Governo do Distrito Federal/GDF e, consequentemente na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF, o BIA tem resistido, o que reforça nossa crença na organização da escola em ciclos como uma alternativa capaz de driblar as instabilidades do cenário político.

A intenção do BIA – expressa em seu primeiro documento orientador – é a de “promover a progressão continuada do processo de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 5). Dessa forma, o BIA implica no desenvolvimento de um trabalho que supere a fragmentação pedagógica, por meio da reorganização do tempo e do espaço escolar. Neste sentido, o planejamento é defendido como “ferramenta de fundamental importância” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 20). Por isso, acreditamos ser de muita relevância destacar o papel da avaliação no BIA, uma vez que ansiamos por “uma escola diferente da que conhecemos”.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para o BIA, a avaliação “(...) assume a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, por ser processual e contínua.” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 72). Contudo, faltam muitos passos para que a prática avaliativa seja de fato diferente, especialmente no que se refere aos resultados dela – as aprendizagens dos alunos. Além disso, permanecem vários desafios para a consolidação de uma escola efetivamente organizada em ciclos, como postula o BIA. Apesar dos estudos e publicações existentes, que buscam caracterizar esse tipo de organização da escolaridade, ainda são frágeis os esclarecimentos acerca de suas bases. A fragilidade desses esclarecimentos influencia diretamente o trabalho no BIA e, conseqüentemente, leva ao enfraquecimento dos resultados esperados: isto é, dificulta a progressão continuada das aprendizagens dos alunos, que é o próprio cerne da concepção de escola em ciclos.

Frequentemente, os ciclos são colocados como sinônimos de progressão continuada ou, pejorativamente, de promoção automática. Em primeiro lugar, a escola organizada em ciclos não é o mesmo que progressão continuada e, em segundo lugar, não tem nenhuma relação com a promoção automática. A confusão que permeia esse tipo de interpretação pode ter nascido junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN que, em seu Artigo 32, § 2º, indica que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. A redação desse parágrafo pode suscitar entendimentos diversos quanto à organização da escola e principalmente quanto ao tipo de avaliação a ser desenvolvida.

Guilherme (2007) interpretou os dois primeiros parágrafos do artigo 32 da LDBEN, da seguinte maneira:

(...) uma novidade no plano formal no que diz respeito ao sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, pois sugere e estimula, por meio do artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que esse ensino seja baseado no regime de Progressão Continuada (P.C.) e não mais no antigo modo seriado (GUILHERME, 2007, p. 7).

Em contraste com a opinião da autora, não nos foi possível enxergar no texto legal o estímulo ao qual ela se refere. No nosso entendimento, a LDBEN faculta aos sistemas de ensino se organizarem em ciclos ou séries e sugere que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem

adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, [...]”. Isso nos leva a crer que a expressão “progressão continuada” empregada nesse parágrafo da LDBEN pode não ter sido utilizada de maneira adequada, pois remete o leitor a uma compreensão errônea do que de fato se caracteriza como progressão continuada, uma vez que uma organização da escolaridade em séries, que tem em seu bojo a possibilidade de retenção de alunos ao final do ano letivo, dificilmente estaria comprometida com a progressão continuada.

Para a escola seriada, o aluno que não adquiriu os conhecimentos necessários em determinado conteúdo deve ficar retido na série em que se encontra e, se porventura ele for encaminhado para a série seguinte, sem o referido conhecimento adquirido, é improvável que ele tenha chance de aprendê-lo, pois cada série é vista como um degrau, que se deve avançar passo a passo, partindo do pressuposto de que o que ficou para trás ocupa um nível inferior e que se o aluno subiu um degrau é porque ele já adquiriu os conhecimentos básicos para o degrau seguinte.

Além do mais, nas séries costuma-se dividir o trabalho pedagógico: cada professor se responsabiliza por sua turma. Não vemos como possa haver progressão continuada sob essa perspectiva. Nesse contexto, a expressão utilizada pela LDBEN pode ser facilmente confundida com “promoção automática”. Ou seja, uma organização escolar seriada que não reprova. Os alunos seguem de série em série ou de ano em ano independentemente de suas aprendizagens.

Outra possibilidade de confusão está no fato de que, no momento da implantação da escola em ciclos, o foco das principais discussões geralmente gira em torno de questões relacionadas a não reprovação ou a não retenção, como muitos documentos de Secretarias de Educação preferem citar. Infelizmente, o poder da reprovação ainda respira fortemente nas salas de aula e a sua supressão é fator de repulsa. Ainda há quem acredite que sua existência implica na melhoria do rendimento dos alunos e esta é uma discussão de grande destaque quando se fala em alterar a organização da escolaridade de séries para ciclos.

Ao se reorganizar a escola, deixando de elencar o ensino em séries, que são dispostas em anos letivos baseados no calendário do ano civil, passa-se a acreditar que o ensino pode ser estruturado sem a fragmentação anual. Isto significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal, que não seja apenas uma extensão do tempo escolar, mas sim um tempo escolar fluido, que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar.

Assim, para que essas necessidades de aprendizagens sejam consideradas, respeitadas e saciadas, faz-se necessário que a escola não apenas permita ao aluno permanecer em seu interior durante um tempo maior, mas que lhe ofereça todas as possibilidades para que as aprendizagens ocorram e para que haja verdadeiramente uma progressão contínua. Nesse caso, todos os alunos são levados em conta, tanto aqueles que têm avanços rápidos, que aprendem com mais facilidade, quanto aqueles que demandam maior atenção. Esse é um dos maiores benefícios da progressão continuada: olhar para cada aluno, para cada situação, para cada necessidade de aprendizagem sem deixar ninguém de lado. 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 ao fim de um ano letivo apenas para dizer que o aluno seguiu em sua trajetória escolar. De que adiantariam os ciclos se os alunos apenas existissem dentro deles e não lhes fossem garantidas estratégias didáticas, pedagógicas e curriculares – entre as quais se inserem as avaliativas, obviamente – que encorajassem aprendizagens contínuas e progressivas? É preciso haver no ciclo, e, por extensão, também no BIA, uma ênfase na continuidade das aprendizagens, caso contrário estamos lidando com um ensino seriado sem reprovação e, assim sendo, com uma promoção automática.

Apesar desse entendimento estereotipado sobre a progressão continuada, os argumentos acerca da organização da escolaridade em ciclos apontam para a possibilidade de uma escola mais emancipadora:

Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo de mobilização e tomada de consciência dos reais impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que viabiliza a exploração do homem pelo homem (FREITAS, 2003, p. 88).

Assim, a escola em ciclo aparece em oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a ideia de os alunos poderem aprender continuamente, durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias (MAINARDES, 2007, p. 72).

Esse talvez seja o ponto chave para uma compreensão clara do que frequentemente se caracteriza como “progressão continuada” no âmbito da organização da escolaridade em ciclos. Ciclos e progressão continuada são dois elementos diferentes que se imbricam, se inter-relacionam e são interdependentes. Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” ou “sistema” e passar a ser vista como um dos objetivos da escola, como uma prática inerente ao trabalho docente, uma condição precípua para o desenvolvimento dos alunos.

Não obstante, a implementação da progressão continuada, tanto no que diz respeito à sua efetivação nas escolas quanto ao modo como é encarada pelas Secretarias de Educação, ainda não remete à essência do seu significado, inclusive para os alunos. Arcas (2008), por exemplo, realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar, por meio do discurso dos alunos, o significado que eles atribuíam à avaliação das aprendizagens após a implementação do “regime de progressão continuada” na rede estadual paulista. Este regime de progressão, que foi instituído sem a devida discussão prévia com os profissionais que atuavam na escola e sem orientações suficientes sobre como trabalhá-lo, deu origem a uma série de preocupações

quanto ao desinteresse dos alunos. Havia o receio de que os estudantes pudessem passar de ano “ (...) sem terem aprendido o que foi ensinado” (ARCAS, 2008, p. 110). Em virtude disso, muitos dos alunos acabaram optando por reforçar a primazia do modelo seriado, “apontando a necessidade da reprovação como solução para esses problemas” (ARCAS, 2008, p. 110).

Segundo o autor, foi possível extrair das falas dos alunos “duas indicações bem relevantes”: a primeira é que a avaliação ainda mantém um caráter classificatório, inclusive com a atribuição de notas aos alunos, com papel meramente de constatação, ficando restrita apenas à mensuração; a outra indicação retirada das falas dos alunos é que a falta de interesse não foi confirmada em função da implantação da progressão continuada,

Ao contrário, os alunos entrevistados apontaram a escola como principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento acarreta uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições (ARCAS, 2008, p. 113).

Foi possível perceber na pesquisa realizada por Arcas (2008) que o entendimento frágil acerca do que é a progressão continuada e acerca de suas exigências no trabalho pedagógico resultaram no incômodo causado pela presença de alguns alunos na escola que antes eram reprovados e acabavam desistindo de estudar ou mudando de escola. Em função da nova organização, esses alunos permaneciam na sala de aula com todas as suas dificuldades, sinalizando fortemente “sua insatisfação e mostrando a todos que a escola precisa mudar para atendê-lo em suas necessidades e para desempenhar sua tarefa na formação do ser humano” (ARCAS, 2008, p. 113).

Isso traz à tona duas questões importantes. A primeira está diretamente ligada ao tema que trouxemos para a reflexão neste ensaio e diz respeito aos equívocos e desentendimentos relacionados ao que vem a ser a progressão continuada, pois ela não pode ser utilizada como sinônimo de ciclos ou como um tipo de organização não seriada. Ao contrário, ela precisa ser compreendida como situação preponderante e natural dentro dos trabalhos realizados em escolas que se pretendem organizadas em ciclos, como é o caso do BIA. A segunda questão é que não basta implantá-la como uma determinação institucional, e tampouco é suficiente produzir documentos oficiais que apenas definam sua implementação, pois a sua efetivação depende que haja participação de todos os envolvidos no processo educativo. Em resumo, é necessário que sejam reestruturados o tempo e o espaço da escola, a avaliação, o currículo, as metodologias, a gestão da escola e a formação dos professores enfim, todos os fatores que compõem o plano pedagógico (condições físicas da escola, pedagógicas, de recursos humanos etc.).

Villas Boas (2010) também analisa a progressão continuada como “aliada” da escola em ciclos: “Na escola não seriada, espera-se que cada estudante progrida sempre, isto é, avance em suas aprendizagens e não fique esperando a sua turma

para passar às atividades seguintes” (VILLAS BOAS, 2010, p. 63). A autora defende que é preciso pensar em outra escola, não essa que já conhecemos bem, mas uma escola com outra configuração “para atender os estudantes que têm outras expectativas” (VILLAS BOAS, 2010, p. 64). Ela também articula o que de fato é desejável nessa “outra escola”:

O nosso desejo hoje é que todos os estudantes entrem na escola, nela permaneçam o tempo previsto, tendo aprendido tudo o que for necessário para o prosseguimento dos estudos. As palavras “aprovação”, “reprovação”, “retenção” e “evasão” não nos interessam. A única palavra desejável é “aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 62).

Assim sendo, há uma relação intrínseca entre organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada. Essa relação se torna evidente em um dos principais pontos enfatizados pelos estudiosos que se dedicam à perspectiva de ciclos e que é visto como fundamental para a mudança de escola seriada para escola “ciclada”: a necessidade de se redefinir o tempo e o espaço na escola. A estrutura convencional da escola, o uso de seus espaços e tempos, tão conhecidos por nós, pode nos passar despercebida. Entretanto, “tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais” (FREITAS, 2004, p. 1). Tratam-se de fatores estruturais que colaboram para preservar as relações de poder vigentes e que reforçam seu ímpeto disciplinador. É o aluno quem deve se adequar a essa estrutura, que deve se sucumbir a toda e qualquer regra pré-estabelecida, independentemente de quem seja, de onde e com quem viva ou de sua história. A escola desconsidera, pois, que este mesmo aluno é a sua própria razão de existir.

Talvez, por isso, estejamos vivenciando a busca por alternativas que amenizem ou até mudem essa realidade, apontando para uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de estimular as pessoas para a busca de uma vida melhor – para si e para a comunidade em que vivem – e de uma sociedade mais justa. E que, por fim, as pessoas tenham condições de lidar com o conhecimento e com as tecnologias para, consciente e autonomamente, viver sua condição de cidadãos. Assim, se acreditamos que o BIA possui o potencial para atenuar os processos que se opõem à perspectiva emancipatória da escola, faz-se necessário assegurar a implementação das transformações estruturais que de fato farão a diferença, e não permitir que sejam feitas apenas adaptações à escola que conhecemos tão bem.

O alargamento do tempo da escolaridade, ocorrido em 2006 – pela Lei 11.274 –, ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, e teve como objetivo

(...) assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas

também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p. 7).

A ampliação desse tempo na escolaridade pode, conforme sugere o MEC, ser empregado de maneira eficaz para que os alunos aprendam cada vez mais, mas também pode ser apenas uma dilatação do tempo administrado pela escola de maneira homogênea, sendo utilizado da mesma forma para todas as pessoas, com os alunos sendo submetidos às mesmas atividades, as quais devem ser realizadas em um mesmo espaço de tempo por todos. A propósito, sem levar em conta que esses alunos não possuem as mesmas necessidades de aprendizagens e que não aprendem no mesmo ritmo uns dos outros.

Então, para mudar a escola que conhecemos tão bem, não basta ampliar o tempo. Mudar a escola, sob a perspectiva de ciclos, demanda a reorganização do tempo escolar, sem fragmentação ou interrupções. É preciso de um tempo em que a preocupação seja voltada para as aprendizagens, tempo esse que precisa ser redefinido “em função de cada ciclo e do conjunto da formação escolar ‘colocada em ciclos’” (PERRENOUD, 2004, p.77). Isto seria feito

(...) de modo a favorecer uma constante investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passam os alunos, prevalecendo um olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades sejam superadas no decorrer de cada ciclo (CRUZ, 2008, p. 23).

O tempo é um elemento importante, nesse aspecto, porque interfere e condiciona a organização do trabalho pedagógico. Fernandes (2009, p. 66-67), ao falar sobre a reorganização do tempo, diz que a escola “organiza o seu tempo em sequências recorrentes que lhe são próprias e as transforma em unidades de referência para os estudantes. [...] são sequências recorrentes que servem como unidades para a vida escolar”. A autora nos oferece uma síntese a esse respeito relacionando como essas sequências temporais são agrupadas:

Uma série = Uma unidade de tempo de um ano letivo; Um ciclo de aprendizagem = Uma unidade de tempo de dois, três, quatro anos letivos ou mais; Um ciclo de formação = Uma unidade de tempo formada pelos anos de desenvolvimento da natureza humana, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência (FERNANDES, 2009, p. 67).

Seguindo, portanto, o raciocínio de que tais unidades de tempo são indispensáveis para a vida escolar, elas devem atuar como condicionantes da organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Podemos inferir que, para que as mudanças na escola não se tornem apenas ajustes ou adaptações superficiais, é preciso deixar de pensar exclusivamente no tempo

entre o carnaval e o natal como referência. Caso nos espelhe-mos em uma unidade de tempo que finda ao término do ano civil, vamos necessariamente desenvolver um trabalho que almeje que as aprendizagens ocorram também até ao final dessa unidade de tempo. Se acreditamos que as aprendizagens variam e ocorrem em ritmos diferenciados, iremos organizar o trabalho pedagógico com base nas necessidades individuais de aprendizagens, usando a unidade de tempo como aliada para que todos possam aprender progressiva e continuamente.

Perrenoud (2004, p. 94) diz que “para alguns, os ciclos são simplesmente etapas mais longas da escolaridade, seguindo os alunos o mesmo trilho, sem nenhuma individualização desejada e dominada dos percursos”. Posteriormente, entretanto, ele esclarece que os ciclos, por outro lado, também favorecem “diversificar os percursos de formação” e que esse é seu “principal interesse” (PERRENOUD, 2004, p. 92-96). Para Perrenoud (2004), portanto, a maior dificuldade reside justamente na tentativa de reconciliar as trajetórias individuais e coletivas dos educandos: “a questão é, então, como saber administrar percursos individualizados, visando aos mesmos conhecimentos, grosso modo, ao mesmo tempo. Este é o verdadeiro desafio.” (p. 96 – grifo do autor).

Nós também partilhamos desta perspectiva, e acreditamos que este deve ser o principal objetivo a ser considerado para que vislumbremos uma outra estrutura de escola, com tempos e espaços de fato organizados a ponto de desenvolver a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. Não se trata de “dar tempo ao tempo”, de deixar que “cada um caminhe ao seu tempo” ou acreditar que “uma hora o aluno aprende”. Trata-se de construir uma perspectiva de educação tendo a avaliação como eixo da organização do trabalho pedagógico.

Conforme Meira (1998), há alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre as aprendizagens. Para a autora:

(...) não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de toda a riqueza que pode ser produzida cotidianamente em nossas escolas quando professores e alunos se envolvem de maneira profunda, prazerosa e coletiva com as tarefas necessárias ao pleno cumprimento da função social da escola. No entanto, podemos afirmar de maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva (MEIRA, 1998, p. 61).

Assim, envolver os “alunos de maneira profunda, prazerosa e coletiva” faz parte da reorganização espacial e temporal na escola – consubstanciada no trabalho em equipe de todos os envolvidos no processo educativo. A avaliação constitui um aspecto fundamental para a efetiva progressão continuada das aprendizagens, uma das bases da escola que se pretende organizada em ciclos.

Sem dúvida existe uma íntima ligação entre a avaliação e as aprendizagens esperadas. Isto nos leva a pensar sobre como, onde e em que contexto as aprendizagens ocorrem

(PEREIRA, 2013). No caso do período de alfabetização, a avaliação tem papel preponderante, pois, neste período, a avaliação protagoniza, no mínimo, dois momentos: i) é fundamental saber o que os alunos já sabem antes de avançar no processo – é a chamada “avaliação diagnóstica”, e ii) no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro como os alunos estão avançando – em outras palavras, a “avaliação formativa”.

O papel da avaliação diagnóstica – não só na alfabetização, mas em qualquer outra etapa ou modalidade da escolaridade – é apreender os conhecimentos prévios dos alunos. Isso é o que garantirá ao professor poder organizar seu trabalho pedagógico em torno desses conhecimentos, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de todos.

Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem sobre a escrita, por exemplo, é possível planejar boas atividades de aprendizagens, para facilitar seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, é importante pensar em estratégias pedagógicas que viabilizem esses avanços, mantendo a avaliação formativa presente ao longo desse processo. De acordo com Fernandes (2009, p. 59), para que se efetive o uso da avaliação para “melhorar o que, e como, os alunos aprendem” é preciso que os professores assumam algumas responsabilidades:

- organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar as suas estratégias;
- utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores (FERNANDES, 2009, p. 59).

Sob essa ótica, a organização do “processo de ensino” precisa ser vista no BIA e na escola em geral como uma atividade que demanda atenção de todos os envolvidos – professores, coordenadores, supervisores, equipe gestora, orientadores etc. – não ficando reservada única e exclusivamente ao professor responsável por determinada turma. Trata-se de outro elemento característico da escola em ciclos: cada aluno é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e, sendo dessa forma, processo educativo como um todo. Pode parecer complexo que tal responsabilidade seja partilhada coletivamente, principalmente quando levamos em conta a relação “departamentalizada” que a maior parte das escolas mantêm com os estudantes que as frequentam. Cada turma tem seu professor. O coordenador cuida das questões pedagógicas, mas sua relação nem sempre é de proximidade com os alunos. O orientador educacional se envolve mais diretamente com os alunos que são vistos como “problema”. O diretor dirige a escola e tem tantas preocupações que o que se refere às aprendizagens fica mesmo a

cargo de cada professor. Além disso, ainda nos deparamos frequentemente com a ideia de que, se os alunos vão mal, é culpa de quem trabalhou com eles no ano anterior. Pode-se dizer que existe um individualismo que, nas palavras de Thurler (2001, p. 59), permanece na “essência da identidade profissional” dos educadores.

No entanto, um trabalho se torna bem mais fácil de ser realizado quando é compartilhado por um grupo de pessoas que têm os mesmos objetivos e metas. Em outras palavras, quando de trabalho individual ele passa a ser trabalho de co-responsabilização e “colaborativo”. Para Hargreaves (1998, p.209), este é o tipo de trabalho que permite correr riscos e buscar soluções novas, o que é importante para o desenvolvimento dos professores e da escola como um todo.

É tendo em vista o bem comum que os espaços e os tempos da escola devem ser redimensionados e as estratégias didático-pedagógicas discutidas e planejadas com vistas a abranger, da maneira mais produtiva possível, o coletivo dos alunos também. Quando as aprendizagens de cada um dos alunos são tidas como responsabilidade de todos, a escola naturalmente se preocupará em criar espaços que viabilizem essas aprendizagens contínua e progressivamente “nas e entre as unidades de tempo” (VILLAS BOAS, 2013, p. 1). Da mesma forma, a sala de aula não pode continuar sendo o espaço único das aprendizagens; se a escola toda está envolvida na busca de alcançar os mesmos objetivos e metas, toda a escola passa a ser o espaço para as aprendizagens. Trata-se de ver o que a estrutura física da escola oferece, e então criar novas configurações espaciais a partir dela. Alguns espaços permanentes, e outros não, mas que recebam os alunos com vistas a atender seus “percursos e necessidades de aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Um exemplo de configuração espacial não permanente são os reagrupamentos. Reagrupamentos são alternativas dinâmicas e flexíveis para potencializar o uso do espaço da/na escola e de aproveitar a diversidade de conhecimento dos próprios alunos para que, na interação, no trabalho em parceria, eles possam desenvolver-se mutuamente. Há pelo menos duas maneiras de organizar reagrupamentos na escola: dentro da própria sala de aula do aluno – intraclasse – ou entre alunos de outras turmas do mesmo ano ou até de anos diferentes conforme as suas necessidades de aprendizagens – interclasses. A formação desses reagrupamentos só funciona, em sua essência, quando há envolvimento de toda a equipe da escola e a partir de uma avaliação formativa devidamente registrada sobre os aspectos relevantes dos avanços dos alunos, incluindo as estratégias pedagógicas já realizadas com eles.

De acordo com Villas Boas (2013):

O reagrupamento permite que os estudantes tenham a oportunidade de interagir com diferentes colegas porque os grupos são reorganizados quando o[s] professor[es] percebe[m] essa necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens. [...] Em determinados momentos as atividades podem ser as mesmas para

todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, as atividades podem ser diferentes, quando cada grupo receberá desafio específico. O que determina a organização dos grupos de uma forma ou de outra é o diagnóstico das necessidades de aprendizagem realizado pelo professor (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Planejar atividades desafiadoras é outra possibilidade de avançar as aprendizagens para que haja a progressão continuada. É preciso, para tanto, considerar e aproveitar pedagogicamente a heterogeneidade dos alunos, não no sentido de preparar uma atividade diferente para cada um, mas, pelo contrário, com o intuito de organizar um “ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, e modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma atividade é considerada desafiadora quando os alunos têm problemas a resolver, quando se trata de uma atividade que possui grau de complexidade superior às atividades rotineiras, porém ainda pode ser realizada pelos alunos. Não devem ser nem fáceis demais nem difíceis demais. Os alunos precisam “pôr em jogo o que sabem para descobrirem o que ainda não sabem”¹. É muito importante que, no decorrer desse processo, a avaliação desenvolvida permita aos professores conhecer cada aluno para que eles tenham como planejar essas atividades diferenciadas e desafiadoras e possam ainda, realizar os reagrupamentos intervindo adequadamente, de forma problematizadora, para que os alunos avancem cada vez mais em suas aprendizagens.

Dentro da perspectiva de realização de reagrupamentos, se insere a formação de parcerias produtivas. Essas nada mais são do que a formação de bons agrupamentos, ou seja, formação de pequenos grupos que potencializam as aprendizagens de seus componentes a partir dos objetivos das atividades e das necessidades de aprendizagens de cada um, por meio da troca de informações e da socialização dos conhecimentos que deve ocorrer durante a atividade. Uma boa parceria leva em consideração os conhecimentos de todos os alunos do grupo sobre os conteúdos da atividade que irão realizar, a fim de que haja a máxima circulação de informações durante as interações entre eles, garantindo que todos tenham problemas a resolver durante a atividade, e permitindo que confrontem e compartilhem suas hipóteses.

Toda essa (re)organização com reagrupamentos, parcerias produtivas e atividades desafiadoras faz sentido quando inserida em uma rotina pedagógica que vai além do quadro de giz e do livro didático. Realizar qualquer uma dessas estratégias de forma mecânica – incluindo-as no cotidiano da sala de aula apenas para diversificar o trabalho de vez em quando – faz com que diminua o poder produtivo dessas ações. Em síntese, nossa perspectiva é que essas estratégias precisam ser inseridas e vir a fazer parte da rotina pedagógica.

Os projetos didáticos têm sido uma estratégia pedagógica bastante utilizada nas escolas do BIA, talvez porque se opõem

à fragmentação e à descontextualização em sala de aula. Esses projetos são uma forma de efetivar a participação dos alunos em suas aprendizagens, envolvendo-os coletivamente na busca de determinado objetivo. Uma de suas principais características é a possibilidade de explorar diversas áreas do conhecimento, a partir da “experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares” (VEIGA, 2006, p. 69). Muitos desses projetos, além disso, se enquadram em uma modalidade de ação didática que carrega “em seu âmago as dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva” (VEIGA, 2006, p. 74).

A essa perspectiva, Villas Boas (2010, p. 33) agrega a ideia de que os projetos são “uma proposta de intervenção” e, sendo assim, a opção de integrá-los à rotina pedagógica está intimamente associada às mediações dos professores e à reorientação do trabalho pedagógico com intencionalidade específica de viabilizar e ampliar as aprendizagens. Assim, tais projetos tornam-se facilitadores para a progressão continuada, pelo fato de darem visibilidade os conhecimentos tanto para os professores quanto para os próprios alunos, por causa da participação coletiva que se espera deles.

Villas Boas (2010, p. 34) chama a atenção para o fato de que já que projeto didático é uma intervenção pedagógica, falar de projeto interventivo “chega a ser pleonasmos”. No âmbito do BIA, esse tipo de projeto atende particularmente aqueles alunos que apresentam “necessidade de intervenção pedagógica complementar para que as aprendizagens ocorram” (VILLAS BOAS, 2010, p. 34.), não deixando, pois, nenhum aluno para trás. Por isso, os projetos interventivos exigem que a avaliação aconteça de maneira formativa e durante todo o processo, “diariamente, por meio de todas as atividades desenvolvidas. Em vez de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisem-se e avaliam-se todas as atividades realizadas” (VILLAS BOAS, 2010, p. 151). Nos projetos interventivos,

(...) tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum [aluno] se perca. [...] O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada estudante para orientar a continuidade da sua aprendizagem e do trabalho pedagógico. Esse processo ensina o professor a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo. É a avaliação formativa em ação (VILLAS BOAS, 2010, p. 152 – grifo nosso).

As atividades sequenciadas, permanentes e independentes completam as modalidades organizativas da rotina pedagógica de modo a tornar o trabalho pedagógico o mais produtivo possível no que se refere à efetivação das aprendizagens e a consequente progressão continuada no BIA. Durante esse processo, a avaliação formativa exerce papel primordial na organização do trabalho pedagógico, especialmente quando se tem a intenção de não deixar nada ou ninguém para depois, uma vez que as necessidades de aprendizagens vão sendo

identificadas, analisadas e geridas no decorrer do processo e, nesse ínterim, estratégias vão sendo inseridas na rotina pedagógica para atender tais necessidades.

Nessa direção, entendemos que o BIA ainda carece de ajustes nas formas como pensa e realiza a avaliação, no sentido de torná-la um processo mais democrático, dialógico, qualitativo, processual e inclusivo, buscando, necessariamente, a progressão continuada. Entendemos também que o esforço para redefinir o tempo na escola nos compele a compreender o BIA não apenas como um período mais extenso da alfabetização. Redefinir os seus espaços tampouco significa alterar a padronização das fileiras individuais que tradicionalmente existem em sala de aula. Reorganizar o tempo da escola é, essencialmente, reconhecer, respeitar e

administrar a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. A reorganização espacial da escola, por sua vez, se estrutura a partir dos sentidos que se atribuem e dos tipos de uso que são feitos dos espaços escolares.

Vale observar, no entanto, que ampliar o tempo e reorganizar os espaços no BIA não garantem as aprendizagens; é necessário que outras intervenções sejam desenvolvidas em conjunto com essas medidas a fim de garantir que o BIA se estabeleça como uma escola diferente da que conhecemos tão bem. Além disso, é essencial que todos os envolvidos no processo educativo possam discutir, estudar e refletir sobre os pressupostos da escola organizada em ciclos e, especialmente, sobre o conceito e a concepção de progressão continuada das aprendizagens. ■

NOTAS

1 Expressão muito utilizada pelo Programa de Formação de Professores – PROFA / MEC desenvolvido no DF entre 2000 e 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCAS, P. Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos? In: FETZNER, A. R. (Org.) Ciclos em revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. vol. 4 p. 101-129. Rio e Janeiro: Wak, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. 9.394/96, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, módulo 2. PELISSARI, C. (Org.) Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CRUZ, G. B. da. Tempo e espaço escolar: categorias importantes quando pensamos na escolaridade em ciclos. In: CRUZ, G. B. da. (Org.). Ciclos em debate. Niterói, RJ: Intertexto, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Preliminar. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2005.
- DISTRITO FEDERAL. SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2012.
- FERNANDES, C. de O. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FERNANDES, C. de O. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, SP, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Caxambu – MG: Anais, 27ª. Reunião Anual da ANPEd. 2004.
- FREITAS, L. C. de. Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GUILHERME, C. C. F. Práticas docentes no regime de progressão continuada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw – Hill, 1998.
- MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Ciência e Educação. vol.5, n.2 (Bauru) [online], 1998.
- PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens: contribuições de Vigotski e Piaget. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da. Pensamento pedagógico e políticas de educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PEREIRA, Maria Susley. A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEDF ao trabalho nas escolas. 2015. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.
- PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- THURLER, M. G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- VEIGA, I. P. A (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação na escola em ciclos. Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - GEPA. Brasília, DF, 31 maio 2013. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-na-escola-em-ciclos/>. Acesso em 02 junho 2013.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010.