



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMILIANA CRISTINA RODRIGUES NUNES

**O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

**DOURADOS
2013**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMILIANA CRISTINA RODRIGUES NUNES

**O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de “Políticas e Gestão da Educação”.

Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

**DOURADOS
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD

370.98171 Nunes, Emiliana Cristina Rodrigues.
N972d O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização/ Emiliana Cristina Rodrigues Nunes. – Dourados/MS: UFGD, 2013. 122f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elisangela Alves da Silva Scaff
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Alfabetização - Dourados. 2. Política Educacional. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Emiliana Cristina Rodrigues Nunes

O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de “Políticas e Gestão da Educação”, na área de História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – orientadora

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

*Aos meus amigos mais chegados que irmãos e a todos que
deram sentido à minha vida nos dois últimos anos.*

“A única revolução possível é dentro de nós”.

Não é possível libertar um povo, sem antes, livrar-se da escravidão de si mesmo. Sem esta, qualquer outra será insignificante, efêmera e ilusória, quando não um retrocesso. Cada pessoa tem sua caminhada própria. Faça o melhor que puder. Seja o melhor que puder. O resultado virá na mesma proporção de seu esforço. Compreenda que, se não veio, cumpra a você (a mim e a todos) modificar suas (nossas) técnicas, visões, verdades, etc. Nossa caminhada somente termina no túmulo. Ou até mesmo além... Segue a essência de quem teve sucesso em vencer um império...

Mahatma Gandhi

AGRADECIMENTOS

Como não conheço outro melhor nome para designar esta força divina que me preenche dando-me força, paz, alegria e discernimento no caminho que tenho por percorrer, e não esquecendo que a metafísica e a ciência traçam caminhos distintos, primeiramente agradeço a Deus.

Agradeço a UFGD, a FAED, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por me proporcionarem a estrutura, o apoio necessário à minha formação e por me apresentarem riquezas entre conhecimento e pessoas.

Agradeço a querida professora Dra. Elisângela Scaff, pela confiança e dedicação a mim creditadas, se mostrando muito mais que uma orientadora e provocando uma profunda admiração por sua postura diante à vida e à academia.

Agradeço a CAPES/INEP/Observatório da Educação pelo apoio financeiro que foi de suma importância para a realização deste trabalho e a pesquisa maior “Política, Gestão e monitoramento do processo de alfabetização em contextos escolares adversos” a qual minha pesquisa está vinculada.

Agradeço à professora Dirce Nei Teixeira de Freitas por contribuir diretamente com meu trabalho e por ser uma professora memorável, pois cada vez que penso na minha postura como universitária e professora lembro-me dos seus ensinamentos sobre o “verniz” que nos é essencial.

Agradeço à professora Bartolina Ramalho Catanante por aceitar e apreciar este trabalho.

Ao professor Reinaldo dos Santos por me apresentar, entre tantos nomes de teóricos, o poeta francês Charles Baudelaire. Certa vez ele me perguntou: Como assim você não conhece Baudelaire? Aos professores Paulo Gomes Lima, que me vem à mente cada vez que vou editar *slides*, e às professoras Alaíde Baruffi e Giselle Cristina Martins Real.

Agradeço a todos os colegas de mestrado pelas aulas animadas, pelos lanches intermináveis nas cantinas, pelos almoços no RU, pelos encontros pós-aula... Enfim, pelo prazer de conhecê-los!

Agradeço à minha mãe Débora por nunca me impedir de nada e sempre me creditar confiança, apoio e carinho.

Agradeço aos amigos Kellcia Rezende, Adriana Valadão, Luiz Carlos Tramujas, Deivid Rizzo, José Scaff, Fernando Moraes, Miguel Rocha, Ana Paula Moreira de Sousa, Josiane Poloni, João Henrique da Silva, Emilia Pott por estarem de alguma forma todo esse tempo me acompanhando e me dando apoio.

Aos demais amigos que a cidade de Dourados e a UFGD me apresentaram: do coral, do grupo de dança, do teatro, do Bem-me-quer... Todos contribuíram direta ou indiretamente na minha caminhada.

E por fim quero agradecer em especial ao meu “quarteto” que tenho certeza nunca existirá na FAED/UFGD outro grupo de amigos que faça acontecer como fizemos nestes dois anos, provando que mestrando tem vida e pode viver em união, de maneira que esta carreira não precisa ser solitária. Washington (Japa), Francielle (Francine Maria) e Ralf (Winehouse) meu muito, mas, muito obrigado mesmo por vocês terem feito parte desta minha caminhada. Sou acostumada às pessoas, mas vocês três são parte de certo rol do qual nunca me desapego. Eu vos amo, tenham certeza disso!

Enfim,

Por tudo e todos que passaram por minha vida nestes dois últimos anos que o mestrado compreendeu, eu enquanto pessoa e quase mestre digo: muito obrigada!

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Histórico da organização em ciclos no Brasil	13
Quadro II – Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos.....	22
Quadro III – Atual organização do EF em Dourados.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Número de matrículas na Rede Municipal (REME) de Dourados/MS (2008-2011).....	31
Tabela II – Média de alunos por turma nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS (2007-2010)	32
Tabela III – Número de docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (Detalhado por Graduação)	34
Tabela IV – Número de Desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Iniciais da Rede Municipal (REME) de Dourados/MS.....	35
Tabela V – Número de aprovações, reprovações e desistências da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2007-2010)	36
Tabela VI – Número de aprovações, reprovações e desistências nos três primeiros anos da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2007-2010)	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Matrículas nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS.....	32
Gráfico II – Número de docentes nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS.....	33
Gráfico III – Número de reprovações na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS (2007-2010)	37
Gráfico IV – Número de reprovações nos três primeiros anos da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS	49
Gráfico V – Taxa de distorção idade/série nos três primeiros anos do EF de Dourados/MS ..	49

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma I – Fluxo de ações e informações do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados	41
--	----

LISTA DE SIGLAS

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAR - Planos de Ações Articuladas

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de lei

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

REME – Rede Municipal de Ensino

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

A organização da sociedade contemporânea implica uma escola dinâmica, democrática e transformadora e a temática dos ciclos é assunto recorrente na literatura e na política educacional como uma proposta que possui características que podem contribuir para a construção desta escola almejada. Deste modo, tem-se por objeto de estudo desta pesquisa o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que, por objetivo geral, pretende analisar o delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS a partir da apreciação do BIA, e especificamente identificar as concepções e modalidades de ciclos presentes em documentos e na literatura, caracterizar e analisar no município referido, a proposta de organização do processo de alfabetização na modalidade do BIA e analisar três dos eixos estruturais da proposta pedagógica do BIA, sendo estes o currículo, a alfabetização e o letramento e a avaliação entendendo estes como possíveis caminhos para a concretização dos objetivos propostos. Para isso utilizou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental, bem como a técnica de entrevista para levantamento de dados empíricos, configurando assim esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa. Identificou-se que, como outras modalidades de ciclos investigadas, o BIA apresenta as mesmas dificuldades quanto ao seu processo de delineamento e implantação, fazendo-se necessário o trabalho paralelo de formação junto aos coordenadores e professores para melhor fundamentação da proposta do bloco e revisão das práticas avaliativas e alfabetizadoras, bem como da elaboração do currículo. Constatou-se que a qualidade do processo de alfabetização e letramento ainda continua atrelada às questões da reprovação e do fracasso escolar. Conclui-se imperativo que para a concretização das profundas transformações requeridas nas concepções, posturas e práticas que vão no sentido contrário da lógica da serialização o compromisso na ressignificação da instituição escola deve ser assumido nas mais variadas instâncias da sociedade envolvidas com este processo.

Palavras-chaves: Política Educacional; Bloco Inicial de Alfabetização; Ciclos; Políticas de Alfabetização.

ABSTRACT

The organization of modern society implies a dynamic, democratic and transforming school and the cycle's theme is a recurring issue in literature and educational policy as a proposal that has features that can enable the construction of this aimed school. So, as this research's object of study there's the Initial block of literacy (BIA) which for a general purpose, intends to analyze the profile of the literacy politics in the municipality of Dourados/MS regarding BIA'S appreciation, and specifically identify the conceptions and modalities of cycles present in documents and literature, characterize and analyze, in the municipality concerned, the proposal of literacy organization process in BIA and analyze three of the structural axes of BIA's pedagogical proposal, these being the résumé, literacy and evaluation, taking them as possible paths to achieve the proposed objectives. To that end a bibliographical research and analysis of documents were used, as well as the interview technique to reach empirical data, configuring this way this research from a qualitative approach. It has been identified that, as well as in other forms of cycles investigated, BIA presents the same difficulties regarding its implementation and profiling process, making necessary the parallel work of formation together with the coordinators and teachers to better substantiate the proposal of the block and review the evaluation and literacy practices, as well as elaborate the résumé. It has been found that the quality of the literacy process keeps tied to failure issues and school insufficiency. It is imperative that to implement the deep changes required in the conceptions, attitudes and practices that go in the opposite direction of the logic of seriation, commitment in reframing the school institution must be taken in different instances of the society involved in this process.

Key-words: Educational Policy; Initial Literacy Block; Cycles; Literacy policies.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE FLUXOGRAMAS	xii
LISTA DE SIGLAS	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	 9
1.1. Séries x Ciclos na organização do ensino brasileiro	9
1.2. O conceito e o histórico do Ciclo Básico de Alfabetização	18
1.3. O Bloco Inicial de Alfabetização concebido como um ciclo	21
 CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DOURADOS/MS	 29
2.1. Caracterização do município de Dourados/MS	30
2.2. A rede municipal de ensino de Dourados/MS	31
2.3. Histórico da organização escolar no município de Dourados/MS	38
2.4. Documentos nacionais e locais relativos ao Bloco Inicial de Alfabetização	44
 CAPÍTULO III – CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO EM DOURADOS/MS	 58
3.1. A proposta curricular do BIA Dourados/MS.....	59
3.2. O processo de alfabetização e letramento concebido pelo BIA	66
3.3. A avaliação formativa da aprendizagem no BIA.....	72
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 83
 REFERÊNCIAS	 86
 ANEXOS	 93
ANEXO A – Carta de apresentação e aceite de participação da pesquisa.....	94
ANEXO B – Roteiro de entrevista individual à técnica da SEMED	97
ANEXO C – Avaliação formativa – Ficha descritiva do desempenho da criança do Bloco Inicial de Alfabetização	98

Introdução

A educação brasileira, ao longo dos anos, apresentou diferentes formas de organização. Os ciclos há algum tempo se fazem presentes como uma opção para o arranjo do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), apresenta, em seu artigo 23, além dos objetivos da educação brasileira, diferentes possibilidades de organização do Ensino Fundamental (EF):

O ensino fundamental pode ser organizado em séries anuais, semestres, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, podendo incluir aqui por aquisição de saber das etapas de estudos (ex. módulos de conteúdos), com base na idade, na competência, levando em consideração o nível de conhecimento do aluno, independente do tempo de estudo escolar que possua. E ainda oportunizar outras formas de organização, desde que a prioridade seja a aprendizagem do aluno.

A repercussão destas orientações pode ser observada em algumas regiões do país que, após a LDB 9.394/96, optaram pelo ensino organizado em forma de ciclos, como tentativa de romper com a seriação, que sugere um ensino fragmentado, e superar os altos índices de reprovação e evasão escolar (SOUSA; BARRETO, 2004).

A organização do ensino em ciclos tomou força a partir de 2005, quando a ampliação do EF para nove anos incidiu sobre a organização da estrutura escolar. Tal ampliação foi instituída pela Lei nº 11.114, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade. Essa lei retomou a discussão sobre a organização do EF, pois, ao tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade, implicou para a escola novas orientações e a necessidade de novas posturas e práticas em relação a essas crianças. Nesse contexto, mais uma vez os ciclos ganharam espaço como uma alternativa de organização escolar com vistas à democratização do ensino.

Porém, a efetivação da ampliação do EF para nove anos se deu somente com a Lei nº 11.274/2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, possibilitando que as crianças com seis anos completos até o início do ano letivo tenham sua matrícula e, assim, o seu acesso ao EF, garantidos.

A partir da reorganização do EF para nove anos com inserção da criança de seis anos no EF e do foco político e pedagógico na alfabetização, passou-se a propor o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como um novo ciclo de aprendizagem. A temática dos ciclos incorpora o BIA e também temas correlatos de extrema importância no âmbito das políticas públicas educacionais, com destaque para o currículo, a alfabetização e o letramento e a avaliação da aprendizagem.

O município de Dourados/MS reconfigurou recentemente a organização do EF, em face das as últimas orientações nacionais no que se refere à organização da Educação Básica, na busca por melhorias de qualidade e equidade e, assim, implantou o BIA no ano de 2006 (DOURADOS, 2006a).

Deste modo, esta pesquisa tem por objeto de estudo o Bloco Inicial de alfabetização (BIA), que consiste em uma política educacional do município de Dourados voltada para a organização dos três primeiros anos do EF em forma de ciclo com foco na alfabetização. Com isso pretende-se responder a seguinte questão: Como se delineia a política de alfabetização no município de Dourados/MS a partir de 2006?

Para responder a esta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar o delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS, a partir do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Objetivos específicos

- Identificar experiências já consolidadas do BIA, com vistas a conhecer a concepção de ciclo que apresentam, bem como suas condições de implementação;
- Caracterizar e analisar a proposta de organização do processo de alfabetização na modalidade do BIA no município de Dourados, MS;
- Analisar os três eixos estruturais da proposta pedagógica do BIA: currículo, alfabetização e letramento e avaliação.

Justificativa

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) nº 8.144, de 9 de outubro de 2006, dispõe acerca do EF de nove anos e da matrícula obrigatória pra crianças de seis anos de idade da rede estadual, com a implantação da ampliação a partir do ano de 2007. Registra-se, no entanto, que nesse mesmo ano, 93% das escolas sul-mato-grossenses já haviam implantado o EF para nove anos e 100% o fez em 2008 (SILVA; SCAFF, 2009). O município de Dourados está entre os 93% que implantaram o EF de nove anos em 2007, optando pela sua organização no formato de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Na sociedade brasileira, há arraigada a concepção de que o 1º ano se destina à alfabetização, série em que o aluno deveria aprender a ler e a escrever. Com a ampliação do ensino para nove anos, esta expectativa se antecipa e gera dúvidas e discordâncias entre pais, professores, coordenadores e diretores acerca das características pedagógicas às quais o ensino do bloco deve corresponder.

O BIA, ao propor os três primeiros anos do EF como período destinado à alfabetização, se apresenta como uma provocação não só por ser uma forma alternativa de organização escolar, mas também por trazer uma lógica diferente do processo de ensino-aprendizagem que o regime de seriação supõe. Esse bloco apresenta a lógica da progressão continuada, propondo assim uma concepção de escolarização que ainda se configura como alternativa desafiadora para o modo que em geral o ensino brasileiro está organizado.

A ampliação dos anos do EF e as diferentes formas de organização escolar são assuntos que necessitam ser explorados e discutidos, tem-se o BIA como uma sugestão de organização em forma de ciclos de uma das etapas destes nove anos, logo será necessário abarcar a temática ciclos na pesquisa proposta para melhor compreensão da sua organização e conhecimento dos possíveis caminhos para sua melhor implementação.

O cumprimento da Lei nº 11.274/2006 corresponde ao direito da criança de receber uma educação formal de qualidade, mas acredita-se que a busca figurativa pelo cumprimento desse direito não é o suficiente. A sua inserção na escola não basta, é preciso assegurar que a criança de seis anos, ao iniciar sua fase escolar e adentrar ao BIA, tenha um ensino que a considere como sujeito da aprendizagem, respeitando seus limites e potencialidades.

Como em todo período da infância, a criança de seis anos tem necessidades específicas de aprendizado que correspondem a sua fase de desenvolvimento, não tocante somente a sua iniciação no mundo da leitura e escrita, como também no que se refere a garantia de acesso a outros bens intelectuais correspondentes à sua cultura, e isso implica numa prática pedagógica específica e bem organizada dentro do BIA, o que é resultado de um processo de implementação exitoso.

Há conflitos e dúvidas no que se refere a como e o que ensinar neste período de aprendizagem que o BIA compreende (SILVA, 2009), visto que corresponde ao início do processo de alfabetização, processo este que, por si só, apresenta considerável complexidade.

Com isso procurou-se investigar três dos quinze chamados eixos estruturais da proposta pedagógica do BIA. Esta foi elaborada pela SEMED junto ao corpo docente entre os anos de 2006 e 2008 e consiste no único documento de teor teórico-pedagógico relativo ao BIA no município. Para investigação desta pesquisa, os três eixos: currículo, alfabetização e letramento e avaliação, foram elencados não por acaso.

Os ciclos, em contraposição à lógica das séries, incidem em transformações nos âmbitos políticos e pedagógicos da prática escolar, uma vez que propõe um olhar mais democrático sobre o tempo e espaço escolar, bem como apresenta uma concepção da ação avaliativa como uma atividade inerente à educação sendo um processo contínuo (SOUSA, 2000).

Se a avaliação é concebida de forma mais democrática e contínua, dentro da lógica dos ciclos o currículo também assume facetas e horizontes mais flexíveis e democráticos, contrapondo-se ao modelo vigente de organização do ensino, que desvinculado da cultura de origem do alunado se traduz em desigualdades sociais e no fracasso escolar, sob o discurso de que as oportunidades de aprender são dadas à todos de maneira igualitária (SOUSA, 2000).

A investigação acerca do eixo estrutural alfabetização e letramento se mostra de extrema relevância, dadas as recentes ações políticas voltadas a este processo com vistas à sua universalização e qualidade e também por ser este processo pedagógico o foco do BIA. Estas ações configuram a atual política nacional de alfabetização, que culmina no recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aprovado pela Medida Provisória (MP) nº586/2013.

O PNAIC consiste num “compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, em assegurar que todas as crianças estejam

alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Deste modo o eixo estrutural alfabetização e letramento foi analisado juntamente com o eixo linguagem, visto que se concebe aqui que o primeiro é inerente ao segundo e, também porque a proposta pedagógica do BIA em Dourados/MS trata destes dois assuntos de modo correlacionado.

Assim, justifica-se esta pesquisa por se propor a resgatar as concepções e práticas estruturadas a partir da lógica dos ciclos, contrapondo-se à lógica da seriação por meio da ressignificação da própria escola, bem como de aspectos da sua prática pedagógica cotidiana como a avaliação e o currículo. Justifica-se, ainda, por esta ter como objeto de estudo o BIA como uma iniciativa alternativa de organização de ensino, com vistas ao melhor desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, tema que atualmente encontra-se em pauta nas discussões de âmbito político e pedagógico.

Metodologia

Este trabalho toma como referencial a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe na década de 1990, fundamentada a partir dos trabalhos de Mainardes (2006, 2011).

A abordagem do ciclo de políticas se baseia numa perspectiva pós-estruturalista “[...] cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos” (MAINARDES, 2006, p. 58).

Esta abordagem concebe que as políticas públicas acontecem em ciclos contínuos, por sua vez constituídos inicialmente de três contextos - o contexto da influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática. Posteriormente foram acrescentados mais dois contextos a este rol: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (Ibid.).

Nesta pesquisa será contemplado, especificamente, o contexto da produção de texto, que abrange os documentos oficiais que caracterizam a política, mas que não são, efetivamente, a política. De acordo com Mainardes (2006), os textos políticos representam a política, “[...] são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da

política (BOWE ET AL., 1992)” (p. 52), estes precisam então ser interpretados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Embora não tenha sido realizada pesquisa de campo, o contexto da prática também é contemplado neste trabalho por meio da entrevista realizada. Esse contexto é entendido como o local onde as respostas aos textos elaborados se encontram e têm consequências reais. É nesse contexto que a política sofre interpretações e recriações que podem incidir transformações expressivas na política original (MAINARDES, 2006). No caso da educação, os professores e os demais atores sociais envolvidos “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação de políticas” (Ibid., 2006, p. 53).

Considerando esse delineamento, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, a partir da concepção de Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Justifica-se a escolha desta abordagem creditando a ela este caráter de atividade sistemática de um corpo de conhecimentos relacionados ao entendimento de fenômenos educativos e sociais, e ao fato de que tal abordagem responderá de maneira mais fiel e rica aos objetivos propostos nessa pesquisa. As técnicas escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho são a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Para levantamento de dados empíricos foi utilizada a técnica de entrevista.

A pesquisa bibliográfica subsidia o desenvolvimento da fundamentação teórica para análise dos dados. De acordo com Trujillo (1974, p.230), citado por Marconi e Lakatos (2010), a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir, ao cientista, “[...] o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. A realização da pesquisa bibliográfica é de suma importância pra esta pesquisa por possibilitar a identificação de ênfases, tendências e possíveis lacunas em relação àquilo que ainda não foi abordado no tocante ao problema levantado por esta pesquisa.

Ao abordar a pesquisa documental Cellard (2008) pontua que esta é oportunidade de “[...] reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (p. 303) e que o documento escrito representa uma fonte de extrema relevância para o pesquisador.

O desenvolvimento da pesquisa documental deve acontecer a partir de um olhar crítico do pesquisador, levando em consideração o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2010).

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevista, realizada com uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsável por tratar da alfabetização e o BIA no município. A entrevista consiste num importante componente metodológico na construção da investigação aqui proposta. Segundo Poupart (2010) a técnica apresenta possibilidades de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais envolvidos no contexto no qual a pesquisa se foca. Ainda segundo o autor citado, a entrevista permite a realização da análise das realidades sociais segundo a perspectiva dos atores sociais, bem como a identificação e possíveis denúncias de preconceitos, de práticas discriminatórias e iniquidades.

Para a realização das entrevistas é interessante levar em conta algumas atitudes e cuidados que podem eventualmente contribuir positivamente no seu desenvolvimento, como a negociação para a obtenção da colaboração do entrevistado, antes e eventualmente durante a entrevista, para possibilitar que este se sinta à vontade e se envolva, depositando confiança no entrevistador (POUPART, 2010).

Ressalta-se que esta pesquisa contou com a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a mesma está vinculada ao *Programa Observatório da Educação*, pelo edital nº 038/2010, com o projeto intitulado: *Política, gestão e monitoramento do processo de alfabetização em contextos escolares adversos*.

Procurando a melhor forma para desenvolver este trabalho procurou-se estabelecer um diálogo entre o problema e os objetivos propostos. Desta forma, no primeiro capítulo intitulado “A organização do ensino fundamental no Brasil”, busca-se construir uma aproximação da conceituação do termo ciclos, visto que o modo como ciclo é concebido denota influência da implantação do mesmo.

Na continuidade deste capítulo aborda-se a questão dos ciclos em âmbito das políticas públicas educacionais nacionais em contraposição à lógica das séries, apresenta-se o conceito e o histórico do Ciclo Básico de Alfabetização e, por fim, o Bloco Inicial de Alfabetização caracterizado a partir da concepção de ensino ciclado.

O segundo capítulo é intitulado “A organização do EF no município de Dourados/MS”, e destina-se a apresentar o delineamento da política de alfabetização do município a partir da implantação do BIA tendo como norte a proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e observa-se os contornos peculiares que o bloco ganhou no referido município.

No terceiro capítulo “Currículo, linguagem e avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização de Dourados/MS”, estes três conceitos são trabalhados a partir da concepção da proposta pedagógica do BIA, com vistas a estabelecer um contraponto destes com o material colhido no campo empírico e teórico acerca as temáticas em questão.

Por fim, apresentam-se as “Considerações Finais”, onde se encontram reflexões acerca dos dados levantados na pesquisa, apontando alguns questionamentos e problematizações sobre os mesmos.

Capítulo I

A organização do Ensino Fundamental no Brasil

Este primeiro capítulo aborda a organização do Ensino Fundamental no Brasil com o objetivo de elucidar o processo histórico que traz em seu bojo os ciclos como forma alternativa de organização do ensino, busca ainda identificar as experiências de organização dos ciclos em municípios brasileiros, tendo como foco a alfabetização da criança.

Na primeira parte busca-se construir uma aproximação ao conceito de ciclos, considerando ser este um termo polissêmico, aborda-se a organização do EF no Brasil, localizando os ciclos como forma alternativa de organização do ensino, em contraposição à seriação.

Em seguida, são apresentados o conceito e o histórico do Ciclo Básico de Alfabetização e, por fim, o Bloco Inicial de Alfabetização caracterizado a partir da concepção de ensino ciclado.

1.1 – Séries x Ciclos na organização do ensino brasileiro

Os ciclos como forma de organização do ensino têm um considerável histórico¹ em nosso país. Sua implantação está atrelada à obrigatoriedade do EF, à busca por melhores resultados em relação à evasão e repetência e, mais recentemente, à universalização do ensino com vistas a uma educação democrática e de qualidade.

Ao longo da história, os ciclos passaram a integrar diferentes formas de organização escolar, as quais traziam consigo implicações políticas, sociais, econômicas e educativas, por

¹ Consultar Alvarse (2002), Freitas (2003), Mainardes (2009; 2007), Jeffrey (2006).

esse motivo sua conceituação deve considerar os diferentes sentidos que lhe foram historicamente atribuídos.

De acordo com Alavarse (2002):

[...] o estabelecimento de um conceito não consiste em mera formalização ou apresentação de um enunciado, mas sim de um processo histórico de construção de sentido. Sentido que, por outro lado, se define no confronto com outros sentidos já estabelecidos ou por se estabelecer (p.128).

O sentido atribuído ao termo ciclos é estabelecido ao longo da história da educação brasileira a partir da contraposição ao conceito de série, sendo aquele associado à não-retenção do aluno e à organização do tempo escolar de maneira mais flexível e democrática.

Segundo Sousa e Barretto (2004) a ideia básica de ciclos:

[...] de corrigir as rupturas no ensino provocadas pela seriação, mediante a adoção de um regime flexível de organização da escola que proporcione um tempo mais adequado às aprendizagens do conjunto dos alunos e evite a repetência, começou a ganhar corpo no Brasil a partir dos anos 50 do século passado (p. 12).

As autoras observam que desde a década de 1920, opções de organização do ensino diferentes das séries eram consideradas e, devido à escassez de vagas, alguns educadores e dirigentes do estado de São Paulo já propunham a “promoção em massa”. No entanto, somente a partir da década de 1980, com o discurso de democratização que tomou conta do país no período pós-ditadura militar, é que os debates em torno da implementação de formas mais flexíveis de ensino ganharam intensidade (Ibid.).

Sousa e Barretto (2004) pontuam que o conceito de ciclos vai além da flexibilidade. Segundo elas:

Os ciclos procuram romper com a fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento do que é conhecimento e aprendizagem, na ordenação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (p. 05).

Como as autoras apontam, o rompimento com a lógica da seriação não implica apenas em mudança de forma, mas ganha ares ideológicos, visto que demanda mudanças dentro e fora da escola, como nas questões das políticas educacionais, da concepção e prática

da função social escolar e da democratização do ensino, uma vez que este passa a ser desenvolvido de maneira contínua, com menos divisões, o que implica uma reorganização que atinge todos os aspectos da escola, como o currículo, a preparação e formação adequada do corpo docente, o tempo e o espaço escolar e a concepção dos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação.

É pertinente ainda recorrer à outra conceituação de ciclos que oferece subsídios além do organizacional e enriquece a questão com olhares que lançam sob os aspectos político e pedagógico desse processo. Trata-se da concepção formulada por Sousa et al (2007):

[...] a conceituação de ciclos deve ser destacada como uma proposta que revela a centralidade do conhecimento como processo de construção, no qual as típicas – reais ou potenciais – interrupções da seriação não contribuem para o estabelecimento de relações educacionais que transformem seus protagonistas em sujeitos, superando as marcas da exclusão e seletividade de nossos sistemas de ensino (p. 32).

É possível observar com o trecho acima citado as relações de poder implícitas nas formas de organização da educação escolar, uma vez que diferentes possibilidades de organização do ensino implicam maior ou menor concentração de poder, dividindo a sociedade em grupos de interesse que defendem e/ou acusam as formas alternativas de organização do ensino.

De acordo com Barreto e Sousa (2004), o termo ciclos, há tempos vem sendo utilizado no âmbito das políticas educacionais, tendo sido empregado na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, para designar diferentes períodos de escolarização, quais sejam: o ensino primário, o ensino ginásial e o colegial. Cada um deles subdivididos em séries.

Assim, prossegue o uso do termo ciclos em documentos legais com variadas designações, havendo nelas uma aparente correlação entre idade e períodos de escolarização. Barreto e Sousa (2004) esclarecem que, embora haja uma associação entre ciclos e idade biológica da criança, esse processo envolve muito mais que aspectos bio-psicológicos, constituindo-se em fruto de um processo de construção histórico-social que ganha delineamentos a partir da modernidade.

As ponderações das autoras evidenciam a relação existente entre a educação e o contexto social, político e econômico, uma vez que consideram as implicações do avanço e consolidação do capitalismo na expansão do trabalho assalariado, condição esta que incide em

um novo papel para o Estado, o qual se torna responsável pela regulamentação das condições de vida e subsistência da população, por meio de serviços como educação, saúde e proteção social.

A organização da educação em séries faz parte dessa configuração, pela qual cada etapa da vida e da escolarização passa a corresponder a ciclos equivalentes à divisão de espaços no trabalho pedagógico, como acontece com a mão de obra nos variados espaços de trabalho do sistema no qual a sociedade está organizada. Deste modo, a lógica do mercado e da indústria chega à escola (BARRETO; SOUSA, 2004). Só a partir da década de 1980 é que o termo ciclos passou a ser empregado para designar uma forma alternativa de organização escolar, conforme afirmam as autoras.

Deve-se considerar então que as perspectivas de organização e de ensino encontradas na legislação brasileira trazem em seu bojo o conceito de ciclos de variadas formas que devem ser compreendidas a partir do contexto histórico e político em que estão inseridas.

Para melhor explanação do desenvolvimento histórico da organização em ciclos no Brasil, permite-se neste trabalho reproduzir o quadro elaborado por Mainardes (2007, p. 55) com a mesma finalidade.

Quadro I - Histórico da organização em ciclos no Brasil

Período	Elementos-chave	Retórica da política (justificativas)
Antecedentes		
1918/1921	Promoção em massa (CRO*)	• Reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros. • Promover todos os alunos (por causa da falta de vagas no ensino primário). • Reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros. • Aumentar o número de vagas nas escolas. • Estabelecer u padrão de organização escolar mais moderno, utilizado em países mais desenvolvidos. • Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Eliminar a reprovação e evasão. • Eliminar a reprovação (pelo menos nos primeiros anos do ensino primário).
Década de 1950	Promoção automática (CRO + CRP)	
De 1958 a 1984	Experiências pioneiras de políticas de não-retenção (CRO)	
A emergência da escola em ciclos		
A partir de 1984	Ciclo Básico de Alfabetização (CRO + CRP)	• Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Oferecer mais tempo para a aprendizagem dos alunos (afrouxamento das regras de sequenciamento-Berstein). • Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. • Melhorar a qualidade do ensino na escola pública e reduzir a seletividade. • Incorporar, nas práticas pedagógicas, os avanços da Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Metodologia da Alfabetização, etc.
A recontextualização do discurso a partir dos anos 1990		
A partir de 1992	Versão aparentemente progressista da política: Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação (CRO + CRP)	• Diminuir a seletividade do sistema escolar. • Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. • Oferecer mais tempo para a aprendizagem (ciclos mais longos, sem reprovação dentro deles). • Reduzir as taxas de reprovação e evasão. • Melhorar a qualidade da educação. • Mudar radicalmente a estrutura da escola e do sistema de promoção dos alunos, o currículo, a avaliação e o estilo de ensino (experiências mais radicais).
A partir de 1996/1998	Regime de Progressão Continuada (CRO)	• Reduzir taxas de reprovação e evasão. • Regularizar o fluxo escolar (racionalização). • Eliminar a “cultura da repetência”. • Melhorar a “eficácia” do sistema educacional.

* Essas abreviações correspondem a campo recontextualizador oficial (CRO) e campo de recontextualização pedagógica (CRP) utilizados pelo autor com base em Bernstein (1996)².

² Mainardes (2007) tece suas considerações e análises a respeito dos ciclos de aprendizagem à luz da abordagem do “ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) de Sthepen J. Ball e do conceito de recontextualização do discurso desenvolvido por Basil Bernstein. Este segundo conceito foi empregado por Bernstein com relação à discussão da estruturação do discurso pedagógico que se dá em dois campos: no campo recontextualizador oficial (CRO) e no campo de recontextualização pedagógica (CRP), sendo que o primeiro é criado e dominado pelo Estado, política e administrativamente e o segundo é constituído por pedagogos em escolas, faculdades, setores de educação de universidades, periódicos especializados, fundações privadas de pesquisa (p. 18).

O quadro permite constatar que, a princípio, a justificativa para a implantação de uma lógica diferenciada na organização do ensino se fundamentou na urgência em se equacionar as altas taxas de reprovação, evasão e desperdício de recursos, questões que continuam servindo como justificativa da política de ciclos até a atualidade.

Observa-se, contudo, que a linha histórica do quadro apresenta três períodos, sendo que o primeiro abrange os anos de 1918 a 1984 e refere-se aos antecedentes da emergência da organização da escola em ciclos, com três fases: a primeira em que o discurso da política era baseado nas primeiras críticas à reprovação no regime seriado e do sistema de promoção, baseada no desempenho dos alunos no Brasil república; as discussões sobre a promoção automática a partir da década de 50 no Brasil em ebulição econômica e, a última fase, que abrange os anos de 1958 a 1984 quando se tem as experiências pioneiras de políticas de não-retenção no Brasil do regime militar.

A partir de 1984 emergem as escolas organizadas em ciclos no Brasil, sob o argumento de redução das taxas de evasão e de reprovação, desde então, “os ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta” (BARRETTO & SOUSA, 2005, p.664).

A recontextualização do discurso democrático da década de 1990 chega também à educação, renovando os discursos e as propostas de organização do ensino, de forma que o foco da organização da educação em ciclos concentra-se na democratização da educação. A partir do ano de 1996, acontece uma nova recontextualização do discurso, pela qual estes passam a ser associados à busca da eficácia³ do sistema educacional.

Ao tratar da eficácia do sistema educacional, abriu-se um leque de questões mais amplas, que vão além de reprovação e evasão e implicam na construção de formas alternativas na estrutura da escola, como o modo de organização das salas, formação docente, avaliação, currículo, alfabetização e letramento.

Embora a serialização tenha prevalecido na educação brasileira, a discussão e a implantação de formas alternativas de organização do ensino vêm ganhando cada vez mais espaço, mesmo com a resistência e dificuldade encontradas dentro e fora da escola no desenvolvimento de uma nova concepção de ensino⁴.

De acordo com o Censo Escolar de 2009, no Brasil, num total de 152.251 escolas, apenas 25,4% se organizavam em ciclos e 74,6% em séries. Percebe-se a presença maciça da

³ Sobre o conceito de eficácia consultar Draibe (2001).

⁴ Consultar Fernandes (2003; 2007), Pereira (2008), Couto (2009), Rodrigues; Baquero (2009).

seriação, entretanto encontra-se a predominância dos ciclos nos estados de Minas Gerais com 55,3% das escolas organizadas em ciclos e 44,7% organizadas em séries, acompanhado dos estados de São Paulo com os números de 99% e 1,0% e Mato Grosso com 51,1% e 48,9% respectivamente.

Quanto à abrangência da seriação, os números apontam os estados de Roraima com 98,6%, Ceará com 98,1% e Mato Grosso do Sul com 97,4% como os estados que têm o mais próximo de 100% de seriação em suas escolas. Esses dados permitem verificar o predomínio da seriação principalmente nas regiões menos desenvolvidas do país, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, salvo os estados mencionados. Já os ciclos predominam em estados das regiões Sul e Sudeste, pioneiros na implantação dos ciclos no país e que permanecem com essa organização ao longo dos anos.

É interessante observar também que, segundo os números apresentados no Censo Escolar aqui mencionado, em nenhuma região ou estado se localizou a predominância de 100% da seriação ou a não presença dos ciclos como forma de organização do ensino. O que representa as variações políticas nas formas de estruturação da educação escolar no Brasil e denota o campo de disputa entre os diferentes grupos de pressão para o estabelecimento da organização do ensino.

Analizando o conceito de seriação, pode-se constatar que esta possui como aspectos característicos o marco temporal entre os períodos de ensino, atrelando e engessando o conteúdo pedagógico e condicionando o ensino à concepção de linearidade e segmentação mecânica da aprendizagem, demarcada pela promoção ou retenção do aluno (ALAVARSE, 2002).

Segundo Jacomini (2010):

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. A reprovação não causava mal-estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente (p.41-42).

A partir do cenário apresentado, compreende-se a predominância da seriação na organização do ensino e a aceitação quanto às características que esta imprimia à escola, como a reprovação e a fragmentação do ensino. A ausência da reprovação, condição necessária à retenção do aluno, é um dos aspectos que mais reforça o coro dos segmentos resistentes à alternativa dos ciclos, uma vez que esta é entendida como um processo “natural” na prática escolar, como argumenta Jacomini (2010):

O processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro (p. 42).

A organização da escola em ciclos rompe com essa naturalidade, uma vez que impede a evasão do aluno, obrigando a escola a repensar suas práticas, como argumenta Freitas (2003):

De fato, o que o ciclo [...] faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Dessa forma, na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo (p. 79).

Tal confrontação de formas de organização do ensino vai muito além de questões apenas pedagógicas como a organização do tempo e espaço escolar, trata-se de uma opção política entre a culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso e consequente “expulsão” desses alunos da escola e a responsabilização da escola pelo aprendizado desse aluno, uma vez que a permanência do sujeito na sala de aula sem aprendizagem revela, sobretudo, o fracasso da escola.

Arroyo (1992) aponta, como hipótese na análise do fracasso-sucesso escolar, a cultura da exclusão, materializada na organização e na estrutura do sistema escolar que está estruturado para excluir. O autor sugere que esta cultura não se materializou repentinamente, mas se deu de forma histórica, à medida que a organização de escola que se tem hoje foi se afirmando dentro do sistema e daí radica sua força e persistência.

A questão da forma como a escola é organizada suscita a necessidade de outras possibilidades de organização não tão engessadas e fragmentadas, não subestimando a força e a ideologia que a forma da escola tradicional possui dentro do sistema de ensino brasileiro.

Implica repensar a escola com vistas à sua democratização, considerando que também os ciclos, como qualquer outra forma de organizar o ensino, oferecem vantagens, desvantagens e demandas que contam com o contexto social interno e externo da escola para o sucesso da sua implantação (MAINARDES, 2009), considerando-se que problemas como adaptação e desenvolvimento de novas práticas ainda constituem desafios para a instituição de uma nova concepção de escola.

Tais problemas advêm do fato de que:

Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominante excludente e seletiva. Daí, as dificuldades [...] dos ciclos, para se instituírem e para alterarem as regras do jogo da escola. [...] Enfim, a “forma escola” constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites (FREITAS, 2003, p. 34-35).

Daí o desenvolvimento e a consolidação de um sistema de ensino de qualidade assumem aspecto processual e coletivo. Como bem lembra o autor, o sucesso da escola não depende exclusivamente da vontade dos implementadores ou exclusivamente de uma ação política, mas de toda uma organização sócio-política que realmente almeje a democratização da escola e que enfrente a “forma escola” historicamente construída.

A opção de organização do ensino em ciclos não conseguiu ultrapassar as barreiras que a cultura escolar brasileira estabelece com a seriação, ou seja, permanece arraigada à cultura escolar a necessidade da reprovação/promoção não abrindo muito espaço para outros olhares e possibilidades (JACOMINI, 2008; 2010).

Os ciclos ainda sofrem resistência em relação à sua implementação, não só por ser uma forma alternativa de organização do ensino, mas por trazer uma lógica diferente do processo de ensino-aprendizagem que a seriação propõe. A progressão, que concebe a aprendizagem como um processo contínuo, implica um trabalho pedagógico coletivo e devidamente organizado, propondo uma reconstrução da concepção de escolarização que ainda se configura como alternativa distante da realidade da educação brasileira que tanto se prende ao ensino fragmentado desenvolvido com a seriação.

1.2 – O conceito e o histórico do Ciclo Básico de Alfabetização

Viu-se que a organização do ensino em ciclos possui uma trajetória histórica no contexto educacional brasileiro, constituindo-se numa alternativa à proposta da seriação, e são variadas as formas em que estes podem ser organizados. A utilização do termo “ciclos” passou a ser usada para designar uma política de não retenção em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede de ensino do estado de São Paulo. Esta experiência foi decisiva para a política e a compreensão dos ciclos nos anos seguintes, contribuindo fortemente contra a cultura de seriação e de repetência e oferecendo subsídios para a elaboração e implantação de outras formas de ciclos.

Os objetivos do CBA, que se desenvolveu até meados da década de 1990, se assemelham aos dos outros tipos de ciclos, compreendendo os dois primeiros anos do EF. Objetivava reduzir as taxas de reprovação e evasão, oferecer mais tempo para aprendizagem dos alunos, democratizar a escola e o acesso ao conhecimento, melhorar a qualidade da escola pública, reduzir a seletividade e incorporar às práticas pedagógicas (principalmente no processo de alfabetização) os avanços conquistados por outras áreas do conhecimento (MAINARDES, 2007).

O discurso da não retenção logo seduziu a sociedade que finalizava o regime militar e que iniciava uma dinâmica social democratizadora. Segundo Mainardes (2007; 1998), com a vitória dos grupos progressistas em estados como São Paulo (1984), Rio de Janeiro (1985), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), o processo de elaboração das políticas públicas educacionais foi influenciado por essa atmosfera, fazendo com que alguns governos assumissem o compromisso de se tornarem mais abertos à participação de professores na elaboração de políticas e aos investimentos na formação continuada voltada à redução das taxas de reprovação e evasão.

O CBA apresenta distinções quanto a outras concepções de ciclos, como informa Mainardes (2007):

[...] pode-se afirmar que a implantação do Ciclo Básico representou uma transição de uma pedagogia visível (com as suas regras fortes de sequenciamento e compassamento) para uma pedagogia invisível. É importante observar que as justificativas para a adoção dessa política deixaram de lado as razões econômicas e passaram a considerar outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a melhoria da qualidade do ensino e ainda a democratização da escola (p.68).

Até os anos 1950, a organização da escolaridade em ciclos no Brasil era justificada pela necessidade de redução das taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros. A partir de 1980, com o CBA, as experiências de ciclos transcendem as razões econômicas, justificando-se a partir da democratização do ensino, da eliminação na cultura da repetência e da melhoria da qualidade da educação, argumentos estes desencadeados pelas transformações econômicas e políticas da época, bem como pelos altos números de reprovação e evasão que o ensino brasileiro apresentou na segunda metade da década de 1980 para o início da década de 1990.

O CBA ganhou destaque em debates no âmbito educacional básico e acadêmico, bem como nos discursos oficiais, e tornou-se referência para a expansão dos ciclos para os demais anos do EF, servindo também de fundamentação para a incorporação dos ciclos como alternativa de organização do ensino na LDB de 1996 (MAINARDES, 2007).

Entre os resultados da implementação do CBA, Mainardes (1998) aponta como fatores positivos a melhoria dos índices de promoção e a instituição da jornada única discente e docente, aumentando para seis horas diárias a permanência dos alunos na escola, pressupondo que esta medida ofereceria melhores condições de trabalho no estado de São Paulo. Em geral, essa modalidade de ciclo representou um significativo avanço na democratização do ensino brasileiro, mesmo não tendo alcançado todos os seus objetivos propostos.

Como resultados negativos, o CBA apresenta lacunas que não diferem muito das apresentadas no processo de implementação de outras modalidades de ciclos, como a segmentação, a ausência de avaliação e a maior permanência dos alunos na rede, sendo que estes não obtiveram plenamente os propósitos de aprendizagem estabelecidos (MAINARDES, 1998).

Arcas (2004), ao analisar a produção acadêmica sobre o CBA no Estado de São Paulo, no período de 1990 a 2002, elencou como principais conclusões destes: a necessidade de ações de formação dos professores com vistas a implementar as mudanças requeridas pelo ciclo na prática docente e a necessidade de levar mais em conta os próprios professores no desenvolvimento das políticas, sendo estes seus principais implementadores.

Estudo desenvolvido por Vianna (1992, 1992a), em Minas Gerais, aponta que os objetivos traçados pelo CBA foram atingidos a princípio, porém, os resultados indicaram problemas críticos, dentre eles o domínio da expressão escrita, o que pode ser atribuído ao que Mainardes (1998) denomina de “adiamento da reprovação”. Os números mostraram que os

índices de reprovação da então 1ª série caíram consideravelmente, mas em contrapartida, os índices de reprovação na 2ª série aumentaram, ou seja, a reprovação foi apenas adiada para o final do ciclo e, o que mais chama a atenção, aumentou significativamente. Este fato, entre outros, pode ser observado em pesquisas que tratam da implementação do CBA em Minas Gerais (JOÃO, 1990; MELLO s/d; ALENCAR, 1989).

O estado do Paraná implantou o CBA no ano de 1988 e, já no ano de 1990, a totalidade das escolas paranaenses havia implementado essa política na tentativa de reverter o “fracasso escolar” nas séries iniciais. No ano de 1994, algumas escolas estenderam o ciclo organizado de dois anos para quatro anos, de maneira que essa nova forma de organização do EF atingiria todas as escolas progressivamente (MAINARDES, 1998).

O autor aponta os problemas que a rede enfrentou com o processo de implementação e desenvolvimento do CBA, tais como: ruptura com a proposta de “*continuum*” de dois anos, com a prática da “reprovação camuflada” que consistia no retorno do aluno à série anterior por falta de domínios básicos, a busca pela “homogeneização” das turmas revelando a dificuldade dos sistemas em trabalhar com a heterogeneidade que as salas de aula brasileiras apresentam, cursos de capacitação que não atendem às necessidades dos professores e o contrassenso entre as políticas adotadas pelo governo estadual e a proposta pedagógica do CBA.

A implementação do CBA nestes estados sinalizou um rompimento com o conceito de promoção automática e, conseqüentemente, um avanço na organização do ensino em ciclos, por propor medidas adicionais como: estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada de professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas (MAINARDES, 2011).

Essa modalidade de ciclos desencadeou desdobramentos em várias outras redes estaduais e municipais a partir da década de 1990. Como aponta Mainardes (2009), surgiram:

- Ciclos do Ensino Fundamental (inicial, intermediário e final) – Rio Branco/AC;
- Ciclos de Aprendizagem – Redes municipais de: Curitiba e Ponta Grossa (PR), Olinda, Pesqueira e Recife (PE), Salvador e Ilhéus (BA), Salto (SP) e São Luís (MA);
- Ciclos de Formação – Rede estadual do Mato Grosso (MT), rede estadual (em apenas algumas escolas) do Ceará (CE), redes municipais de Araraquara (SP), Belém (PA), Belo Horizonte (MG-Escola Plural), Cuiabá (MT-Escola Sarã), Goiânia (GO) e Porto Alegre (RS)-Escola Cidadã, Rio de Janeiro (RJ), Vitória da Conquista (BA), Criciúma e Indaial (SC);

- Regime de Progressão Continuada – Redes estaduais de São Paulo (SP), Rio Grande do Sul (RG) e Mato Grosso do Sul (MS) e as redes municipais de Araçatuba, São José dos Campos, São Vicente (SP) e Queimados (RJ);
- Ciclo Básico – Rede Estadual do Amazonas;
- Bloco Inicial de Alfabetização – Distrito Federal (DF), Florianópolis (SC) e Dourados (MS);
- Ciclo Inicial e Complementar de Alfabetização – Rede Estadual e algumas redes municipais de Minas Gerais;
- Ciclos de Ensino Fundamental – Niterói (RJ);
- Ciclo Básico de Alfabetização – Rede Estadual do Paraná, apenas nos anos iniciais,
- Outras experiências não seriadas – Escola Guaicuru (MS) em 2000.

Mainardes (2011) observa que os desdobramentos de modalidades de ciclos apresentam variações quanto à organização e metodologia, pois cada proposta foi readaptada e recontextualizada de acordo com os espaços que se pretendia implantar, o que denota que essas propostas não se constituem como políticas de organização estáticas e fechadas.

1.3 – O Bloco Inicial de Alfabetização concebido como um ciclo

O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) surge como um dos desdobramentos do CBA, que se expande com a ampliação do EF de oito para nove anos, uma vez que as orientações nacionais apresentam, entre as inúmeras possibilidades de organização do ensino, os ciclos, blocos, séries e turmas de alfabetização.

Uma dessas orientações está expressa no documento intitulado *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, que apresenta possíveis e já implantadas formas de organização do EF em nove anos (Quadro II), possibilidades colocadas como opção aos gestores locais, que podem realizar a implantação total/parcial/adaptação destas em suas redes.

Quadro II - Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos				1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos	1ª Ciclo			
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série		3ª série	Turmas de 8 anos		1ª Ciclo		
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			2ª Ciclo
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo			
	7ª ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos		2ª Ciclo		3ª Ciclo
	8ª ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9ª ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

Fonte: BRASIL, p. 5, 2006b.

As opções apresentadas no referido quadro acima contemplam desde a tradicional seriação, passando por organizações que integram diferentes modalidades (ciclos e seriação) dentro dos anos iniciais do EF, até a possibilidade de dois grandes ciclos de organização do EF (anos iniciais e anos finais), sendo que a organização em ciclo ou bloco supõe a progressão dentro de cada fase. O mesmo documento afirma que:

[...] todas essas possibilidades de organização do ensino fundamental em nove anos demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Entendemos que, ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano (BRASIL, 2006b, p.5).

Assim, considerando os diversos contextos e realidades educacionais no Brasil, o documento apresenta a possibilidade dos sistemas de ensino se organizarem em forma de seriação ou ciclos, devendo ambos, contudo, ter o foco na construção do conhecimento.

O parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, aborda o redimensionamento da educação infantil e estabelece o 1º ano como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado

“ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das diversas áreas de conhecimento.

Com a inserção da criança de seis anos no EF, os anos iniciais ganharam uma atenção especial:

4 – O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “**ciclo da infância**”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (BRASIL, 2008, p. 02 – Grifo no original).

Ainda segundo o 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006b, p.09).

O “ciclo da infância” ao qual o documento se refere corresponde aos três primeiros anos do EF de nove anos, em que a inserção da criança de seis anos no primeiro ano pressupõe a reorganização estrutural, política e pedagógica da escola de modo que esta venha a ser respeitada como sujeito da aprendizagem, considerando a singularidade da infância de modo que os sistemas tenham de rever currículos, espaços educativos, materiais didáticos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para este primeiro ano, mas pra todo o ensino fundamental (BRASIL, 2006b).

O desafio para esta etapa do ensino é não confundir o primeiro ano com o terceiro período da Pré-escola e também concebê-lo como a antiga primeira série, o que pode ocasionalmente favorecer o foco apenas na alfabetização e no letramento. Nessa direção, o

BIA pressupõe a alocação desse primeiro ano em um bloco, juntamente com o segundo e o terceiro anos do EF, período que engloba o processo de alfabetização.

O termo BIA foi utilizado pela primeira vez como política de organização do ensino em ciclos no Distrito Federal, no ano de 2005. Com respaldo na Lei Distrital nº 3.483, de 25 de novembro de 2004 e na Lei 11.114/2005, o município implantou a ampliação e incorporou as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do EF. Essa primeira experiência tem por objetivo “reestruturar o Ensino Fundamental para 09 anos, garantindo à criança a partir de 06 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral pautado na ludicidade” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.12).

Segundo o documento intitulado “Proposta pedagógica – Bloco Inicial de Alfabetização”:

O sucesso do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA tem a dimensão positiva de promover a *progressão continuada* do processo de aprendizagem, além de possibilitar à criança a *organização de um tempo maior e mais flexível* para o desenvolvimento das competências que precisa construir (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.4 – Grifo nosso).

Tem-se, então, uma etapa do EF de nove anos organizado a partir da progressão continuada (ciclos) com vistas a uma organização do tempo de ensino “maior e mais flexível”, o que é distinto da organização “engessada” que a seriação pressupõe e que implica desafios para todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda buscando a elaboração da concepção do BIA como uma alternativa ciclada de organização do ensino, vale atentar-se para o seguinte trecho:

O BIA apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma instituição educacional que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal possibilitou a progressão continuada no Bloco antecipando a não retenção de suas crianças nos anos iniciais da alfabetização, confirmando um caminho, hoje, defendido e preconizado pelo Ministério da Educação (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.7).

Deste modo, o BIA pode ser compreendido como uma etapa do EF que atende ao dispositivo do governo federal de reorganização da educação básica em decorrência da

ampliação do EF para nove anos, que traz em seu bojo uma concepção de prática pedagógica diferenciada nos três primeiros anos de ensino.

Na mesma direção de outras propostas de ciclos, o BIA foi introduzido no DF com o intuito de equacionar o fracasso escolar e sua organização contempla as seguintes características para a organização escolar:

1. Trabalho Pedagógico: deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem.
2. Progressão Continuada: os estudantes no bloco têm progressão do 1º ano para o 2º ano, e deste para o 3º ano; uma garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares.
3. Retenção: só acontece ao final do ciclo, no 3º ano do BIA.
4. Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação dos Professores requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo (DISTRITO FEDERAL, p. 15, 2012).

Assim o BIA tem como objetivo geral garantir à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global, com vistas à formação do leitor e do escritor proficiente. Os objetivos específicos, em sua essência, mantêm o foco na reorganização do tempo/espaço escolar com vistas à garantia do desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento qualitativo e exitoso.

Para o pleno alcance destes objetivos, é preciso todo um aparato no contexto da escola, incluindo mudanças na organização escolar, no trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, na garantia de um processo contínuo de aprendizagem, no desenvolvimento eficaz da progressão continuada, consistindo numa garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares com o asseguro da retenção somente no final do ciclo, ou seja, no 3º ano do BIA, além de outras questões (avaliação, currículo, metodologia e formação dos professores) pautadas na construção e no fazer coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Para facilitar o alcance dos objetivos propostos com a implantação do BIA, alguns princípios norteadores são utilizados para a sua melhor organização como: a enturmação por idade, o trabalho coletivo com reagrupamentos, o trabalho com projetos interventivos, a avaliação formativa do processo ensino/aprendizagem, a alfabetização na perspectiva do letramento e formação continuada dos professores (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Muitos são os aspectos polêmicos que giram em torno do BIA. O que mais se destaca é o fato deste consistir num ciclo na modalidade de progressão continuada que tem como foco principal a alfabetização, o que só vem corroborar em mais questões acerca do como, por que e da eficácia da organização dos três primeiros anos em forma de bloco no atual contexto organizacional da educação básica brasileira.

Silva (2009), analisando a implementação do BIA (o artigo é resultado de uma pesquisa realizada em 2007 com professores da rede) na cidade de Samambaia, no Distrito Federal, aponta como maiores obstáculos a carência de professores, principalmente para atender a etapa 3, visto o agrupamento proposto, a resistência dos docentes e a formação dos professores na direção da articulação entre teoria e prática. A autora chama a atenção para o papel dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do BIA, considerando um dos maiores desafios para a implementação de políticas o fato de que estas, ao passarem pelos diferentes estágios (elaboração, aprovação, implantação, implementação e avaliação), podem se perder e se descaracterizar, uma vez que sua concepção se deu “de cima para baixo”. Sem a participação da comunidade escolar.

Quanto a isso, Mainardes (2007), em sua revisão sobre as políticas de ciclos conclui que:

Muitos estudos indicam que a maioria dos programas tem sido implementado “de cima para baixo”, sem a participação dos professores. Dentro da literatura, esse modelo tem sido criticado e modelos de implementação mais participativos têm sido indicados como alternativa [...] Alguns estudos de implementação também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como no desempenho dos alunos (p.82).

Notadamente, a ausência de participação da comunidade escolar no processo de formulação de políticas pode comprometer substancialmente sua implementação, já que a escola se constitui em unidade implementadora de política, e os sujeitos que nela atuam não se limitam a executar o que foi formulado pelas instancias superiores, mas, pelo contrário, tomam decisões a partir de seus posicionamentos político e pedagógico, chegando a provocar o que Najberg e Barbosa (2006) denominam “efeitos de baixo para cima”, ocasionados pela ação dos sujeitos sociais no processo de implementação da política, que acaba por provocar mudança no próprio processo de formulação da mesma.

Exemplo do protagonismo da escola no processo de implementação de políticas encontra-se no caso do BIA do DF, cuja análise desenvolvida pelo governo distrital aponta

avanços dos ciclos em relação às séries no que se refere à elevação dos índices de aprendizagem. Apesar dessa avaliação, os dados apresentados no relatório permitem constatar que a retenção, embora reduzida significativamente, continua ocorrendo em todos os anos do BIA. No primeiro ano, por exemplo, esse índice caiu de 11,8% em 2007 para 2,2% em 2011, redução semelhante ocorreu no segundo ano. Em contrapartida o terceiro ano apresentou uma elevação de mais de 6% no índice de reprovação no mesmo período.

Diante desses índices é possível questionar: se o BIA desenvolvido no DF engendra a progressão continuada nos três primeiros anos do EF, admitindo a retenção somente no final do ciclo, o que explica os números de reprovações em todos os anos do ciclo? Parece que a concepção de progressão continuada implícita ao conceito de BIA não foi completamente acolhida na realidade escolar, na qual fala mais alto a cultura da retenção por meio da reprovação. A esse respeito, Jacomini (2010) ressalta:

Embora, em certo sentido, as condições criadas pela ampliação do acesso e pela “democratização” do ensino tenham permitido o questionamento dessa solução e apresentado a necessidade de se construir uma alternativa baseada nos princípios da educação como direito fundamental do homem, e na perspectiva de que todos podem aprender se lhes forem garantidas as condições adequadas e o respeito às suas potencialidades, a reprovação ainda é vista por muitos atores educacionais como necessária aos processos de ensino e aprendizagem (p.67).

Esta é uma das problemáticas que contribuem para a polêmica acerca dos ciclos: o ato indiscriminado de promover ou reter o aluno, desconsiderando as mazelas que esta prática pode acarretar para todo um sistema de ensino. A prática da reprovação, já arraigada à cultura escolar brasileira, encontra-se intimamente ligada à questão da cultura da exclusão e do fracasso escolar. Autores como Arroyo (2000, 1992), Fernandes (2005) e Barreto e Souza (2004, 2005) tecem considerações a respeito da mesma, dentro da lógica dos ciclos, salientando que, apesar dos avanços reconhecidos da educação brasileira, a maneira de se encarar a questão do fracasso escolar tem que ser revista superando a prática de atribuição pelo fracasso ora aos alunos e suas famílias, ora à escola e professores.

Os mesmos advertem que a solução encontra-se em diferentes âmbitos: sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos e que o problema da reprovação e do fracasso escolar deve ser enfrentado de maneira que o direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática, não-credencialista e nem seletiva seja assegurada a todos os alunos.

Capítulo II

A organização do Ensino Fundamental em Dourados/MS

Este segundo capítulo trata da organização do EF no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, a partir da implantação do BIA. Em sua primeira parte apresenta a caracterização do município de Dourados, para isso são elencados alguns dados e características demográficas e educacionais coletados no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no banco de dados do Ministério da Educação/Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE)⁵, que agrega dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP-DATAESCOLA) e também do IBGE.

Na segunda parte apresenta-se o histórico escolar do município de Dourados, apoiando-se em leituras de Bueno (2010), Fernandes e Freitas (2003, 2004) e na Minuta do Plano Municipal de Dourados (2006)⁶, com foco na organização do EF ao longo dos anos e culminando na atual organização de nove anos, no qual se encontra o BIA.

Por fim, na terceira parte deste capítulo analisam-se os documentos que normatizam o BIA em Dourados, observando os contornos peculiares que este bloco ganhou no referido município.

⁵ Este banco de dados refere-se ao ano de 2011, porém, agrega dados coletados de vários anos, de acordo com a disponibilização dos mesmos seguindo seus anos de coleta e organização.

⁶ Até o presente momento o Plano Municipal de Educação do município de Dourados não foi aprovado, daí justifica-se o uso da minuta do mesmo neste trabalho.



2.1 - Caracterização do município de Dourados/MS

Depois da capital Campo Grande o município de Dourados, fundado em 20 de dezembro de 1925, é a segunda maior cidade do estado do Mato Grosso do Sul. Localizado na porção centro-sul do Estado o município conta uma população de 196.035 habitantes instalados numa extensão territorial que corresponde a 4.086 km².

O referido município localiza-se na faixa fronteiriça Brasil-Paraguai, caracterizado basicamente como um município agropecuário, sendo que ao longo dos últimos anos o setor industrial tem apresentado números de expansão entusiastas⁷. Segundo os Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011) o município apresenta o Produto Interno Bruto (PIB) de 2.872.065, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,79 e o Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) de 0,69.

Dourados apresenta peculiaridades como a de ser considerado o município em âmbito nacional que apresenta a maior concentração de população indígena em área urbana, além de ocupar a quarta posição no ranking das cidades brasileiras que mais cresceram nas últimas décadas.

Convém chamar a atenção para os últimos acontecimentos políticos no município devido ao fato destes refletirem direta e fortemente em todos os espaços sujeitos ao poder público como hospitais, secretarias, creches e escolas. Com a última eleição municipal regular no ano de 2008 a prefeitura passou das mãos do Partido dos Trabalhadores (PT) para o Partido Democrático Trabalhista (PDT). No ano de 2010, foi descoberto um forte esquema de corrupção que envolveu prefeito, vice-prefeito, vários vereadores e funcionários da prefeitura, o Ministério Público Federal descobriu o desvio de verba (que atenderia principalmente a saúde e a educação) dos cofres públicos que culminou na destituição dos cargos do prefeito, do vice-prefeito, de nove dos onze vereadores e de vários funcionários, dentre estes os secretários da educação e da saúde (AMORIM, 2011).

⁷ IBGE (2012).

Como resultado, somente no ano de 2010 o município de Dourados teve três secretários de educação. Até o início de 2011 o prefeito, o vice-prefeito, os vereadores e os secretários exonerados foram substituídos por suplentes e, somente a partir de fevereiro do mesmo ano o município elegeu seus novos representantes em uma eleição suplementar cujo prefeito também foi eleito para um mandato de dois anos, sendo que este já havia sido prefeito do município em anos passados.

2.2 – A rede municipal de ensino de Dourados/MS

A rede municipal de ensino de Dourados (REME) atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º Ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1ª e 2ª fase).

A ampliação do EF modificou a dinâmica do ambiente escolar, inserindo mais um ano e a criança de seis anos, influenciou também diretamente no número de matrículas nas escolas. Observa-se nas tabelas seguintes os números relativos à rede municipal de ensino do município de Dourados (REME):

Tabela I
Número de matrículas na Rede Municipal (REME) de Dourados/MS (2008-2011)

Ano	EF
2008	18.563
2009	18.352
2010	19.120
2011	19.176

EF: Ensino Fundamental.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED.

Com a ampliação dos anos de duração do EF, o número de matrículas foi acrescido ano a ano, o que curiosamente não implicou de maneira abrupta na média de alunos por turma, como observado na tabela abaixo. Tanto na área rural quanto urbana a média manteve-se entre 22.5 e 26.6 alunos.

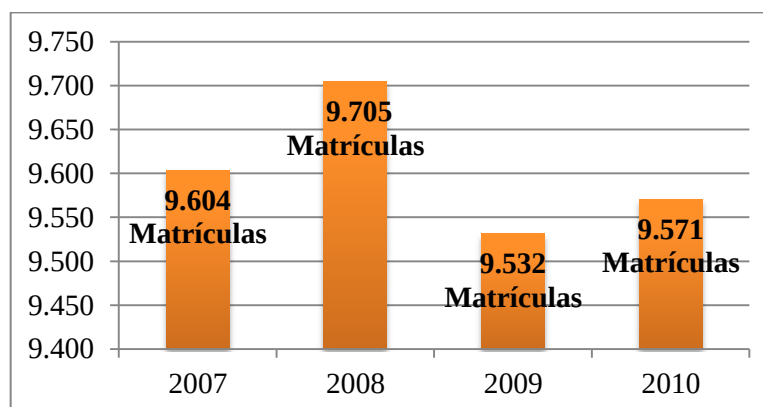
Tabela II
Média de alunos por turma nos Anos Iniciais da Rede Municipal (REME) de
Dourados/MS (2007-2010)

Ano	Rural	Urbana
2007	26.2	26.4
2008	25.2	26.6
2009	24.9	25.5
2010	22.5	24.9

FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011).

Dourados apresenta uma taxa de escolarização líquida entre a população dos 7 aos 14 anos de 94,1 (IBGE, 2000), conta com um total de 44 escolas em sua rede municipal (REME) que oferece o EF em 536 salas de aula⁸. O quantitativo de matrículas apresentados pela REME nos anos iniciais seguem no gráfico abaixo, sendo o número de matrículas no ano de 2007 o menor (12.231) e o do ano de 2008 o maior (12.585):

Gráfico I
Matrículas nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS



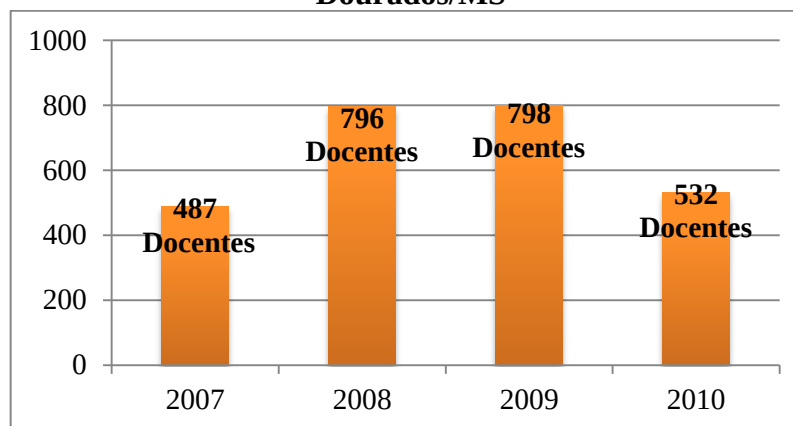
FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011).

Considera-se significativo o aumento de matrículas no EF na REME de Dourados no ano de 2008, como resultado da Lei 11, 274/2006 que dispôs sobre a ampliação para nove anos de duração e a matrícula a partir dos seis anos de idade, observando que 82% dos municípios já haviam implantado o EF de nove anos nesse ano (SCAFF; BRITO, 2010).

⁸ FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011) sendo este dado do ano de 2009.

Quanto ao número de docentes que a REME admite o gráfico abaixo mostra:

Gráfico II
Número de docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS



FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011)

Observa-se no gráfico a quase duplicação do número de docentes nos anos iniciais na REME de Dourados/MS do ano de 2007 para 2008, número que se mantém no ano de 2009, porém, como aponta o gráfico, esse número cai drasticamente no ano de 2010 e não constam informações a respeito desse aumento e também dessa queda.

Dentre estes profissionais encontram-se aqueles que possuem licenciatura, graduação, ensino médio, normal médio e também os que não possuem nem ao menos o ensino médio. Convém desdobrar estes dados para uma caracterização de caráter mais fidedigno do quadro docente que atende os anos iniciais do EF da REME douradense. Para isso segue a tabela:

Tabela III
Número de docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS (Detalhado por Graduação)

Ano	Lic.	Gr.	EM.	NM.	S/EM.
2007	397	421	7	51	8
2008	716	723	17	49	7
2009	709	715	23	53	7
2010	440	445	33	51	3

Lic: Com licenciatura; Gr: Com graduação; EM: Com Ensino Médio; NM: Com Normal Médio; S/EM: Sem S/Ensino Médio.

FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011).

Pela tabela IV pode-se observar que os graus de formação dos docentes são variados, ainda há a presença de docentes sem o ensino médio completo, o que, para o município de Dourados, se caracteriza como fato intolerável considerando o número de cursos de graduação e licenciatura oferecidos no município⁹, que representa generosas ofertas para a qualificação profissional.

O primeiro Plano Nacional de Educação salienta no capítulo IV, seção 10, com as metas de número 5 e 7, respectivamente que é necessário:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87¹⁰ (BRASIL, 2001).

A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62¹¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2001).

Observa-se que as metas estabelecidas há mais de dez anos ainda não foram totalmente concretizadas no município pesquisado, pois embora o número de docentes sem o EM seja decrescente, o conhecimento da presença destes em salas de aula de anos iniciais do EF deve de alguma forma causar incômodo, considerando a complexidade desta fase do ensino no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Os números apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹² do município auxiliam na composição de sua caracterização.

⁹ O município de Dourados é considerado uma cidade universitária, é um dos poucos municípios do interior dos estados brasileiro que possui duas universidades públicas, além de centros universitários e faculdades isoladas privadas.

¹⁰ § 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

¹¹ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

¹² Este é um instrumento criado no ano de 2007 para mensurar a qualidade das escolas e das redes de ensino individualmente, é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações externas e nas taxas de reprovação. Este índice é realizado a cada dois anos e tem como objetivo colocar o país entre os países desenvolvidos no que se refere à qualidade da educação, o que significa que é a partir do alcance das metas municipais e estaduais que o país pode alcançar a nota 6 até o ano de 2022 (MEC, 2011).

Tabela IV
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Iniciais da Rede Municipal (REME) de Dourados/MS

Ano	IDEB Observado	Metas
2005	3.4	-
2007	4.0	3.5
2009	4.4	3.8
2021	-	5.7

FONTE: Indicadores Demográficos e Educacionais/MEC (2011).

Observa-se que as notas obtidas pela REME de Dourados são crescentes ao longo dos anos, mesmo considerando uma relativa distância da então nota 6 pretendida pelo MEC. Porém o que chama atenção são as baixas metas estabelecidas para o município: do ano de 2005 para o ano de 2009 a meta estabelecida foi de 4 décimos e, do ano de 2009 até o ano de 2021 tem-se, para um período de 12 anos, a meta de 1,3 pontos.

O ano de 2022 demarca o período de efetivação das metas estabelecidas pelo movimento Todos pela Educação quais sejam: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, todo aluno com o aprendizado adequado à sua série, todo jovem com o ensino médio completo até os 19 anos e investimento na educação ampliado e bem gerido.

Segundo o compromisso Todos pela Educação:

[...] todos os municípios e estados do Brasil, se comprometeram a atingir metas como a *alfabetização* de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. O MEC dispõe de *recursos adicionais* aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir nas ações de melhoria do Ideb. O compromisso *Todos pela Educação*¹³ propõe diretrizes e estabelece metas para o Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2012 – Grifo nosso).

Nota-se que as metas estabelecidas atendem aos discursos que ecoam de diferentes categorias sociais, mas também a uma necessidade do governo brasileiro em expandir o atendimento as diferentes faixas etárias, bem como a preocupação com a alfabetização da criança até os oito anos de idade e a sua permanência na escola.

¹³ O “Todos pela Educação” é um movimento criado em 2006 pela iniciativa privada, que reúne um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínios de grandes entidades, tais como o Instituto Unibanco, Santander, Itaú, HSBC, Gerdau, Camargo Correa e Rede Globo. Em parceria com o governo brasileiro tem por objetivo contribuir para uma Educação Básica de qualidade, qualidade esta quantificada pelos índices do IDEB.

O desafio da permanência na escola é um debate histórico no âmbito das políticas educacionais brasileiras e está intimamente ligado à equalização da reprovação e evasão. Arroyo (1992, 2000) pontua que a reprovação está incrustada como parte da cultura escolar e que esta só será superada com a construção de uma concepção crítica e democrática do direito à educação. Jacomini (2010), ao questionar a lógica da seriação, salienta que na escola contemporânea, organizada segundo a égide da reprovação, a reorganização do ensino não basta, é necessária a construção de uma nova escola, outra lógica escolar. No caminho pela educação de qualidade a atual inquietação política com a alfabetização traz em seu bojo as velhas questões de reprovação, evasão e democratização do ensino.

Os números de aprovação, reprovação e desistências do município de Dourados são apresentados na tabela abaixo:

Tabela V
Número de aprovações, reprovações e desistências na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2007-2010)

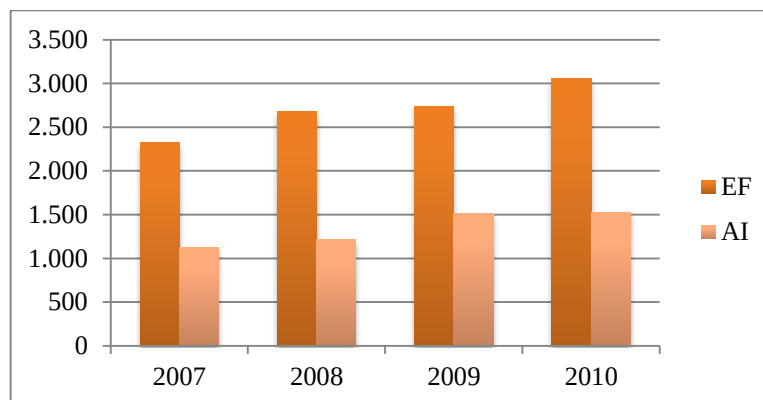
	Aprovações		Reprovações		Desistências	
	EF	AI	EF	AI	EF	AI
2007	11.761	8.412	2.326	1.124	284	68
2008	11.501	8.429	2.684	1.213	167	63
2009	11.271	7.922	2.739	1.514	230	96
2010	11.501	7.962	3.059	1.523	342	96

EF: Ensino Fundamental; AI: Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED

Observa-se que o número de aprovações nos anos iniciais (AI) teve um perceptível aumento nos anos de 2007 e 2008, caindo em 2009 na mesma proporção em que aumentam os índices de reprovações. Percebe-se melhor esta dinâmica das reprovações no gráfico seguinte:

Gráfico III
Reprovações na Rede Municipal (REME) de Dourados/MS (2007-2010)



EF: Ensino Fundamental; AI: Anos Iniciais.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED

Nota-se que entre os anos de 2007 e 2008 o número de reprovações nos AI se mantém na faixa entre 1.000 e 1.200 e, nos anos seguintes este número salta para a faixa de 1.500, representando mais de 50% das reprovações em todo o EF.

Uma possível leitura desta elevação no número de reprovações é que os anos de 2007 e 2008 representam os primeiros anos de implantação do BIA em Dourados/MS e a interpretação equivocada deste pode ter provocado a “promoção automática” de alguns alunos, sendo que o reflexo desta ação só pode ser percebido nos anos seguintes.

Mesmo com os discursos de garantia ao acesso e permanência na escola, a reprovação ainda é presente nas escolas e, como observado, nos anos iniciais da REME de Dourados os números vêm aumentando, fato que chama a atenção para ações futuras que venham diagnosticar as causas destes números.

Referente à reprovação Jacomini (2010) lembra que:

Diante das condições de produção e reprodução da escola brasileira, a ideia de construir um processo educativo sem reprovação remete-nos à reflexão sobre as possibilidades de realização de uma escola com qualidade social para todos em uma sociedade de grande desigualdade social e com índices de pobreza e miséria alarmantes; ou seja, em que medida, num país de capitalismo periférico, pode-se viabilizar um projeto educacional de qualidade para toda a população (p.81).

Observa-se daí que a construção de uma educação de qualidade passa necessariamente pelo enfrentamento dos altos níveis de reprovação, pelos quais a escola se desresponsabiliza pela aprendizagem do aluno, tornando-a uma questão meramente individual.

A educação no município de Dourados/MS não difere da realidade nacional, a caracterização da sua REME vem colaborar na visualização do contexto onde a política da ampliação do EF e a implementação do BIA.

2.3 - Histórico da organização escolar no município

Devido às intensas transformações ocorridas ao longo dos anos na região do município de Dourados como a expressiva expansão econômica e o rápido processo de urbanização, as exigências quanto ao ensino se incorporam “especialmente a partir do momento em que este passa a ser a etapa prioritária da educação básica e torna-se responsabilidade da esfera municipal” (FERNANDES; FREITAS, 2004, p. 46).

Segundo Fernandes e Freitas (2004) o ensino formal no município inicia-se nas primeiras décadas do século XIX, nas casas de família, nas escolas rurais de ensino primário ou nas escolas particulares que funcionavam na casa dos próprios professores.

A década de 1930 é marcada pela expansão das escolas rurais com professores itinerantes como também das escolas particulares na então vila, que ofereciam o ensino de 1ª à 4ª série. Com a expansão da iniciativa privada a partir dos anos de 1940 o ensino passou a ser oferecido também no nível do então jardim de infância. Nessa mesma década, a ação pública municipal no que tange à educação acontece com a criação da primeira escola municipal.

Nos anos da década de 1950 observa-se a presença da atuação federal e estadual no ensino de Dourados com a criação de 12 escolas pela administração federal da Colônia Agrícola Nacional de Dourados e a Grupo Escolar Estadual “Joaquim Murtinho” (FERNANDES; FREITAS, 2003).

As autoras consideram as décadas de 1940 e o início de 1950 o marco da expansão e ampliação da ação pública quanto ao ensino em Dourados, em contrapartida tem-se na década de 1950 até meados da década de 1960 a presença e a expansão da iniciativa privada como marco no ensino douradense e, ainda na década de 1970 o município, em termos de oferta de ensino, representava a menor parte se comparada com a participação federal e estadual no oferecimento do ensino regular (FERNANDES; FREITAS, 2004).

Antes mesmo da Constituição de 1988, o município já atendia quase que exclusivamente aos primeiros anos do então ensino primário com sua maioria na área rural, cenário que muda depois o ano de 1988, quando o ensino municipal urbano não só se expande

quanto ao número de salas de aula como também ao número de anos atendidos, estendendo-se aos anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série).

Registram-se alguns movimentos que se caracterizam como marcos neste processo de expansão da participação municipal na oferta no ensino, o primeiro movimento assinalado pelas autoras demarca o período entre os anos de 1989 e 1993, que trouxe, com a promulgação da Constituição de 1988, a obrigação da elaboração das leis orgânicas municipais (LOM), o município de Dourados teve sua lei orgânica promulgada em 1990.

As prioridades traçadas na LOM foram diversas e diziam respeito à obrigatoriedade e gratuidade do EF, à atuação prioritária no EF e no pré-escolar, ao atendimento educacional aos portadores de deficiência em estabelecimentos específicos, ao atendimento de crianças até seis anos de idade em creche e pré-escola, ao ensino regular noturno adequado às condições do educando e ao atendimento social escolar voltado para a integração e a adaptação do aluno. (FERNANDES; FREITAS, 2004). As autoras ressaltam, contudo, que os programas efetivamente desenvolvidos foram totalmente voltados ao EF.

Neste contexto, o município passou a suprir a maioria das matrículas no EF, e no ano de 1991, com o lançamento do pacote de programas de “descentralização e fortalecimento do ensino primário” pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul, inicia-se o processo de municipalização do EF em Dourados/MS.

As autoras elencam como segundo movimento o período entre os anos de 1994 e 1997, marcado por ações e tramitações políticas entre município e Estado quanto ao percentual de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). E como terceiro período tem-se os anos entre 1998 e 2000, que teve como característica a indução e facilitação do processo de municipalização do ensino por meio da ação do Estado.

O desafio ao processo de municipalização do EF, segundo Fernandes & Freitas (2004), está na garantia de suficiente financiamento da educação no município, na universalização dessa etapa do ensino, no alcance da unidade do ensino fundamental, na promoção da qualidade do ensino, da instituição escolar, do sistema de ensino e das relações entre eles, o dimensionamento do ensino fundamental no contexto da educação básica e a coordenação e garantia do direito ao ensino fundamental, bem como à educação infantil.

A organização do Sistema Municipal de Ensino douradense é realizada pela Lei nº 2.154, de 25 de setembro de 1997. A Lei nº 2.156, de 20 de outubro de 1997, cria o Conselho Municipal de Educação (COMED), implicando num processo de ressignificação do papel da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), “o que deu maior organicidade às políticas

educacionais no atendimento da educação na cidade, tanto nos estabelecimentos públicos quanto privados” (DOURADOS, 2006, p. 4).

Com entrada em vigor da Lei nº 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entendeu-se que as condições objetivas e subjetivas da municipalização do ensino fundamental já estavam assim viabilizadas por parte do Estado. Em meio ao crescente e intenso processo de municipalização e em consonância com as metas estabelecidas no PNE (2001-2011) os municípios e os Estados tiveram que articular seus planos em regime de colaboração com a esfera nacional (DOURADOS, 2006).

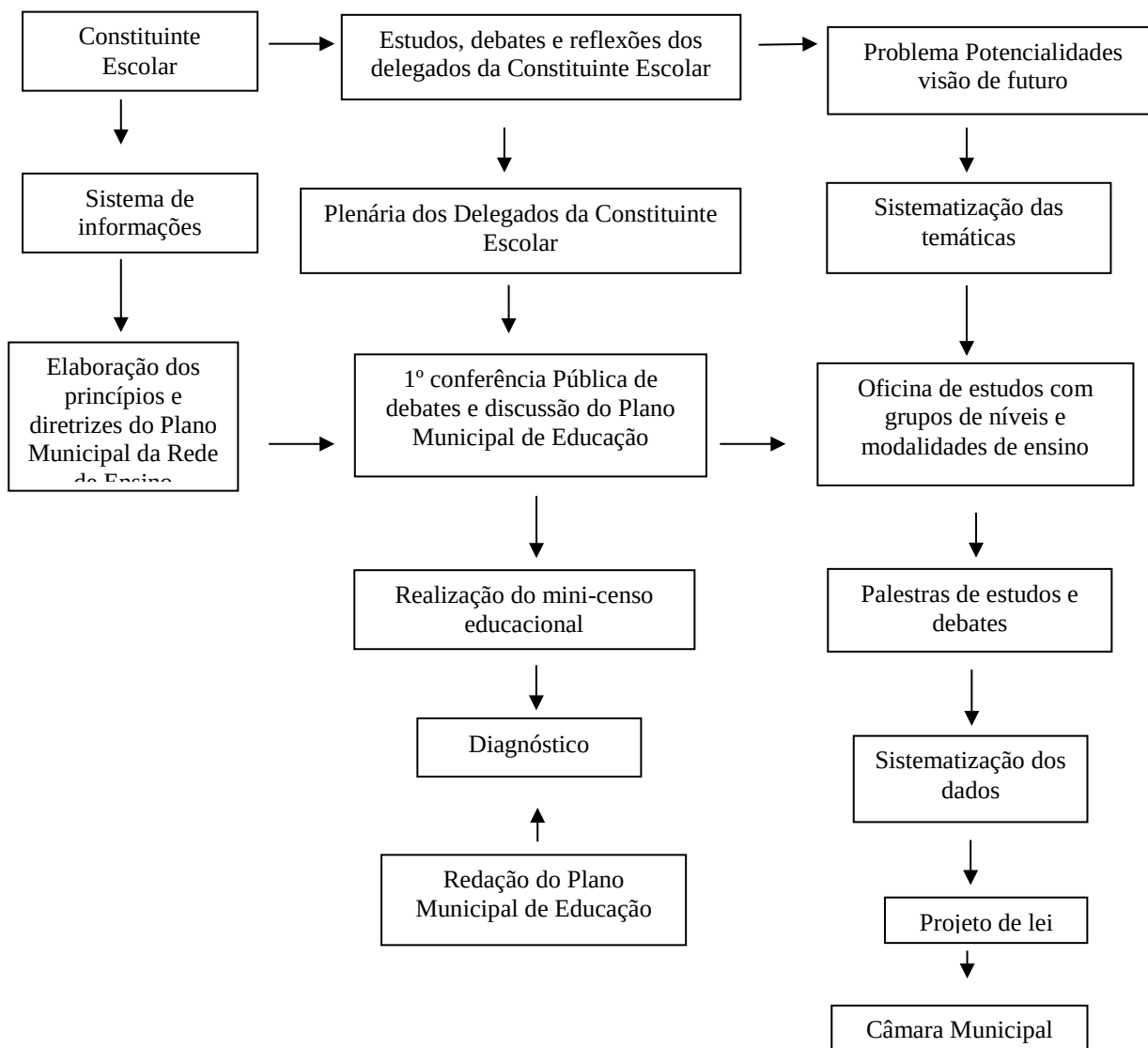
Assim Dourados, por meio do COMED e da SEMED, desencadeou um processo de envolvimento dos vários segmentos sociais e educacionais para elaborar o Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados que ainda não foi aprovado até o presente devido a questões de ordem política na gestão municipal.

Para a elaboração da minuta do PME, foi desencadeado um processo coletivo de debates e discussões, com vistas ao fornecimento de subsídios teóricos, metodológicos e estatísticos, também foi realizado um minicenso que teve como objetivo realizar diagnóstico qualitativo/quantitativo sobre a realidade educacional no município para localizar e quantificar as pessoas da zona urbana, rural e indígena atendidas nas diversas modalidades de ensino (DOURADOS, 2006).

O documento foi aprovado em 2001 por 1.600 delegados representantes dos segmentos das escolas municipais. O PME diagnosticou todas as fases do ensino que a rede municipal oferecia, o diagnóstico do EF foi alarmante e chamou a atenção para os altos índices de reprovação e evasão, quadro este considerado como “decorrente de uma prática pedagógica fragmentada que não prioriza articulação do saber da comunidade com o saber sistematizado” (DOURADOS, 2006, p.16).

A elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) baseou-se no fluxo observado no Fluxograma I:

Fluxograma I
Fluxo de ações e informações do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados/MS



FONTE: DOURADOS, 2006.

Uma das ações da SEMED na tentativa de equacionar os elevados índices de reprovação e evasão foi a criação, no ano de 2005, do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE)¹⁴, que vigorou até o início de 2013¹⁵, atendendo crianças dos 1º e 2º anos do EF no período de contra turno para o desenvolvimento de atividades das disciplinas de Português e

¹⁴ Programa criado em agosto de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 4099, de 27 de dezembro de 2006.

¹⁵ No ano de 2013, após a reeleição do Prefeito eleito para mandato suplementar em 2010, assume o cargo de Secretária Municipal de Educação uma administradora de empresas com vasta experiência em administração financeira, contabilidade e finanças, 15 dias após assumir a pasta a Secretária anunciou a extinção do PAE, juntamente com as salas de recursos multifuncionais e a substituição de professores por técnicos nas salas de tecnologia.

Matemática. O PAE tem como um dos seus objetivos principais possibilitar o oferecimento de formação continuada para os professores alfabetizadores que atendem as salas dos 1º e 2º anos.

A criação do programa parte da hipótese de que a superação do problema do fracasso na alfabetização nos anos iniciais encontra-se no interior da escola, no trabalho que envolva toda a comunidade escolar e principalmente o trabalho do educador (DOURADOS, 2011).

Os objetivos elencados para a implantação do programa são:

1. Fortalecer a autonomia teórica e metodológica da escola e do professor alfabetizador.
2. Estabelecer diálogo constante entre profissionais da escola (direção, coordenação pedagógica, professores) e a SEMED.
3. Estabelecer trabalho interativo e dialógico com o apoio das equipes: Multidisciplinar e Educação Especial /SEMED.
4. Alterar as condições existentes nas unidades escolares, resgatando a função social da escola. Contribuir para que as escolas se voltem com maior intensidade ao trabalho do processo de ensino e de aprendizagem, que garanta à ação as condições necessárias para o domínio da linguagem oral, escrita e das operações básicas de matemática, de conhecimentos, da cultura, da religiosidade, da arte, da tecnologia, das diferenças.
- 4. Intervir nos conflitos educativos vividos pela escola no processo de alfabetização, auxiliando profissionais da escola no confronto com seus próprios fazeres.**
- 5. Refletir sobre as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pela escola no propósito de reestruturá-las chegando a efetivação de novas práticas (ação x reflexão x ação) (DOURADOS, 2011, p. 9-10 – Grifo nosso).**

Quanto ao contexto que reforçou a implementação do programa tem-se,

[...] é que detectado as escolas onde se constata número elevado de reprovação no período de alfabetização (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) faz-se necessário a mobilização financeira e recursos humanos operacionalizando um atendimento diferenciado, em sala de aula complementar, no período oposto ao frequentado pela criança na escola, assim nasce o Programa de Acompanhamento Escolar/PAE em agosto de 2005 (DOURADOS, 2011, p.08).

Como visto, a preocupação com os altos números de reprovação foi o mote para a criação e implementação do PAE, que alia o trabalho com os alunos no contraturno à formação continuada dos professores alfabetizadores, que possibilite um processo de auto formação e de atitudes crítica-reflexivas à própria prática,

[...] resultando na melhoria do ensino e do atendimento à criança no processo de alfabetização, pois se entende que, na relação entre a realidade local e contexto mais amplo da sociedade, é que o conhecimento historicamente organizado se faz como conteúdo a serviço dos seres humanos e da transformação da realidade. A apropriação do conhecimento, que não é estática, faz com que educadores selecionem conhecimentos, já sistematizados, de acordo com a realidade local, no propósito de maior profundidade e abrangência (DOURADOS, 2011, p. 8-9).

Além de abordar as questões de reprovação e de formação continuada, o PAE tem como foco também a construção de um conceito de alfabetização, visto que esta é a principal razão dos altos índices de reprovação, pois, “na maioria das vezes as dificuldades surgem quando a criança é inserida no ensino sistematizado e, principalmente na relação com o processo de alfabetização, mais especificamente da escrita” (DOURADOS, 2011, p. 6).

O problema da reprovação acarretou para a SEMED a necessidade da implantação do PAE, que se delineia a partir da seguinte correlação entre o desenvolvimento do processo de alfabetização e a formação requerida do professor alfabetizador:

Embora a alfabetização busque explicação nos fundamentos teóricos e psicológicos, é essencial compreender aspectos sociais deste conceito, uma vez que o sucesso e o fracasso estão ligados ao sistema social. Desta forma a proposta do trabalho alfabetizador, por meio de metodologias diferenciadas, utilizando-se de jogos, brincadeiras e temáticas, que apontem os limites e os conflitos sociais, se faz na busca de superação dos problemas existentes na vida dos sujeitos, além do respeito às diferentes formas de se construir os caminhos da leitura e da escrita, considerando os contextos sociais, culturais e geográficos do alfabetizando. Enfim, a formação continuada proporciona aos professores rever valores, culturas, teorias que orientam suas práticas, utilizando conhecimentos para elaborar, com segurança, metodologias, estratégias e objetivos de ensino que sejam efetivos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização (DOURADOS, 2011, p. 9).

A REME passou a investir mais efetivamente na formação dos professores a partir do diagnóstico da situação alarmante que os três primeiros anos do EF apresentaram como se verá mais adiante. Há que se considerar, no entanto, que embora a formação continuada seja necessária, as condições de trabalho para que o professor desenvolva sua prática “utilizando conhecimentos para elaborar, com segurança, metodologias, estratégias e objetivos de ensino que sejam efetivos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização” (BRASIL, 2003) devem também ser asseguradas para a efetivação do objetivo proposto.

2.4 – Normas relativas ao Bloco Inicial de Alfabetização

A referência ao BIA como opção na organização do ensino aparece em âmbito nacional no documento intitulado “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa”, elaborado a partir da compilação das experiências desenvolvidas por diferentes entes federativos no que se refere à organização do EF com a implantação da ampliação para nove anos.

Nesse documento, o BIA aparece como uma opção de organização dentro dos anos iniciais do EF juntamente com o Ciclo de Alfabetização e outras formas de organização criadas e implementadas por alguns sistemas de ensino do país.

A regulação nacional sobre o EF de nove anos esclarece o que se objetiva com a ampliação e como esta deve se desenvolver. Tal documento chama a atenção para a singularidade da infância e as especificidades do processo de construção de conhecimento nessa etapa da educação básica, considerando necessária a reflexão na análise das possibilidades de organização do ensino de maneira que estes possíveis caminhos de organização não venham provocar a fragmentação da aprendizagem e do trabalho pedagógico.

O parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental; reforça o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância” e ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

Ainda segundo o 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006, p.09).

Entretanto, em Dourados o BIA possui peculiaridades. No ano de 2006, com a deliberação nº 028, de 05 de dezembro, o Conselho Municipal de Educação (COMED) dispõe

sobre a organização da ampliação do EF e do BIA, considerando que o primeiro e segundo ano desta etapa da Educação Básica não deveriam ter por objetivo a promoção ou retenção do aluno, assim a retenção só seria possível no final do 3º ano, ou seja, na passagem do 3º para o 4º ano, como explicita a deliberação em seu artigo 13, parágrafo 1º:

§1º. Respeitadas as orientações do Ministério da Educação em relação à operacionalização da matrícula aos seis anos no Ensino Fundamental e, em relação, ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, *o primeiro e segundo ano desta etapa da Educação Básica não deverão ter objetivo de promoção [...]* (DOURADOS, p.07, 2006a - Grifo nosso).

Já a deliberação do COMED nº 001, 20 de outubro de 2008, apresenta não só os objetivos na formação do cidadão com a ampliação e inserção da criança de seis anos, como também uma nova forma de organizar o BIA. Assim em seu artigo 18, parágrafo 1º, tem-se:

§ 1º. Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental serão reunidos em um bloco denominado BIA - Bloco Inicial de Alfabetização, onde o regime adotado será o de *progressão continuada do 1º (primeiro) para o 2º (segundo) ano, [...]* (DOURADOS, p. 08, 2008a - Grifo nosso).

Esta sutil mudança na redação das deliberações refletiu nas salas de aula douradenses, uma vez que o BIA no município de Dourados passa a ser organizado de maneira diferenciada das experiências de outras redes que optaram pela implementação do mesmo.

Em Dourados/MS o BIA atualmente acontece somente nos dois primeiros anos do EF, havendo a possibilidade de retenção já do 2º para o 3ºano, como pode ser observado no seguinte quadro:

Quadro III
Atual organização do EF em Dourados

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais		Anos Finais						
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Bloco Inicial de Alfabetização		Regime seriado						

Fonte: DOURADOS, 2008, p. 08.

A mudança de três pra dois anos de duração do BIA é justificada pela representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsável por projetos ligados à alfabetização, em entrevista concedida em 2011 para esta pesquisa. Segundo a entrevistada, tal mudança atendeu a uma solicitação dos professores.

[...] porque eles entraram com um pedido, as escolas né? Os professores alfabetizadores solicitando ao COMED que revisse a deliberação. [...] A deliberação número 1 tinha essa visão de trabalhar com a progressão do 1º para o 2º e do 2º para o 3º aí nesta perspectiva seria o BIA como um bloco em três anos. (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

Questionada sobre os argumentos dos docentes para sustentação de tal solicitação, a entrevistada esclareceu que os professores alegavam que as crianças “chegavam ao terceiro ano despreparadas”. A esse respeito, ela argumenta:

A gente discutia com eles nas formações, que ela [a criança] não tem que estar preparada, mas que ela tem que receber esse auxílio nesses três anos pra ser alfabetizada, mas aquela visão de que ele tem que estar num nível tal pra progredir para a próxima série, para o próximo ano... (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

A entrevistada ilustra esse aspecto da cultura da escola, comparando com a antiga seriação:

[...] Aquele 1º ano antigo, antiga 1ª série era grande o número de retenção como se eu tivesse um aluno, eu teria que ter um aluno totalmente alfabetizado pra prosseguir para o segundo ano, eu encontrei situações em que a criança estava sendo reprovada por três anos, era o terceiro ano de reprovação... Esta criança escrevia palavras comuns como bala, faltando, colocando BAL porque ela engolia letras né? Esse era o argumento do professor... Ela engole letras, então ela não está pronta para ir para o segundo ano, como que eu vou trabalhar com uma criança lá na segunda série? Isto é a antiga segunda série... Se ela retém... É se ela engole letras... Então é melhor que ela fique novamente no 1º ano, ou seja, seja bem treinada entre aspas pra... (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

Os números de retenção aos quais a educadora se refere são apresentados na tabela VII, levando em conta que o BIA foi implantado no ano de 2006 e que foi a deliberação do ano de 2008 que modificou sua dinâmica, percebe-se que a lógica dos ciclos e a não seriação contextualiza os altos números de retenção ora apresentados no 2º ano e ora no 3º ano.

Tabela VI
Número de aprovações, reprovações e desistências nos três primeiros anos na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2007 – 2010)

	Aprovações			Reprovações			Desistências		
	1º Ano	2ª Ano	3º Ano	1º Ano	2ª Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2007	1.769	962	1.948	28	14	469	8	7	17
2008	2.127	1.829	962	52	23	438	7	6	20
2009	1.851	1.708	1.573	34	437	512	34	11	10
2010	1.832	1.692	1.832	38	526	363	25	11	14

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED.

Verifica-se, pela tabela VII, a permanência da reprovação no primeiro ano do BIA e o aumento desse índice, inicialmente no terceiro ano, quando o BIA estava organizado e três anos. Imediatamente após a alteração do tempo de duração para dois anos, registra-se o aumento das reprovações no segundo ano.

Tais dados permitem notar a necessidade de uma ação política para equacionar a questão da reprovação principalmente nos segundos e terceiros anos. Registra-se que ações pontuais até o momento não tem equacionado esse problema, quais sejam: a ampliação do EF que inseriu a criança de seis anos nas salas de aula, a dificuldade dos docentes em conduzir o desenvolvimento da alfabetização de maneira exitosa e, o que neste momento configura como fator motivador dos altos índices de reprovação nos segundos e terceiros anos, o BIA, organização do ensino implantada no ano de 2006 através da deliberação nº 028, de 05 de dezembro.

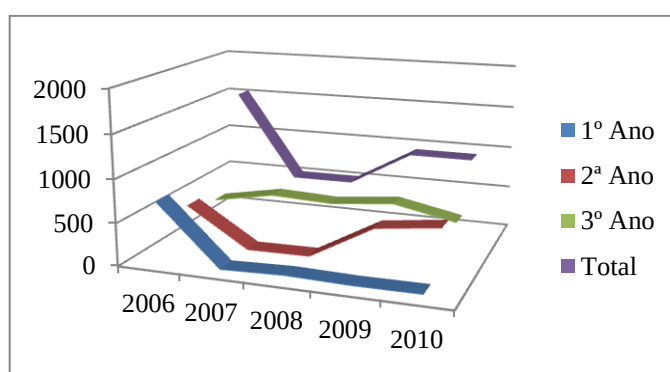
O ano de 2006 apresentou um total de 1.534 reprovações dentro dos três primeiros anos do EF, sendo que o maior número de retenções aconteceu no 1º ano com um total de 726. No ano de 2007 o total de retenções dentro do BIA caiu significativamente apresentando o número de 511 reprovações, porém o número de reprovações concentrou-se massivamente no 3º ano (469), quando o 1º ano teve 28 reprovações e o 2º ano apenas 14.

O mesmo fenômeno aconteceu no ano seguinte, o número de retenções no BIA não diferiu tanto do ano anterior, apresentando o número de 513 reprovações, duas a mais que o ano de 2007, no 3º ano houve 438 reprovações ao passo que o 1º ano teve 52 e o 2º ano 23 reprovações.

Frente a esses altos índices de reprovação, concentrados nos 3º anos, nos anos de 2007 e 2008, a reação da comunidade escolar foi imediata, a deliberação de 2008 que alterou o BIA de um bloco de três anos para dois anos foi uma tentativa de equacionar este problema.

A progressão continuada, característica do bloco, foi apontada como causa do alto número de retenções no 3º ano, já que os alunos não podiam ser retidos nos anos anteriores. A reorganização do bloco de três para dois anos naquele momento foi entendida como uma ação capaz de apaziguar o grave contexto, situação que pode ser melhor visualizada com o gráfico abaixo:

Gráfico IV
Número de reprovações nos três primeiros anos da Rede Municipal (REME) de Dourados/MS



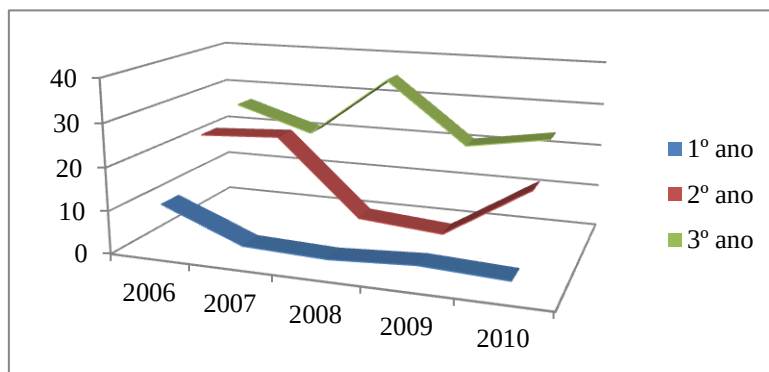
FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED.

O gráfico permite visualizar uma queda nos índices de reprovação nos primeiros e segundos anos, no período entre 2006 e 2007, ao passo que no terceiro ano os números sobem. No ano de 2010 acontece o inverso, o maior número de reprovações se concentra no segundo ano, fase final do BIA, que concentrou 526 reprovações, quando os primeiros e terceiros anos apresentaram os números de 38 e 363 respectivamente.

Esses índices suscitaram ações da comunidade escolar, e a formação continuada foi a ação proposta pela SEMED na tentativa de promover a equacionalização dos problemas reprovação, evasão, distorção verificados na nos anos iniciais da REME.

As taxas de distorção idade/série vêm corroborar neste cenário, tendo no 3º ano os maiores índices de distorção e atingindo o patamar de 35 no ano de 2008. Observam-se estes dados no gráfico V.

Gráfico V
Taxa de distorção idade/série nos três primeiros anos do EF de Dourados/MS



FONTE: INEP (2012).

As taxas de distorção/série resultam dos altos índices de reprovações nos três primeiros anos do EF, apresentados anteriormente. Nos primeiros anos essa taxa diminui ao longo dos anos e assim nivela a idade das crianças, o que permite seu crédito ao fato de dentro do BIA não poder haver retenção das crianças neste primeiro ano.

Nos segundos anos essa taxa cai no período entre 2006 e 2008, se mantém estável em 2009 e no ano de 2010 aumenta consideravelmente. Essa queda condiz com a alteração na organização do BIA de três para dois anos, considerando que o alarme quanto à prática de progressão *versus* a prática de promoção só pôde ser percebida de maneira mais contundente nos terceiros anos.

O maior índice de distorção de idade/série nos terceiros anos encontra-se no período de 2008 e 2009, quando ocorre a identificação do problema quanto à progressão continuada ao longo dos três anos que o bloco comportava, culminando em um alto número de reprovações, o que consequentemente resultou na reorganização nos anos de duração do BIA no município.

Em resposta a este contexto, a representante da SEMED entrevistada salientou que apesar do BIA ser desenvolvido apenas nos dois primeiros anos as atividades de formação continuada promovidas pela SEMED são direcionadas aos professores dos primeiros três anos do EF.

[...] nós incluímos o professor do 1º, 2º e 3º ano como alfabetizadores, inclusive o professor de Artes e Educação Física que trabalha no 1º, 2º e 3º ano, então eles também são considerados alfabetizadores, porque, ele tem um olhar sobre a criança, sobre o aprendizado da criança, sobre o seu

desempenho, sobre o desenvolvimento dessa criança... (Entrevista, Responsável SEMED, 2012).

Partindo da concepção de que a implementação de uma política pública, neste caso da ampliação do EF, e mais propriamente das variadas possibilidades de organização do ensino, assume um caráter de processualidade, obtivemos a seguinte resposta em relação aos resultados preliminarmente apresentados no decorrer do processo de implementação do mesmo:

[...] o que eu percebo é o nível de envolvimento dos alfabetizadores no todo, porque mudou, quando você tá nos cursos de formação você percebe na fala dos professores uma preocupação. Se eu sou professor do 1º ano o que exatamente eu tenho que trabalhar e o que eu espero desse aluno, e eles chamam isso de mínimo, o que é o mínimo? Qual é a base desse 1º ano, pra mim não tá claro, então mesmo não dominando ele tem preocupação sim! E ele tem cobrado muito a formação para o professor do 1º ano que nós ainda não fizemos somente para o 1º, os momentos de formação têm sido coletivos, 1º, 2º e 3º (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

A complexidade que caracteriza o BIA se concentra em dois aspectos centrais, o primeiro é de esse bloco propor um ensino organizado seguindo a lógica da progressão e não da promoção, fruto do tradicional regime de ensino seriado que caracteriza as escolas brasileiras, e segundo é do bloco compreender um dos períodos mais especiais da escolarização, a alfabetização e o letramento¹⁶.

Com a fala da entrevistada observa-se como os professores encontram-se preocupados com o que e como trabalhar nos anos que o BIA compreende. As crianças de cinco e seis anos são novidade para a escola de EF, e o novo implica numa desestabilização das certezas que até então se tinha.

A entrevistada menciona a queixa dos professores em relação ao currículo, o que levou a equipe da SEMED a discutir, durante as formações, e elaborar uma listagem de conteúdos com base no currículo da rede estadual de ensino, sendo que assim a rede municipal de ensino de Dourados/MS tem um currículo adaptado e reelaborado a partir da

¹⁶ Segundo SOARES (2004) é um equívoco tentar dissociar alfabetização de letramento, sendo que os dois processos se dão simultaneamente. A autora concebe o termo alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita e nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p.14).

proposta curricular da rede estadual, o que contraria as orientações pedagógicas para o BIA, elaboradas pela SEMED em 2008, mas atende a uma solicitação da comunidade escolar.

As “Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização” foram elaboradas no ano de 2008 pela Superintendência de Educação e Ensino e pela Coordenadoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) junto a uma comissão de sistematização formada por professores representantes de variados pólos de ensino encontram-se conceitos e delineamentos objetivados para a implementação do BIA no município de Dourados/MS.

Este documento é disposto em quatro capítulos, distribuídos em 64 páginas, contendo primeiramente a apresentação e introdução, momento em que se discorre sobre a ampliação do ensino, o modo como o município organizou-se para atender a Lei nº 11.274/06 e concomitantemente a concepção do BIA.

Os capítulos abordam aspectos diversos, que se intitulam:

- Organização da educação básica na rede municipal de ensino
- Alguns conceitos norteadores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA – Dourados – MS
- Função social das áreas de conhecimento: Bloco Inicial de Alfabetização/BIA
- Programa de avaliação formativa

O quarto e último capítulo trazem os modelos das fichas descritivas do desempenho das crianças que estudam na primeira fase do bloco. As fichas são apresentadas separadamente de acordo com as matérias (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física ou Movimento) e uma ficha de Desenvolvimento do Autoconceito Positivo da Criança.

Percebe-se a preocupação com a apresentação de alguns conceitos considerados norteadores para a prática pedagógica, como: criança, infância, aprendizagem, avaliação, linguagem, letramento e alfabetização, professor, escola, diversidade, currículo dentre outros.

Para a elaboração desta orientação pedagógica foram elencados alguns aspectos referentes uma prática pedagógica de qualidade considerando a inclusão da criança de seis anos, estes são:

1. A criança como sujeito social e histórico que se forma na interação com outros sujeitos da cultura.
2. As instituições educativas como ambientes de cuidado e educação que possibilitam a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

3. A criança enquanto sujeito de direitos.
4. Os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração do Projeto Político Pedagógico.
5. A identidade dos profissionais, das famílias e de cada unidade educacional.
6. A intencionalidade das ações educativas (DOURADOS, 2008, p. 11-12).

O documento desenvolve algumas pontuações norteadoras referentes ao BIA no município, como a criança de seis anos inserida no EF, ressaltando que a concepção de criança que se tem atualmente é historicamente construída e que este é um conceito em constante processo de elaboração.

Pontua que o trabalho pedagógico deve respeitar o conhecimento prévio da criança considerando sua bagagem intelectual, deve oferecer oportunidades de aprendizagem com a utilização de diferentes gêneros de textos, trabalhando a leitura, escrita e interpretação, e deve também proporcionar um ambiente instigador para a aprendizagem das linguagens: gestual, tátil, escrita, visual, oral, bem como para o desenvolvimento do brincar, do concreto, da coordenação e de outras habilidades.

Pensar a criança do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA (1º e 2º anos, ou seja, seis e sete anos) requer considerar a especificidade de ser criança, valorizar a faixa etária, respeitar sua singularidade, observando o que, como e de que forma ela se relaciona e aprende. Seu jeito próprio de aprender brincando (o lúdico, o jogo, os recursos visuais), como também sua capacidade de aprender a se comunicar, a ouvir, a discutir e estabelecer as regras e os limites, pois ela é um ser em formação em sua totalidade (DOURADOS, 2008, p. 17).

A infância é contextualizada como questão histórica e cultural, assim “a infância na modernidade é socialmente produzida e historicamente configurada” (DOURADOS, 2008, p. 18) e, a dinâmica da construção histórica deste conceito tem seus contornos delineados a partir da escolarização/institucionalização da mesma.

Quanto à figura do professor, o documento o define como um ser relacional que “desenvolve o trabalho de ensino e produção de conhecimentos nas relações sociais que perpassam a instrução formal” (DOURADOS, 2008, p.23). Em relação às condições favoráveis de desenvolvimento da prática deste profissional tem-se:

A configuração do professor como sujeito sociocultural, histórico e cidadão de direitos, está diretamente ligada às oportunidades de acesso ao conhecimento científico básico para sua formação pessoal e profissional, a qual, por sua vez, requer a viabilização da estruturação de uma cultura de trabalho que favoreça a sua atuação, tanto no mundo produtivo quanto no mundo do consumo – formação continuada regada pelo diálogo e estudos de base teórico-prática e legal (DOURADOS, 2008, p.23).

O trecho acima chama a atenção para a importância das oportunidades de acesso ao conhecimento científico básico para a formação pessoal e profissional do professor, sabe-se que a formação do professor influencia diretamente a sua prática daí a importância em este ser um processo contínuo. O BIA pressupõe uma nova forma de conduzir a organização do ensino nos três primeiros anos e está implícita a esta proposta a necessidade da reinvenção da formação e prática pedagógica.

O professor é caracterizado como um profissional “que estabelece relações significativas com a criança mantendo uma postura afetiva, comunicativa, criativa, dinâmica” (DOURADOS, 2008, p 23), acredita-se que para o alcance deste objetivo atividades e cursos de formação continuada devam acontecer periodicamente como momentos de troca de experiências e reflexões, sendo necessário que a própria SEMED se responsabilize por estas formações, bem como as próprias escolas e professores.

Através da entrevista realizada com a representante da SEMED constatou-se que algumas formações foram realizadas no ano de 2007 durante o processo de ampliação do EF para nove anos de duração. A mesma relatou que apesar do BIA atualmente ser desenvolvido em apenas dois anos, as formações continuadas realizadas pela secretaria são direcionadas ao professores dos 1º, 2º e 3º anos do EF, bem como os professores das disciplinas de Artes e Educação Física pelo fato deles serem “ [...] considerados alfabetizadores, porque, eles tem um olhar sobre a criança, sobre o aprendizado da criança, sobre o seu desempenho, sobre o desenvolvimento dessa criança” (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

Os conceitos de desenvolvimento da criança e aprendizagem são abordados de maneira correlacionada, o primeiro é caracterizado como o desenvolvimento humano, marcado por processos de mediação que acontece nas vivências sociais e culturais entre os sujeitos em contato com o conhecimento de diversas áreas, deste modo o trabalho educativo planejado “requer considerar a especificidade de ser criança, valorizar a faixa etária, respeitar sua singularidade, observando o que, como e de que forma ela se relaciona e aprende” (DOURADOS, 2008, p. 16).

O conceito de aprendizagem é definido como processo relacional de estruturação, organização e produção de conhecimento que acontece nas relações sociais entre seres humanos e, é ressaltado que todo o processo de aprendizagem deve perpassar a ludicidade.

Nesta linha de raciocínio o conceito de conhecimento é explicitado no documento abrangendo:

[...] as noções, as ideias e as informações adquiridas por meio dos estudos e das experiências vivenciadas na instituição e em outros espaços. Visto num processo relacional e histórico, perpassa pelos modos de interação e entre os sujeitos, o que requer que o professor assuma como fundamental a função social da atividade humana, pois demanda envolvimento com os processos de significação da linguagem e da constituição da subjetividade (DOURADOS, 2008, p. 30).

Observa-se com os trechos reproduzidos o referencial teórico que norteou a elaboração do documento e que se pretende como norteador de toda prática pedagógica nas escolas municipais, a pedagogia da libertação, que é apresentada logo na introdução do documento como opção teórica que se configura como “uma forma justa de acionar as relações humanas, ao compreender que devemos nos tornar seres autônomos, que buscam se desprender das diversas faces da opressão” (DOURADOS, 2008, p. 8).

A educação popular para a então administração é:

[...] o ato político de compromisso ético com a transformação social. Busca desenvolver práticas educativas que destacam o papel da educação na luta pela ampliação dos direitos sociais, superando as situações de injustiça e de desigualdade que marcam a sociedade capitalista e, portanto, a sociedade brasileira (DOURADOS, 2008, p. 8).

Como objetivo proposto fica claro a educação das crianças visando à construção de um sujeito/cidadão capaz de elaborar seu conhecimento ressignificando o contexto onde vive, à medida que está no espaço escolar tenha a oportunidade de brincar, criar e construir seu próprio saber.

Os conceitos de arte, movimento e ludicidade são tomados de uma só vez e seguem a abordagem teórica em questão, estas são entendidas como capacidades humanas de manifestar pensamentos, sentimentos, ideias e sensações. A arte e o movimento são considerados como manifestações onde diferentes linguagens são expressas e que são necessárias para o pleno desenvolvimento da criança.

É recorrente a preocupação com o espaço e o estímulo do brincar como maneira de potencializar o respeito às especificidades da criança de seis anos, o brincar é abordado como eixo da prática pedagógica, fundamentando o processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração que cada sistema de ensino ou escola tem estes documentos como parâmetro, a efetivação do que se encontra no corpo da lei se torna um processo complexo e melindroso por ser um processo político levando em consideração as especificidades de cada contexto no processo de implementação.

Quanto ao processo de implementação de políticas públicas, Najberg (2006) salienta que nas abordagens inovadoras, diferentemente das abordagens mais tradicionais, o processo de implementação não é visto como linear e racional, segundo a autora:

[...] a implementação ganha um caráter evolucionário: a cada ponto, impõem-se novas circunstâncias que permitem atualizar ideias e concepções que fundamentam a implementação. Quando se age para implementar uma política, ela está sendo alterada [...] Ao incorporar a tomada de decisões, a implementação torna-se fonte de informações para a formulação de políticas. Neste sentido, a implementação pode ser considerada como um processo de aprendizagem que fornece, inclusive, subsídios para a avaliação da gestão pública (p. 41 e 42).

Deste modo, com vistas à implementação exitosa do BIA, considera-se necessário o diálogo entre os atores sociais que estão envolvidos com a educação e os órgãos que organizam e normatizam a mesma, para possibilitar que esta criança aprenda e se desenvolva dentro e fora da escola, como assim lhe é configurado como direito.

Sabe-se que o BIA foi proposto dentro da reestruturação do EF para nove anos, visando proporcionar às crianças o melhor desenvolvimento do processo de construção da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral e pode ser compreendido como uma etapa do EF que atende à equacionalização da reprovação escolar, ao passo que a ampliação do EF para nove anos traz em seu bojo uma concepção de prática pedagógica diferenciada nos três primeiros anos de ensino.

Diante do contexto de transformações pelas quais a educação brasileira passou no que tange à sua organização, o município de Dourados se adaptou às orientações nacionais, deste modo, os anos de escolaridade que o BIA compreende devem:

[...] respeitar o conhecimento prévio da criança, partir de sua realidade, oferecer oportunidades para que a mesma chegue ao saber elaborado (científico), oportunizar diferentes portadores de textos com atividades de análises de textos, recontando-os e interpretando-os. Além disso, deve

proporcionar um ambiente estimulador que desperte o desejo para a aprendizagem nas diferentes linguagens: gestual, tátil, escrita, visual; e, ainda, desenvolva a oralidade, o brincar, o concreto, a coordenação e outras habilidades (DOURADOS, 2008, p. 17).

Os documentos nacionais e locais aqui analisados elencam diversos aspectos que devem ser contemplados pelo ambiente escolar, diante do estudo da concepção do BIA e do delineamento da sua política de implementação no município de Dourados/MS, bem como das ações políticas nacionais direcionadas a alfabetização e ao letramento, percebeu-se a necessidade de afinamento diante de especificamente três destes aspectos: currículo, linguagem e avaliação. São estes três eixos que o capítulo a seguir abordará.

Capítulo III

Currículo, linguagem e avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em Dourados/MS

Este capítulo aborda três aspectos que se revelam eixos fundamentais do Bloco Inicial de Alfabetização em Dourados a partir dos documentos analisados nos capítulos anteriores, quais sejam: currículo, linguagem e avaliação. Tal análise é desenvolvida tomando-se como referência o documento “Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização”, que sistematiza as orientações da SEMED para a implementação do BIA nas escolas do município de Dourados/MS.

A implantação de formas alternativas de organização do ensino implica na revisão de conceitos e práticas estruturais, políticas e pedagógicas, sendo que o currículo, a alfabetização, o letramento e a avaliação se constituem em eixos que necessariamente precisam ser revisados e reinventados dentro de uma proposta que tenha como característica o não assentimento com a forma tradicional de se organizar a escola.

Assim sendo, desenvolvem-se na primeira parte deste capítulo reflexões acerca do currículo tendo como norte a proposta pedagógica para o currículo do BIA em Dourados/MS. Em seguida são apresentadas considerações a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento, contextualizando-os em referência à atual política nacional de alfabetização para os três primeiros anos do EF. Por fim, a última traz considerações acerca da avaliação e de sua relação com uma cultura escolar atrelada à reprovação, bem como a necessidade da superação

dessa concepção excludente de avaliação na construção de uma prática pedagógica emancipadora.

3.1– A proposta curricular do BIA em Dourados/MS

O estudo sobre currículo requer sua contextualização a partir da relação entre o Estado e as políticas públicas de educação, bem como das relações de interesse e conflito entre as classes que compõem e organizam a sociedade (MOREIRA e SILVA, 2001; LOPES, 1999, 2004, 2006; MACEDO, 2006). Partindo dessa concepção, depreende-se que o currículo é fruto de uma construção social que implica em relações de poder e produz identidades individuais e sociais. Desse modo,

[...] não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável. Grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas. Em vista disso, estudiosos em Currículo passam a compreender o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar como estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista (LOPES, 1999, p. 22).

Considerar as relações de poder que envolvem a questão curricular pressupõe a concepção de uma dinâmica de sociedade cada vez mais baseada no conhecimento, o que implica em “mudanças radicais da forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPOLITO, 2010, p. 1340), compreendendo a estreita relação que esta estabelece com os processos sociais.

A escola, e o currículo que a compõe, sofrem influências das constantes transformações ocorridas na sociedade, o que define o caráter não absoluto e mutável dos mesmos, pressupondo que a questão curricular também tem de ser revista e repensada ao longo do tempo para o melhor atendimento aos objetivos propostos para o ensino.

A Constituição Federal, em seu artigo 210, salienta que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). As

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apresentam, em seu primeiro capítulo, formas para a organização curricular, destacando que:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...] (BRASIL, 2010).

O currículo é concebido nestes dois documentos como uma construção flexível e variável do conhecimento historicamente criado pelo homem, em consonância com as necessidades e valores pessoais e culturais de cada educando com vistas à construção das identidades individuais e sociais, bem como do conhecimento sistematizado.

Lopes (2004) salienta que a política curricular é uma constituição do conhecimento escolar, realizada pela e na escola. Para a autora, a questão curricular é também uma questão cultural, pois o currículo nada mais é do que um elencar da cultura produzida pelo homem, resultado de conflitos e embates de concepções de conhecimento e leituras de mundo.

O conceito de currículo é múltiplo e não fechado (SILVA, 2010), nesse sentido, a mudança na organização escolar, exigida para acomodar os nove anos de EF, requer a sua revisão, como evidencia o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006). Segundo o documento, os sistemas:

[...] terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse

nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa do ensino (BRASIL, p.08).

É nessa direção que a SEMED de Dourados/MS estabelece a “Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização”. O documento evidencia, inicialmente, a concepção de proposta curricular adotada:

[...] o currículo pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser *flexíveis para promover discussões e (re)elaborações* quando realizado em sala de aula [...] É uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas, que considera que os meninos e meninas são vistos como sujeitos históricos, de idades diferentes, procedentes desta ou daquela região, pertencentes a este ou àquele grupo familiar (DOURADOS, 2008, p.24-25 – Grifo nosso).

Verifica-se nessa formulação os conceitos de flexibilidade curricular, do currículo como construção histórica e cultural, que deve ser elaborado e reelaborado conforme as necessidades de cada grupo social. O documento traz um conceito amplo de currículo, complementado na citação a seguir:

O currículo não se mostra nas modelagens documentais, mas na organização das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar; é caracterizado por todas as ações desenvolvidas na escola, pelos conteúdos trabalhados e pelas experiências e convivências que a instituição educativa proporciona. Além disso, consiste-se também em diferentes saberes (senso comum e conhecimento sistematizado/científico) historicamente acumulados, construídos e reconstruídos no diálogo permanente com a comunidade escolar (DOURADOS, 2008, p.24).

O documento ainda pontua que “o currículo tem a ver com processo, movimento, percurso; logo, não é estático; é vivência, é vida” (DOURADOS, 2008, p. 13). Tal concepção se aproxima da conceituação de Lopes (1999), quando salienta que não existe um conhecimento escolar absoluto e imutável, o que vem corroborar com a necessidade que a proposta pedagógica seja passível de modificações, assumindo um caráter mutável, flexível.

Ao tratar do currículo, a proposta pedagógica do BIA se aproxima de uma conceituação e constrói uma ideia sobre o mesmo a partir apenas de bibliografias que

abordam a temática e não da realidade escolar douradense, não apresentando dados qualitativos ou quantitativos da rede municipal de ensino, dados que seriam de extrema importância para a própria SEMED caracterizar e nortear as ações dentro do bloco. Discorre, ainda, sobre a função social dos conteúdos considerando que:

[...] é de suma importância ter clareza de que essa relação de conteúdos não é obrigatória nem se constitui em regra, mas em um norte, para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de 6 e 7 anos. [...] se propõe é que os conteúdos sejam para o BIA, sendo que no 1º Ano sejam realizados trabalhos usando as diferentes linguagens e no 2º Ano se repitam com um maior aprofundamento dos conceitos (DOURADOS, 2008, p. 36).

Assim, chama a atenção para os conteúdos a serem trabalhados no bloco, que devem ser pensados levando em conta as especificidades de idade e desenvolvimento cognitivo. Embora o documento em questão seja organizado em disciplinas, esclarece que “a hierarquização do saber não se desvincula e nem deverá ser trabalhada por momentos disciplinares” considerando a criança um sujeito social, único e indivisível. Reconhece porém, que:

Romper com a fragmentação das disciplinas, neste momento, não foi possível, pois há limites postos/existentes, os quais não foram aprendidos superados, mas serão conforme os olhares se voltem e se reconheçam os vários campos de luta, como espaço de construção de mudança, de produção coletiva (DOURADOS, 2008, p. 2012).

O documento salienta que as orientações explicitadas no corpo do seu texto devem ser interpretadas de forma flexível, sendo estas passíveis de intervenções, reiterando que as escolas devem se organizar para a discussão e elaboração do currículo que melhor se adeque a sua realidade, oportunizada nas atividades de construção do projeto político pedagógico.

Dessa forma, delega às escolas a responsabilidade pela elaboração da proposta curricular, que deve se constituir em instrumento norteador e não exclusivo, pois as ações no interior das unidades educativas devem:

[...] prever de maneira articulada o cumprimento dos objetivos do Ensino Fundamental e as vivências da comunidade em que os sujeitos do ato educativo estão inseridos; além de elaborar instrumentos para o trabalho pedagógico que envolvam ensino, aprendizagem, avaliação de forma

coerente com a proposta curricular presente no seu Projeto Político Pedagógico (DOURADOS, 2008, p. 13).

Ressalta ainda, que é indispensável no âmbito das unidades educativas a reflexão sobre a concepção atual de currículo, na busca por sua conceituação e definição durante a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de reinvenção da escola, superando sua lógica engessada e tradicional com seguinte trecho:

Cabe ressaltar que, embora a estrutura desse documento também se organize por meio de disciplinas, compreende-se que a hierarquização do saber não se desvincula e nem deverá ser trabalhada por momentos disciplinares. A criança é única e indivisível e não se pode comprometer a concepção de educação defendida, limitando-se aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento. Romper com a fragmentação das disciplinas, neste momento, não foi possível, pois há limites postos/existentes, os quais não foram aprendidos e superados, mas serão conforme os olhares se voltem e se reconheçam os vários campos de luta, como espaço de construção de mudança, de produção coletiva (DOURADOS, 2008, p.12).

Ao mesmo tempo que considera a necessidade de superação desse modelo de escola e de currículo, com vistas a ultrapassar a lógica da fragmentação, a proposta reconhece os “limites postos/existentes” que impedem que a escola funcione de outra maneira, dessa forma, propõe a conciliação entre um currículo flexível e adaptável à estrutura disciplinar que impera na estrutura escolar.

Lopes (1999) considera que a estratificação, compartimentação e hierarquia do conhecimento pelas disciplinas estão intimamente atreladas ao processo de divisão do trabalho. Seguindo a hierarquização social dos saberes, o domínio do conhecimento científico se torna instrumento de luta ao fundamentar a desconstrução do discurso dominante (LOPES, 1999).

Buscando aliar a organização disciplinar da escola a uma concepção mais flexível, a proposta pedagógica para o BIA em Dourados/MS apresenta os conteúdos que podem ser trabalhados nos 1º e 2º anos, salientando que a relação de conteúdos apresentada não é obrigatória, e sim um norteamento para o trabalho pedagógico com as crianças de 6 e 7 anos. Os conteúdos apresentados se direcionam para o 1º ano e recomenda-se que “sejam realizados trabalhos usando as diferentes linguagens e no 2º ano se repitam com um maior aprofundamento dos conceitos” (DOURADOS, 2008, p. 36).

Como observado, a principal orientação desta proposta pedagógica quanto ao currículo é que este não está pronto, pré-determinado pela SEMED para as escolas, de que deve ser flexível, passível de reelaboraões quando necessário. Contudo chama atenção um trecho da entrevista realizada em 2011, com uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável por projetos ligados à alfabetização do município de Dourados/MS. Quando questionada sobre a existência de resultados preliminares da implementação do BIA, indicou que os conteúdos desenvolvidos no bloco são baseados no currículo da rede estadual. Segundo a entrevistada,

[...] foi solicitado pelo MEC que enviasse até março a proposta curricular do município e nós não tínhamos como construir de novembro até março, aí nós usamos como base a do Estado e até pensando também nessa criança que está na escola municipal e vai pra escola do estado ou vice-versa que não dê tanta diferença (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

A afirmação da entrevistada de que a SEMED e as escolas municipais consideram como base para o BIA o currículo da rede estadual causa estranheza a princípio, mas ela reitera que isso se deve a solicitação dos próprios professores alfabetizadores, “Se eu sou professor do 1º ano o que exatamente eu tenho que trabalhar e o que eu espero desse aluno, e eles chamam isso de mínimo, o que é o mínimo? Qual é a base desse 1º ano, pra mim não está claro”: Com a finalidade de atender a solicitação do MEC, e também dos docentes da rede municipal de ensino de Dourados, declara a entrevistada:

[...] nós tivemos um encontro, uma discussão com base no currículo do Estado aquela listagem de conteúdos, e eles discutiram no interior da escola, enviaram sugestões de alteração, as alterações e ontem nós reunimos com 1º, 2º e 3º, dividimos por área, discutimos essas áreas e registramos as propostas de alterações então nós vamos ter como base o material do estado, mas com a adequação que o professor do município julga como necessária (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

Esse depoimento apresenta um aspecto fundamental no que se refere ao processo de implementação do BIA nas escolas de Dourados: a utilização do currículo da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul como documento orientador das práticas de alfabetização pelas escolas da rede municipal de ensino de Dourados.

Assim, o BIA ainda soa como desafio nas instituições escolares de Dourados que têm arraigado o discurso e a prática do ensino fragmentado, prática esta que se configura culturalmente como a única ou a melhor opção, o sistema se torna rígido em relação à proposta do bloco: o ensino pautado na flexibilização curricular e na progressão continuada.

Vê-se como é pertinente abordar o currículo neste momento, ao passo que o bloco pressupõe não só uma mudança na estruturação dos primeiros anos, mas na forma como o conhecimento vem sendo desenvolvido e como a demanda curricular parece ser ainda uma questão pendente para a SEMED. Sendo o currículo um objeto social e histórico, é traço substancial do contexto escolar, direcionando discursos e repercutindo diretamente na prática, é por meio dele é que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000).

O discurso democrático sobre o currículo, constante da proposta pedagógica do BIA, considera a necessidade da reinvenção do tempo e espaço da escola para atender a criança de seis anos¹⁷, porém, o que se apreende da fala da representante da SEMED é que tais ideais democráticos se restringem ao campo do discurso, pondo em cheque a validade da proposta pedagógica aqui utilizada como documento de análise.

Com isso, tentou-se buscar o entendimento acerca de qual concepção de currículo se revela no BIA em Dourados/MS. Percebe-se no discurso da orientação pedagógica a postura crítica, com vistas à elaboração de um currículo flexível, que atenda as especificidades da criança. Contudo, na implementação alguns percalços tiveram de ser encarados, como a questão de não haver uma estrutura curricular pré-determinada, o que não foi compreendido pela comunidade escolar como uma flexibilidade que favorece a autonomia da unidade escolar, uma vez que esta passou a utilizar a grade curricular da rede estadual de ensino.

Esse fato leva a retomar as considerações de Lopes (2004):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (p. 111).

¹⁷ Tem-se uma peculiaridade quanto a essa idade da criança ingressante no EF em Dourados/MS, que em obediência à Liminar nº 001.07.041571-51 TJ/MS, o aluno que completar 6 anos até o último dia do ano letivo em curso pode ser matriculado no 1º ano desde que seja a vontade do responsável (DOURADOS, 2011, art. 49, parágrafo único) diferentemente da orientação nacional que admite crianças de 6 anos de idade completos apenas até 31 de março do ano letivo (BRASIL, 2010).

Como o currículo faz parte da escola, para o primeiro se reinventar é necessário que a segunda passe por um processo de ressignificação, e como pontua a autora estas ações vão além das instâncias governamentais, ou seja, os atores sociais envolvidos com o contexto escolar também são responsáveis nesse processo.

Sacristán (2000) ressalta que as questões curriculares são processuais e incertas, e implicam em iniciativas teóricas e práticas, e também requerem um compromisso moral dos envolvidos com o seu desenvolvimento.

Assim, ao tratar do currículo e da função social dos conteúdos, a proposta salienta que é necessário “ter ciência de que o Bloco Inicial de Alfabetização é apenas o primeiro passo para a promoção do processo de Alfabetização e Letramento, e que esse processo é contínuo, ou seja, percorre toda a carreira escolar (e não-escolar) de um educando” (DOURADOS, 2008, p.36).

Tendo o BIA como foco o desenvolvimento da alfabetização e letramento é imperativo discorrer sobre estes dois elementos da linguagem imprescindíveis no currículo da formação dos sujeitos, vê-se a seguir considerações a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento e reflexões sobre a atual política nacional de alfabetização para os três primeiros anos do EF.

3.2 – O processo de alfabetização e letramento concebido pelo BIA

O foco do BIA é o processo de alfabetização e um dos eixos estruturais da sua proposta pedagógica é a linguagem, apresentada no documento de orientação para ao BIA em Dourados em dois itens: alfabetização e letramento. A linguagem é compreendida no bloco como:

[...] toda evidência e funcionamento de expressão comunicativa – processo que se inicia desde o nascimento e se prolonga por toda a vida (existência). Consiste-se, principalmente, de expressões verbais (oral e escrita). Gestuais. Visuais (DOURADOS, 2008, p. 33).

Segundo o documento, sendo constituída principalmente de expressões verbais (oral e escrita), a linguagem é importante para a formação da mente e há basicamente três formas de concebê-la: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação, sendo que quanto “mais cedo a criança for estimulada a pensar sobre o que se diz, para quê se diz, para quem se diz, quem diz e quando se diz, mais cedo e mais

eficientemente ela desenvolverá sua competência comunicativa, tornando-se um cidadão ativo” (DOURADOS, 2008, p.37).

Sabe-se que, para o sujeito estar inserido em qualquer segmento da sociedade, é necessário que este domine os códigos da leitura e da escrita, que seja capaz de desenvolver sua competência comunicativa, de modo que sua relação com o mundo e com os outros sujeitos se dê de forma ativa e harmoniosa. Mortatti (2010) ressalta que a dinâmica da sociedade atual:

“impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais (p.329).

Saber ler e escrever se tornaram instrumentos essenciais na sociedade moderna e o desenvolvimento de tais habilidades tornou-se responsabilidade da escola (MORTATTI, 2006). Sendo assim, a proposta pedagógica do BIA em Dourados compreende que:

Alfabetização é o processo de aquisição da técnica da escrita alfabética (uso da leitura e da escrita): compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar letras, dominar traçados, usar instrumentos (lápis, papel e outros), enquanto o *letramento* é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e da leitura: ler, escrever no contexto das práticas sociais (DOURADOS, 2008, p. 35 – Grifo no original).

Percebe-se que o conceito de alfabetização e letramento, explicitado na proposta pedagógica do BIA, aproxima-se do entendimento de Soares (2004), quando pontua que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p. 14 – Grifo no original).

Reconhecendo a alfabetização como parte do processo de construção da linguagem e como uma responsabilidade da escola, esta é contemplada no bloco de maneira que a prática pedagógica em relação à alfabetização seja “um trabalho educativo, de modo que a visualize como bem histórico e cultural da humanidade” (DOURADOS, 2008, p. 34).

Considerando a relação entre a organização em ciclos, a alfabetização e o fracasso escolar, o discurso da proposta pedagógica do BIA tenta conceber o processo alfabetizador de modo que a busca por sua qualidade não seja apenas uma estratégia de equalização desse fracasso.

A esse respeito, o documento indica que o processo de alfabetização e letramento seja desenvolvido ao longo dos anos de modo que “vá além da prevenção do fracasso escolar, antes se centre como trabalho que favoreça a criança a perceber e compreender a realidade em que vive” (DOURADOS, 2008, p. 34).

Percebe-se um empenho teórico dos sujeitos envolvidos na construção desse documento em ir além da tendência das políticas educacionais atuais de atrelar a alfabetização à questão da eficiência da escola pública (MORTATTI, 2010). O “fracasso escolar na alfabetização” vem se impondo como um desafio crônico nos últimos anos, e demanda soluções urgentes. Mortatti (2006) aponta que vários foram os métodos e as tentativas de mudança visando à superação desse problema:

A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita (MORTATTI, 2006, p. 3-4).

Assim, a alfabetização extrapola o viés pedagógico e passa a ser uma questão política, incitando ações em relação à sua garantia como “dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Identifica-se essa questão ao observar as recentes ações que resultaram na atual política nacional de alfabetização. Permite-se aqui fazer um recorte a partir do PNE 2001-2010, considerando que este documento representa um apontamento culminante no que se considera aqui como a atual política nacional de educação. Esse documento concebe a educação como um processo que se inicia com a alfabetização e se estende por toda a vida e,

estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo tomando como ponto de partida a alfabetização de jovens e adultos.

Já o atual PNE 2011-2020 trata da alfabetização com as seguintes metas:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até, 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir para 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2011).

Nota-se que ao longo dos dez anos que separa os planos, a questão da alfabetização de crianças, jovens e adultos ainda continua sendo um desafio para a educação brasileira. Diversas medidas foram tomadas em busca do atendimento a meta estabelecida, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do EF para nove anos de duração, de forma que:

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: **voltados à alfabetização e ao letramento**, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – **Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais** do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008 - Grifo nosso).

Na avaliação técnica do novo PNE, encontra-se a afirmativa de que estas medidas não foram suficientes para o atendimento da meta estabelecida, uma vez que o aumento de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, registrado até então, era de 0, 875%, enquanto a meta estabelecida era de 1, 076%.

Os números surpreendem e provocam a cogitação particular de que as metas estabelecidas são demasiadamente audaciosas para a realidade da educação brasileira ou os avanços no campo da alfabetização e letramento estão sendo insignificantes, entende-se que ações mais firmes têm de ser tomadas nos aspectos político e pedagógico.

Soares (2004) relaciona alguns aspectos que julga como imperativos para o melhor desenvolvimento da alfabetização e do letramento, quais sejam: a necessidade de reconhecimento das especificidades destes dois processos, atitudes positivas em relação a estas práticas, a utilização de diferentes metodologias no processo de aprendizagem inicial da

língua escrita e a necessidade de rever e reformular a formação de professores das séries iniciais de modo que estes sejam capazes de “enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (p. 16).

Podemos considerar que uma das especificidades desse processo é contemplada no parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, quando afirma que mesmo o sistema sendo seriado, os três primeiros anos devem ser desenvolvidos de forma sequencial, de maneira a contemplar o processo de alfabetização e letramento na sua integralidade, tendo o 3º ano como a etapa final desse processo.

Ao ser questionada sobre as razões pelas quais o município de Dourados/MS optou pela implementação do BIA, a representante da SEMED afirmou que isso se deu pela necessidade de considerar os três primeiros anos como um único processo, porém salientou que no campo prático da escola pensar a alfabetização num período de três anos ainda é um desafio para o professor, pelo fato deste estar arraigado à ideia de reprovação e fragmentação no desenvolvimento da prática pedagógica.

Os conflitos gerados a partir da implantação do BIA com três anos de duração, no entanto, resultaram na reorganização do bloco de três para dois anos, o que deslocou os problemas antes identificados no 3º ano para o 2º ano, provocando uma antecipação da exclusão, sem alterar o funcionamento da escola, pautada na “cultura avaliativa” (SOUSA, 2007) que por vezes sustenta até mesmo sua razão de ser.

A organização do BIA em dois anos na rede municipal de ensino de Dourados, revela a limitação desta em trabalhar os três primeiros anos do EF como “ciclo da infância”, o que permite identificar a falta daquilo que Soares (2004) chamou de atitudes positivas em relação à alfabetização e ao letramento, pois a ênfase na reprovação e na reprodução de práticas pedagógicas cristalizadas compromete o caráter contínuo e progressivo desse processo. Embora a SEMED promova formações para a alfabetização aos professores do 1º ao 3º ano, a concentração das reprovações no 2º ano indica o caráter finalístico deste, pelo menos na prática escolar.

Entende-se que para o melhor desenvolvimento do trabalho educativo, sob a perspectiva da alfabetização e do letramento, os três primeiros anos do EF deveriam ser os componentes do BIA, com vistas a favorecer o que é proposto nas orientações da SEMED “[...] trabalhos simultâneos e indissociáveis no sentido de democratizar vivências de prática de uso da leitura e da escrita e ainda ajudar a criança no uso social da leitura e da escrita”

(DOURADOS, 2008, 35), e assim contemplando o “ciclo da infância”, que prevê a alfabetização da criança até os 8 anos de idade.

Ao ser questionada sobre as ações da SEMED junto aos coordenadores e professores durante o processo de implementação do BIA, a coordenadora entrevistada mencionou que:

[...] Pedíamos para as escolas construírem o que nós chamamos de plano de prática alfabetizadora, algumas fizeram outras não se envolveram tanto e nessas ações tinha a questão da formação, nós perguntamos na época assim o que é problema pra sua escola quando você pensa alfabetização? Aí as escolas respondiam... Diante dos problemas apresentados nós perguntávamos assim quais são as práticas alfabetizadoras que a escola já desenvolve? E eles começavam a listar projetos, o dia-a-dia da escola, o dia-a-dia da sala de aula e eles foram percebendo que eles já faziam muita coisa e tinha coisas que eles já fizeram e deixaram de fazer, começaram a resgatar projetos que foram experiências boas, diante disso eles construíram ao lado destas duas perguntas o que eles visualizavam como algo que eles queriam superar dentro daquele ano e no ano seguinte, um ou dois anos e nós chamávamos ações alfabetizadoras, quer dizer aquilo que a escola já vinha fazendo e aquilo que a escola estava se propondo a implementar ou a resgatar [...] E foi muito interessante porque construiu naquele momento uma expectativa de olhar o que já vinha sendo feito [...] (Entrevista, Responsável SEMED, 2011).

Lê-se que a escola e os professores já conhecem e desenvolvem práticas pedagógicas válidas quanto ao processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento, o que é um fato a se considerar como positivo. Porém, a representante da SEMED reitera que devido ao um período político turbulento pelo qual o município de Dourados passou estas ações de formação voltadas à alfabetização acabaram, havendo apenas ações do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) e do Pró-letramento¹⁸. Ela ainda reconhece que a SEMED não teve fôlego para atuar com formações no interior da escola e salienta que o trabalho de formação do coordenador pedagógico deveria ser fortalecido sendo esse o agente diretamente ativo no contexto escolar.

Mesmo que os educadores e as escolas douradenses desenvolvam práticas alfabetizadoras, como pontua a educadora, observou-se que os números de rendimento dentro do BIA ainda não são satisfatórios e que a alfabetização e o letramento ainda constituem em desafios para a SEMED.

¹⁸ Programa de formação continuada realizado pelo MEC em parceria com universidades e com adesão dos estados e municípios com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vê-se que muitos são os aspectos que devem ser considerados em relação ao processo de alfabetização e letramento, entre eles a questão da avaliação é um dos mais relevantes. Atenta-se assim neste momento para a questão avaliativa no que diz respeito à avaliação formativa da aprendizagem, considerando este um dos eixos norteadores de maior relevância na proposta pedagógica do BIA em Dourados/MS.

3.3 – A avaliação formativa da aprendizagem no BIA

A temática avaliação se constitui em um dos eixos estruturais de maior relevância nas propostas alternativas de organização do ensino como o BIA. Assim, complementando a abordagem dos eixos currículo, alfabetização e letramento, a análise da avaliação contextualiza a investigação acerca do delineamento da política de alfabetização em Dourados/MS.

Concebido como um ciclo, o BIA pressupõe mudanças em vários aspectos estruturais e organizativos da prática pedagógica e a avaliação ganha destaque dentro proposta. Como o bloco implica a progressão continuada da criança, a avaliação serve como suporte na efetivação do processo de transição do 1º para o 2º ano.

A proposta pedagógica do bloco, ao abordar o tema avaliação, ressalta que:

[...] a avaliação formativa nas diferentes áreas do conhecimento deve ser *contínua*, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado do trabalho *intencional do professor* e de acordo com a *Proposta Curricular* presente do Projeto Político Pedagógico da Instituição Educativa (DOURADOS, 2008, p. 26 – Grifo nosso).

Como toda proposta de organização do ensino em ciclos, o BIA propõe tratar o conhecimento como processo e conseqüentemente seu aferimento também ganha ares *continuum*, assim entende-se que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado como um todo, implicando na ressignificação do processo avaliativo.

Na deliberação do COMED nº 001, encontra-se os artigos a seguir a respeito do processo avaliativo no BIA:

Art. 20. Os critérios de avaliação deverão estar fundamentados nos objetivos de cada área de conhecimento e nos objetivos gerais de formação

educacional, estabelecido no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino.

Art. 21. A verificação do rendimento escolar observará a avaliação contínua, diagnóstica e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (DOURADOS, 2008a).

O aspecto contínuo do processo avaliativo tem seu respaldo na LDB nº 9394 que determina que a verificação do rendimento escolar deva acontecer segundo os critérios de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

A meta estabelecida de se alfabetizar as crianças até os oito anos de idade suscitou também orientações quanto à avaliação, como pode ser observado no Parecer CNE/CD nº 4/2008:

9 – A **avaliação**, tanto no **primeiro ano** do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no **segundo e no terceiro anos**, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns **princípios essenciais**:

9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização** (BRASIL, 2008 - Grifo do autor).

A avaliação contínua desafia a prática pedagógica, que concebe e avalia o conhecimento de forma apenas cumulativa e provoca a concepção do processo avaliativo de maneira que este “não coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado continuamente [...] construindo significados [...]” (SOUSA, 2000). A concepção do conhecimento como algo estático, cumulativo desconsidera as especificidades do aluno, prática que vem apresentando como

resultado histórico a exclusão e a seletividade legitimado pela avaliação nas escolas brasileiras.

Como o BIA conta com o ingresso de crianças de seis e até de cinco anos, há que se considerar suas especificidades. Nesse sentido, algumas questões são apresentadas na proposta pedagógica para nortear a reflexão sobre o processo avaliativo como: o ambiente e o trabalho são desafiadores? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar diferentes posturas, movimentos, atividades? As atividades oferecidas propiciam situações de interação? (DOURADOS, 2008, p. 26).

É ressaltada a necessidade de que as instituições realizem estes questionamentos e que a avaliação seja realizada a partir da reflexão sobre estas questões. A característica de avaliação diagnóstica objetivada no BIA se aproxima da proposta avaliativa do antigo CBA, instituído nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, que propunha a flexibilização curricular, a utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela e a avaliação diagnóstica na intenção de “[...] que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno, um exercício de poder sobre ele” (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 38).

A proposta pedagógica do BIA douradense não usa o termo diagnóstica para designar o tipo de avaliação que se objetiva desenvolver, o termo utilizado é avaliação formativa que, segundo Mainardes e Gomes (2008), é cunhado no ano de 1967 para designar a “verificação do processo de aprendizagem de unidades de estudos através de testes cujas questões se referissem claramente aos objetivos daquela unidade e que pudessem prevenir falhas no processo e permitir a adoção de estratégias de ensino que as superassem, caso verificadas” (p. 06).

Os autores ressaltam que a proposta de avaliação formativa é identificada na organização do ensino em forma de ciclos com os mesmos princípios, porém de forma menos técnica, consistindo na objetivação de uma avaliação processual, contínua e diagnóstica.

Com isso a proposta pedagógica do BIA caracteriza e objetiva a avaliação diagnóstica e formativa ao passo que salienta a importância dos dados colhidos no dia-a-dia escolar, a fim de possibilitar a reflexão sobre os caminhos mais significativos na orientação do processo educativo.

As DCNs ao abordarem a questão da avaliação da aprendizagem pontuam que:

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (BRASIL, 2010).

Observa-se que os discursos se aproximam quanto ao tipo de avaliação idealizada, porém, Mainardes e Gomes (2008), ao realizarem uma análise das contribuições de teses e dissertações que abordam a temática avaliação na escola em ciclos, constataram que a avaliação formativa e diagnóstica é pouco explorada pelas escolas, de forma que esse tipo de avaliação acaba sendo classificatória e seletiva, assim como acontece com os outros tipos de avaliação. Nas pesquisas analisadas é apontado como possível solução para a equivocada prática diagnóstica da avaliação o investimento na formação de professores. Encontram-se apontamentos de que os problemas relativos à avaliação da aprendizagem estão relacionados à forma como as políticas de ciclos e as propostas de avaliação são implementadas.

Em Dourados/MS o bloco propõe que o professor realize uma cuidadosa e constante observação da criança e da turma de modo que esta atitude seja sistematicamente contínua e processual. Supõe-se que a observação seja parte da avaliação e se configure numa reflexão a respeito de como o processo de aprendizagem está se desenvolvendo em sala e de que condições estão sendo oferecidas para que isso ocorra da melhor forma possível.

A avaliação no BIA se dá por meio de fichas avaliativas separadas por disciplinas, nestas fichas competências são elencadas de forma que o professor não atribui notas, mas avalia preenchendo com DE (Dominou com êxito), DP (Dominou Parcialmente), ND (Não Dominou) e NE (Não Exigido).

As competências avaliadas variam entre expor, utilizar, respeitar, gostar, conhecer, usar, escrever, elaborar, atribuir, localizar, interpretar, possuir, distinguir, decodificar, ler, identificar, buscar, reconhecer, compor, empregar, compreender, realizar, situar-se, comparar, desenvolver, observar, entender, perceber, usar e agrupar.

Observa-se relação direta entre as competências e conteúdos a serem avaliados nas fichas com a relação de conteúdos elencada na proposta do bloco. A ficha avaliativa é a mesma para todos os bimestres, o que pode oferecer uma melhor realização do processo avaliativo que aqui se pretende contínuo.

E ainda há uma ficha que consiste na avaliação do desenvolvimento do autoconceito positivo da criança, onde os conceitos de sim, não e às vezes são empregados para avaliar o

avanço da criança partindo do pressuposto de que este processo acontece quando a mesma “[...] é capaz de perceber seu próprio progresso na aprendizagem, se empenha para superar desafios de cooperação nas atividades em grupo e se compromete com o trabalho educativo” (DOURADOS, 2008, p. 54).

O fato da não utilização de notas no BIA encontra respaldo legal no Artigo 24, Inciso V, da LDB estabelece que:

a) “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea a - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, a opção sobre notas, conceitos ou relatórios descritivos é uma decisão que cabe a cada sistema de ensino.

Pelo fato de a avaliação se dar a partir de conceitos, a proposta pedagógica enfatiza que “O registro das observações e das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação à turma quanto ao percurso individual de cada criança, possibilita pensar em alguns caminhos valiosos orientadores do processo educativo [...] Tais registros, feitos pelo professor e pela coordenação pedagógica, compreendem valioso instrumento de avaliação”. (DOURADOS, 2008, p.27).

A proposta argumenta que:

Tais registros, feitos pelo professor e pela coordenação pedagógica, compreendem valioso instrumento de avaliação. Esses profissionais, nas suas observações, podem documentar as mudanças, as conquistas, os limites, os avanços. Logo, devem considerar a diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, respostas que estão sujeitas a alterações, tendo em vista a forma como as crianças pensam, sentem seu corpo, seus movimentos, como também, a natureza das diferentes áreas do conhecimento (DOURADOS, 2008, p. 27).

O método avaliativo proposto pra ser desenvolvido dentro do BIA se diferencia do que usualmente se vê como avaliação formal com aspectos pontuais, fechados, estáticos e com as temidas notas. No bloco que implica a progressão, a avaliação que se idealiza contínua perde a função classificatória. Souza (2000) salienta que na literatura que trata da temática têm sido elencadas como funções da avaliação “o diagnóstico, a retroinformação e o

favorecimento do desenvolvimento dos alunos caracterizando-se [...] como uma prática que tem por fim apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudança” (p.41).

Percebe-se, na proposta pedagógica do BIA douradense, a intenção de rejeitar práticas avaliativas classificatórias e seletivas, ao passo que haja a adoção da avaliação formativa. Quanto a esse processo Villas Boas (2007) reflete que:

[...] esse é um longo e árduo caminho a ser percorrido, porque, ao que tudo indica, todos os educadores que atuam no BIA já tiveram mais contato com a avaliação classificatória do que com a formativa. A continuidade do processo de formação continuada desses educadores é de fundamental importância para o sucesso do BIA (p.55).

Leva-se em consideração que a afirmação da autora está se direcionando ao BIA no DF, porém, julga-se aqui que a realidade do caminho a ser percorrido para o processo de ressignificação da avaliação é o mesmo dentro de qualquer modalidade de organização do ensino.

Sousa (2000) aponta que ressignificar o processo avaliativo implica em novas respostas para questões como “para que e por quem as informações serão produzidas e utilizadas” (p.40). Deste modo questionam-se os valores que estão servindo de norte para o desenvolvimento para a prática escolar, buscando-se superar a forma estática e classificatória com a qual a escola vem avaliando os alunos, proposta avaliativa essa que coaduna com os objetivos propostos pelos ciclos e neste caso pelo BIA.

No processo de ressignificação da avaliação busca-se evidenciar sua dimensão educativa, que se constitui e se desenvolve continuamente, apresentando novas evidências e gerando novos desafios e necessidades (SOUSA, 2007).

Nesse sentido, ratifica-se que no BIA as situações de aprendizagem e avaliação devem acontecer durante atividades contextualizadas, quando o professor pode aproveitar os inúmeros contextos em que as crianças falam, leem e escrevem para avalia-las na sua totalidade (DOURADOS, 2008).

Para melhor desenvolver a avaliação nestes inúmeros contextos, a proposta pedagógica do BIA salienta que a utilização de diferentes instrumentos avaliativos “terão como função a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e servirão como forma de acompanhar, de conhecer, de gerar novos avanços na aprendizagem de cada criança e turma” (DOURADOS, 2008, p. 26).

Em consonância com esta consideração a respeito dos diferentes instrumentos avaliativos que podem e devem ser utilizados, tem-se que:

[...] oportunizar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental. Para isso, o professor pode utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, lembrando sempre de considerar as especificidades de cada criança garantindo, assim, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização. [...] (BRASIL, 2012, p. 67).

Observa-se, em ambos os discursos, a relevância da avaliação formativa no processo de alfabetização e letramento, de modo que diferentes instrumentos venham a ser utilizados na construção de uma cultura avaliativa democrática, atendendo as especificidades de cada criança. Porém, acredita-se que para a avaliação acontecer da forma almejada é necessário um trabalho de formação docente intenso, visto que a recente atenção política voltada ao processo de alfabetização e letramento está interferindo nos aspectos organizacionais e estruturais do ensino, mas a transformação não se dará se este novo discurso de avaliação não for legitimado na prática.

No entanto, a partir de uma concepção não excludente de educação, não se pode exigir dos professores ações avaliativas modificadas sem apresentar de forma clara, consistente e prática caminhos para o alcance dos objetivos propostos, de maneira que:

Com a implantação de formas de organização do trabalho escolar que apontam em direção à ruptura com a ideia de seriação, enraizada na tradição escolar, são colocados em questão modos, relações e dinâmicas impregnados nas concepções e práticas dos agentes escolares, que são expressão dos valores que norteiam o trabalho escolar (SOUSA, 2007, p. 34).

Assim, o trabalho com os professores com a intencionalidade de rever as práticas pedagógicas e de construir a partir destas um novo significado para a avaliação escolar é tida como imprescindível para que a implantação de alternativas formas de organização do ensino alcancem os fins propostos, desviando-se da lógica seriada de modo que “não se traduza em um mecanismo que sirva apenas para regularizar o fluxo escolar [...] e na economia de recursos por parte do poder público” (SOUSA, 2000, p. 42).

Pode-se afirmar que a concepção de avaliação formativa, diagnóstica e contínua não se deu ainda de forma exitosa no BIA douradense, pois, quando questionada sobre a questão

da possibilidade da retenção no bloco mesmo este tendo como princípio a progressão do 1º para 2º ano, a representante da SEMED salientou que:

Da progressão continuada houve **resistência** e há ainda muita resistência e a cobrança é muito grande quando o aluno chega lá no 2º ano, ele fala assim: Ah, mas o professor do 1º só brincou, porque ele sabia que não ia reprovar no 1º ano então ele **não fez o trabalho de alfabetização como deveria** aí sobra pra mim do 2º ano e do terceiro também faz a mesma pergunta. A mesma crítica ao trabalho do professor do segundo, e você vê o professor do 2º muito preocupado com este aluno que vai pro 3º [...] Então o que a gente tem orientado é que se discuta esta questão da aprovação/reprovação no conselho didático pedagógico da escola pra que o **coletivo da escola perceba o nível que esse aluno se encontra e que esse aluno é capaz de continuar aprendendo nas séries seguintes** mesmo que ele tenha alguns desafios a serem enfrentados, mas que haja **comprometimento** de todos da escola, pra que acompanhe esse aluno, pra que dê **continuidade** ao trabalho que está sendo feito (Entrevista, Responsável SEMED, 2011 – Grifo nosso).

Analisando a fala da educadora percebe-se claramente que os ideais de avaliação contínua explicitados na orientação pedagógica do BIA ainda não foram assimilados e legitimados pelos professores, caso contrário não haveria o desconforto e a cobrança entre os mesmos sobre o que aluno aprendeu ou deveria ter aprendido no ano anterior, considerando que o educando tem os dois anos do bloco para desenvolver as habilidades que lhe são requeridas.

Verifica-se que a resistência ainda constitui em um dos maiores obstáculos para a efetivação exitosa do processo de implementação de formas alternativas de organização do ensino, assim, com o BIA, o contexto de rejeição não se diferencia quanto a questão aqui já discutida da reprovação/promoção.

Como os ciclos pressupõem a construção transformadora de uma forma de organização escolar mais democrática, o desafio neste caso é fazer com que a avaliação faça parte deste processo de forma que seja:

“[...] capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos” (SOUZA, 2007, p. 35).

Ainda considerando a fala da entrevistada, é interessante observar a orientação da SEMED de que a avaliação do aluno aconteça coletivamente, pressupondo o comprometimento de todos no sentido de que o trabalho pedagógico tenha continuidade.

Considerando-se que a avaliação formativa, ao longo do BIA, se dá por meio de fichas avaliativas de todas as disciplinas, e como o bloco não contempla a promoção da criança, a avaliação ganha destaque mais uma vez nesta forma de organização do ensino, pois é ela quem norteará o processo de progressão do educando.

Assim a avaliação tem papel central no período de mobilidade, que é ao avanço da criança do 1º ano para o 2º ano do bloco. A referida proposta pedagógica salienta que a mobilidade pode se desenvolver a partir da avaliação das diferentes produções efetivadas ao longo ao ano.

Na resolução do SEMED nº. 004 do ano de 2009 encontra-se que:

Art. 1º. A Mobilidade é um processo de avanço escolar do educando permitido, aos 30 dias do mês de janeiro do ano dois somente do 1º. Ano para o 2º. Ano do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA do Ensino Fundamental, realizada pela Unidade Educativa.

Art. 2º. Dadas às particularidades da Mobilidade, a avaliação deverá resultar da análise do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança e terá como objetivos:

I - considerar a criança enquanto sujeito de aprendizagem, sua especificidade, conhecimentos e experiências culturais e sociais, de modo que possa dar **prosseguimento no 2º Ano do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.**

II - **identificar alfabetização e letramento como processos contínuos nos anos subsequentes do Ensino Fundamental** (DOURADOS, p. 05 – Grifo nosso).

São nestes 30 dias aos quais a resolução se refere que a avaliação da mobilidade deve acontecer, por meio da verificação das atividades produzidas, organizadas em arquivo ou portfólio da criança, e dos registros avaliativos do professor e do coordenador pedagógico (DOURADOS, 2008). As atividades avaliadas consistem em: produções de atividades que envolvam o conhecimento da linguagem escrita, leitura de imagens, produção de desenhos, realização de atividades matemáticas, produção de textos a partir de imagens, registro das leituras que a criança consegue efetivar e reconhecimento de letras e números (DOURADOS, 2008, p. 27).

Observa-se que na proposta pedagógica está muito claro o tipo de avaliação a ser desenvolvida no bloco. Como no regime seriado a avaliação é legitimada como justificativa

para a aprovação ou reprovação, na medida em que o BIA elimina a possibilidade de promoção, a avaliação perde significado para os atores sociais envolvidos no contexto escolar, principalmente para os professores, como pode ser observado.

Acredita-se que é necessária a coerência entre os objetivos propostos pelo professor, pela coordenação e pelo Projeto Político Pedagógico da escola para o processo de ensino-aprendizagem e avaliativo de maneira contínua, ao passo que “o professor pode melhor definir a escolha dos conteúdos para um planejamento de trabalho mais afinado com as necessidades da turma e da criança” (DOURADOS, 2008, p. 27).

Quanto à resistência em relação ao processo avaliativo, Souza (2007) pontua:

Parece, no entanto, estar a escola resistindo a uma transformação. Mesmo nos sistemas de ensino que organizaram seus currículos em ciclos, rompendo com a organização seriada anual, usualmente adotando novas regulamentações acerca da avaliação de alunos, contemplando, sob diferentes denominações, a ideia de progressão na trajetória escolar, parece ainda ser dominante, embora incoerente com a própria noção de ciclos e progressão, a prática da avaliação com finalidade seletiva e classificatória (p.35).

Com isso, o desenvolvimento de formas alternativas de organização do ensino, currículo, alfabetização e letramento e avaliação não devem se restringir ao aspecto retórico, visto que não terá validade e não surtirá efeitos na prática escolar que é o maior interesse.

Quanto à avaliação da aprendizagem nos ciclos, Mainardes e Gomes (2008) elencam algumas questões que consideram importantes no sentido de desviar-se do caráter retórico do discurso e tratar a questão de forma mais ampla, como:

[...] a proposta de avaliação da aprendizagem é sólida e teoricamente fundamentada? A rede de ensino possui uma concepção explícita do papel do conhecimento e da escola? A proposta de avaliação da aprendizagem é coerente com as concepções de currículo, conhecimento, metodologia e organização da escola definidas para o sistema de ensino? Os objetivos a serem atingidos até o final de cada ciclo, bem como os critérios de avaliação do seu alcance, pelos alunos, ao longo do processo, estão claros? Os professores têm oportunidades de discussão, reflexão, intercâmbio de ideias que os impulsionem para uma apropriação crítica da concepção de avaliação proposta para a rede de ensino? Os professores são considerados sujeitos da proposta de avaliação da aprendizagem ou meramente objetos e executores de propostas pensadas por outros? As condições de trabalho e de infraestrutura são satisfatórias de modo a permitir a implementação de um modelo de avaliação efetivamente inovador? (p.11).

Os autores ratificam que estas questões são complexas, mas necessárias para o norteamento da compreensão do sentido da avaliação na organização em ciclos, e que a elaboração de respostas para estas perguntas pode ser benéfica no delineamento de estratégias de organização do processo avaliativo.

Salientam também a necessidade de se explorar mais profundamente as teorias sobre a avaliação da aprendizagem e de se discutir práticas avaliativas alternativas mais adequadas às especificidades dos contextos, objetivando-se a construção de uma educação democrática, não seletiva e não excludente.

Deste modo, acredita-se que as questões elencadas acima podem ser úteis para embasar o trabalho da SEMED junto às escolas, na reflexão sobre a organização do BIA e do seu processo avaliativo e no norteamento de ações futuras, no caminho pela construção de uma escola mais democrática e de qualidade.

Considerações Finais

A finalização desta pesquisa permite apontar algumas especificidades do BIA de Dourados, compreendido como forma de organização em ciclos no Brasil, no entanto, não permite apontar respostas, mas antes, aguça inquietações acerca da organização do ensino no município referido, o que indica a necessidade de novas pesquisas na área.

A partir da bibliografia consultada foi possível identificar como tem se configurado a organização da escola em ciclos, aproximando-se de uma conceituação que indica a necessidade de uma nova concepção de escola e prática escolar que a comporte. Essa ressignificação inclui práticas relacionadas não somente à ruptura com a escola seriada, mas também à revisão profunda das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola, na reestruturação no currículo e na definição de um sistema de avaliação e de metodologias mais coerentes com a proposta.

Nesse sentido, os ciclos representam um avanço na forma de organização da prática escolar, considerando que incidem na ruptura com a cultura da reprovação, a partir de novas formas de conceber o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, numa perspectiva de ensino não excludente.

O caráter de continuidade implícito a proposta de ciclos contempla os alunos das classes trabalhadoras, eliminando ou diminuindo os índices de reprovação, e assim

possibilitando condições para que alunos potencialmente marginalizados do sistema de ensino sejam contemplados.

No entanto, a efetivação dessa prática requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, desde o professor, ao incorporar a concepção acerca dos três anos iniciais destinados a alfabetização, incluindo-se aí a questão da aprendizagem progressiva e contínua do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, passando pelos pais, que muitas vezes exigem da escola o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos seus filhos no 1º ano, e também pelos alunos, cujo interesse em aprender deve ultrapassar a retribuição por notas. Ou seja, isso exige a revisão de valores fundamentais que fundamentam a prática escolar até os dias de hoje, quais sejam, as notas, a reprovação/aprovação e a retenção/promoção do aluno.

Além disso, a eliminação da reprovação nos três primeiros anos do EF, exige o acompanhamento sistemático do desempenho do aluno pelo professor, sob pena de resultar em novas formas de exclusão, caracterizadas pela progressão do aluno sem a aquisição de habilidades e competências mínimas relativas à alfabetização.

Essas novas demandas, trazidas pela organização da escolarização em ciclos, têm resultado em forte resistência e não incorporação da proposta pela escola, resistência esta expressa nos altos níveis de reprovação ao final do ciclo, permanência de índices (ainda que baixos) de reprovação no 1º ano do ciclo e, no caso específico de Dourados, recusa da escola em implementar o ciclo de 3 anos, levando a redução do BIA para 2 anos apenas.

Essa reação se deve à dificuldade da escola em relação à mudança no trabalho pedagógico, principalmente no que se refere ao caráter coletivo requerido nos três primeiros anos do EF. A falta de formação permanente dos professores e dos demais profissionais da educação e o escasso conhecimento sobre proposta dos ciclos são apontados como problemas cruciais a serem enfrentados pelos formuladores dessa política, de modo que seja implementada com um mínimo de coerência.

A proposta de ciclos implantada pela rede municipal de ensino de Dourados se deu no formato de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e teve como princípio norteador a Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização, elaborada pela SEMED em conjunto com a comunidade escolar, que contempla os eixos estruturais da proposta. Tais eixos são apresentados de forma genérica, não possibilitando a interpretação real da intencionalidade que se prevê no desenvolvimento das práticas avaliativas e alfabetizadoras dentro do bloco, bem como da elaboração do currículo, o que permite inferir que trabalhos

paralelos de formação junto aos coordenadores e professores são imprescindíveis para melhor fundamentação da proposta do BIA.

A questão da formação é abordada por Mainardes (2009) na discussão dos elementos que podem tornar a escola em ciclos um avanço em relação às limitações da escola seriada, os professores e os demais profissionais da educação são considerados atores fundamentais para o êxito da política dos ciclos.

Os professores e demais profissionais da educação precisam de oportunidades para discutir os fundamentos dos ciclos e suas finalidades e serem estimulados a compreendê-los criticamente, bem como de oportunidades de expressar suas dificuldades e aspectos que consideram necessários serem compreendidos e aprofundados (MAINARDES, 2009, p. 85).

Daí conclui-se que apenas o documento elaborado pela SEMED não configura o suporte necessário e satisfatório para que os professores e coordenadores assimilem criticamente a proposta do BIA. Embora alegue-se que esse documento tenha sido elaborado com a participação da comunidade escolar, essa participação pode ser questionada quando se percebe o alto nível de resistência que a proposta encontra no cotidiano escolar.

Nesse sentido, há que se retomar a importância crucial do envolvimento da comunidade no processo de elaboração de políticas, bem como a necessidade de atividades de formação desenvolvidas no sentido de que a escola compreenda que a lógica dos ciclos vai além da simples reorganização dos anos de ensino.

O trabalho de formação permanente implica no esclarecimento acerca dos princípios que regem a lógica dos ciclos, o que pode significar não somente uma melhor compreensão da proposta, como também a possibilidade de que o processo de implantação e aceitação dessa ruptura com a lógica seriada aconteça de forma mais enérgica e crítica.

A mudança de três para dois anos de duração do BIA no Dourados/MS evidencia a limitação acerca do conceito de Bloco Inicial de Alfabetização, cuja duração de três anos visa a compreender o denominado “ciclo da infância”, período destinado a concretização da alfabetização da criança entre os 6 e 8 anos. A interrupção desse ciclo aos 7 anos, no segundo ano do bloco, fragmenta o processo, resultando em um alto índice de reprovação e retenção.

A questão da reprovação/retenção aparece como o principal desafio a todos os envolvidos com o contexto escolar: pais, alunos e professores. A proposta de ciclos compreende a mudança na cultura da escola, que tornou a reprovação algo corriqueiro e

necessário para a prática pedagógica, é o que evidencia se o aluno aprendeu ou não o suficiente para poder prosseguir o seu processo de escolarização.

Assim, “É preciso que o ensino organizado em ciclos e as condições de funcionamento das escolas ofereçam [...] uma experiência educacional que os leve a questionar a crença na necessidade da reprovação” (JACOMINI, 2008, p.17). Percebeu-se que o BIA eliminou a reprovação por decreto, mas a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada ainda faz parte do cotidiano escolar douradense, o que torna imperativa a necessidade de uma ressignificação da escola e dos elementos que a constituem, como a reprovação/retenção, o currículo, a alfabetização e o letramento e avaliação.

Referências

Documentos

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 14 de mar. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_11.11.2009/CON1988.htm>. Acesso em 29 de nov. de 2011.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. BRASIL, 1996a.

_____. **Lei nº 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 11.114.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

_____. **Lei nº 11.274.** Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007.

_____. **Pró-Letramento.** Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental: guia geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa / Secretaria de Educação Básica.** Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 11 de abril de 2011.

_____. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/documentos/Notas_Tecnicas_PNE_2011_2020.pdf. Acesso em 09 nov. 2011.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345. Consultado em: 12 de fevereiro de 2012.

_____. **Avaliação no ciclo de alfabetização:** reflexões e sugestões. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2012.

_____. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Brasília: Casa Civil, 2012.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília: MEC/ INEP. s/d. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Lei Distrital nº 3.483, de 25 de novembro de 2004.** Brasília, DF.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Proposta Pedagógica:** Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Estratégia Pedagógica:** Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.** Versão Revisada. Brasília, DF, 2012.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 2.154, de 25 de setembro de 1997.** Dourados, MS.

_____. **A Lei nº 2.156, de 20 de outubro de 1997.** Criação do Conselho Municipal de Educação. Dourados, MS.

_____. **Minuta do Planejamento Municipal de Educação.** Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMED n. 028, de cinco de dezembro de 2006a.** Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2011.

_____. **Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização.** Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria do Ensino Fundamental. 2008.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMED n. 001, de vinte e um de outubro de 2008a.** Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº. 004 de 27 de janeiro de 2009.**

_____. **Programa de Acompanhamento Escolar:** proposta pedagógica. Secretaria Municipal de Educação. Departamento do Ensino Fundamental. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação CEE/MS nº. 8.144, de 9 de outubro de 2006.** Mato Grosso do Sul, MS.

Livros, artigos, dissertações e teses

ALAVARSE, O. **Ciclos:** a escola em (como) questão. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

ALENCAR, R. M. de M. **Análise da avaliação do ciclo básico de alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais.** Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ARCAS, P. H. A implantação do ciclo básico na rede de ensino do estado de São Paulo. **ANAIS.** 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2005.

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

_____. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto,** Brasília/DF. v. 17. N. 71. P. 33-40, jan. 2000.

AZEVEDO, J. C. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, A. R. F. (Organizadora). **Ciclos em Revista.** Vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2007.

BALL, S. J.; MAINARDES, J (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo, Cortez. 2011.

BARRETTO, E. S. de S; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa,** nº 108, novembro/1999.

_____.; SOUSA, S. M. Z. L.. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. **ANAIS**. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2004.

_____. SOUSA, S. M. Z. L. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BUENO, M. L. M. C. **Ensino fundamental de nove anos**: implementação e organização escolar em Dourados – MS. Dourados, MS: UFGD, 2010. 136f.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). Petrópolis/RJ, Vozes, 2010.

COUTO, C. B. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. **ANAIS**. 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2009.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: o esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-CP, 2001.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artemed, 2010.

FERNANDES, C. de O. **A Escolaridade em Ciclos**: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. Tese de doutorado. PUC-RIO, 2003, Departamento de Educação, 362p.

_____. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. **ANAIS**. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2005.

_____. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: IMPACTOS NA ESCOLA. **ANAIS**. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2007.

_____.; SOUZA, S. M. Z. L.; STEINVASCHER, A; ALAVARSE, O. M; ARCAS, P. Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. In: KRUG, A. R. F. (Organizadora). **Ciclos em Revista**. Vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2007.

FERNANDES, M. D. E.; FREITAS, D. N. T. de. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. **ANAIS**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 2003.

_____. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. **Inter-Ação**, UFG, Goiás, v. 29, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2004.

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

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

JACOMINI, M. A. Concepção de pais e alunos ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. **ANAIS**. 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2008.

_____. **Educar sem reprovar**. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

JEFFREY, D. C. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. Tese de doutorado/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

JOÃO, M. H. S. **O Ciclo básico de alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade**. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação - (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, A. C. L. **Conhecimento escolar : ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. nº26, Maio /Jun /Jul /Ago/ 2004.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... Mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIO**. nº 46, p. 28-29, junho de 2005.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações de possibilidades. **Revista Brasileira Estágio Pedagógico**. Brasília, DF. v.79, n.192, p.16-29, maio/ago.1998.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____; GOMES, A. C. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). **ANAIS**. 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2008.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. Ed. Cortez. São Paulo, SP. 2007.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, (Questões de Nossa Época, 137), 2009.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 abril/2011.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

- MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELLO, G. N. de; WEY, V. L. **Estado de Minas Gerais:** em busca de um novo padrão de gestão educacional. Disponível em: <http://ebrap.com.br/pdf/escritos/outros/mg-ec1.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "**Alfabetização e letramento em debate**", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.
- _____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
- NAJBERG, E; BARBOSA, N. B. Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas. **INTERFACE** - Natal/RN - v. 3 - n. 2 - jul./dez. 2006.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. pp. 215-253.
- SACRISTÁN, J. G.** A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 2001.
- _____. **O currículo:** uma reflexão o sobre a prática. Trad. Emani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- RODRIGUES, A. C. da S; BAQUERO, R. V. A. A escola por ciclos e a produção de exclusões por conhecimento. **ANAIS**. 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2009.
- SANFELICE, J. L. Da conferência nacional de educação - 2010 ao plano nacional de educação (2011- 2020). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 16(1): 7-17, jan./jun., 2011.
- SCAFF, E. A. da S; BRITO, V. M. Ampliação dos anos de escolaridade no Brasil: uma análise das políticas educacionais vigentes. **ANAIS**. Congresso ibero-luso-brasileiro de política e administração da educação. Elvas, PT; Cáceres, ES. 29 de abril a 02 de maio de 2010.
- SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande/MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.
- SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S. O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análise a partir de dois estados brasileiros. **ANAIS**. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2009.

SILVA, E. F. da. Bloco Inicial de Alfabetização: uma proposta para a ampliação do Ensino Fundamental no Distrito Federal. **Univ. Hum.** Brasília/DF. v. 6, n. 2, p. 41-58, jul./dez. 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Jan /Fev /Mar /, nº25, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L; BARRETTO, E. S. de S. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002) – Relatório Final**. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre educação**. SP, USP, 2000.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**. v.21 nº60. São Paulo/SP. May/Aug. 2007.

_____; STEINVASCHER, A; ALAVARSE, O. M; ARCAS, P. Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. In: KRUG, A. R. F. (Organizadora). **Ciclos em Revista**. Vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992.

_____. Desempenho dos alunos do CBA em Minas Gerais: análise dos resultados e identificação de pontos críticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, p. 61-94, jul./dez. 1992a.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação e aceite de participação da pesquisa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)**

Dourados, MS, ____/12/2011

A Prof^a.

Assunto: pesquisa “As políticas direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização no município de Dourados/MS”

Com vistas à pesquisa “As políticas direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização no município de Dourados/MS”, solicitamos a gentileza de nos conceder entrevista sobre o período de sua atuação na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), considerando que a rede escolar municipal douradense é campo da pesquisa supramencionada.

A pesquisa se limita a investigar sobre as orientações nacionais e locais voltadas para a implementação do BIA no município de Dourados/MS e como se deu o processo de implementação deste, o que torna valiosa a sua colaboração.

Integrando as iniciativas do “Observatório da Educação” da CAPES/INEP/MEC, essa pesquisa é vinculada a outra, intitulada: “Política, gestão e monitoramento do processo de alfabetização em contextos escolares adversos”, sob a coordenação da professora doutora Elisangela Alves da Silva Scaff, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Assim, solicitamos o agendamento de um momento para a entrevista, se possível, ainda no mês de dezembro.

Maiores informações sobre a pesquisa e nossos compromissos éticos constam no documento anexo.

Agradecemos a atenção.

Cordialmente,

Emiliana Cristina Rodrigues Nunes
Mestranda executora

Prof^a. Emiliana Cristina Rodrigues Nunes
Universidade Federal da Grande Dourados
Telefones: (67) 8117-3965
E-mail: emilianacrn@yahoo.com.br
Endereço Postal:
Rua Joaquim Teixeira Alves, 365 – Centro
CEP 79820-120, Dourados, MS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- 1. Título do projeto:** “As políticas direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização no município de Dourados/MS”
- 2. Pesquisadora:** Emiliana Cristina Rodrigues Nunes
- 3. Orientadora:** Prof^a. Dr^a. Elisangela Alves da Silva Scaff (FAED/UFGD)
- 4. Vigência:** 2011 a 2013
- 5. Objetivo geral:** Identificar e analisar as orientações voltadas para a implementação do BIA no município de Dourados/MS.
- 6. Metodologia:**
 - a) Amostra: SEMED e seis escolas da rede selecionados por meio dos seguintes critérios:
 - atendimento a mais de 100 alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental;
 - número de docentes responsáveis pelo atendimento referido no item anterior igual ou superior a quatro;
 - coordenador pedagógico bolsista da pesquisa;
 - localização urbana da escola;
 - baixo nível sócio-econômico da população dos bairros atendidos pela escola;
 - baixa variação positiva ou variação negativa no Ideb 2007-2009
 - b) Procedimentos:
 - identificar as políticas nacionais de reorganização do Ensino Fundamental com vistas ao processo de alfabetização;
 - analisar, no município de Dourados, as políticas formuladas em relação à organização do processo de alfabetização na modalidade do BIA;
 - analisar a implementação das políticas municipais para o BIA em seis escolas do município de Dourados
 - entrevistas com os responsáveis na SEMED, professores coordenadores e professores alfabetizadores com vistas a levantar dados sobre o processo de implementação do BIA e a o desenvolvimento da alfabetização nesta modalidade;
 - diálogo entre os dados coletados em campo com os disponíveis em bases de dados, normativas e documentos nacionais;
 - levantamento de dados sobre questões específicas: BIA, ciclos, política de alfabetização entre outros.

6. Equipe de pesquisadores

Docentes pesquisadores	Orientandos
Elisangela Alves da Silva Scaff	Emiliana Cristina Rodrigues Nunes (Mestranda)

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, que abaixo assino, acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, RG 001453767, SSP/MS, moradora à Rua Joaquim Teixeira Alves, 365, centro, CEP 79820-120, Dourados, MS, mestranda executora da pesquisa “As políticas direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização no município de Dourados/MS” me comprometo a:

1. fazer uso de dados, informações e documentos obtidos com a Vossa Senhoria para fins exclusivos da pesquisa supramencionada;
2. preservar a identidade das pessoas envolvidas como informantes e eventualmente mencionadas nas informações;
3. respeitar o direito dos informantes de não se pronunciarem a respeito de assuntos que lhe ocasionem constrangimentos de qualquer natureza;
4. prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, a divulgação e uso de seus resultados, quando solicitados;
5. disponibilizar os resultados da pesquisa, por meio de arquivos eletrônicos.

Dourados, ____/12/2011.

Emiliana Cristina Rodrigues Nunes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo ciência do objetivo e da metodologia da pesquisa “As políticas direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização no município de Dourados/MS”, bem como dos compromissos dos pesquisadores envolvidos, consentimos livremente em fornecer informações e dados solicitados pelos pesquisadores por meio de entrevistas, questionários, depoimentos, contatos telefônicos e eletrônicos e documentos escritos.

Dourados, ____/12/2011.

ANEXO B – Roteiro de entrevista individual à técnica da SEMED

- 1) O que é o BIA? Como a SEMED concebe o BIA?
- 2) De acordo com aquele BIA que está lá no papel das orientações federais?
- 3) A SEMED entende o BIA como um ciclo de alfabetização?

As orientações e formações desenvolvidas pela SEMED se destinam aos três primeiros, mas seguindo a organização legal definida pelo COMED o BIA é desenvolvido apenas nos dois primeiros anos, como é isso? Parece que no primeiro ano de implantação o BIA aconteceu em três anos...

- 4) Quando foram formuladas as orientações para o BIA? Quem participou dessa formulação? Tudo aconteceu em 2008?

- 5) Porque que Dourados optou pela implantação e implementação do BIA?

O que motivou a implementação do BIA em Dourados a reprovação ou à alfabetização? Dourados tinha um alto número de reprovação nos três primeiros anos? Ou a preocupação era a alfabetização mesmo?

Daí a questão da não retenção imbuída na ideia dos ciclos...

- 6) Segundo as orientações do MEC o BIA compreende um bloco de alfabetização organizado em três anos, o BIA de Dourados hoje acontece em dois anos. Quais as razões para esta reorganização de tempo no bloco?

Como você apontou anteriormente posso afirmar que esta reorganização do bloco em Dourados é devida ao grande número de alunos não alfabetizados no 3º e conseqüentemente ao apelo das escolas? Eu encontro algum registro desta reivindicação das escolas além das deliberações e resoluções publicadas no Diário Oficial no COMED?

Como afirmado anteriormente um argumento das escolas ao solicitarem a reorganização do bloco foi o grande número de retenções no 3º ano, hoje com o bloco sendo desenvolvido em dois anos a criança não chega no 2º da mesma maneira?

Já que a SEMED entende que a retenção não é a solução. Quem é que não entende que a retenção não é a solução? A escola? Os professores?

- 7) Uma das possibilidades de organização do EF apontadas por documentos de orientações federais apresenta um ciclo de alfabetização que acontece nos dois primeiros anos. Não seria este ciclo de alfabetização o que está sendo desenvolvido aqui no município de Dourados? A SEMED cogitou mudar o BIA para ciclo?
- 8) Quais as ações da SEMED junto aos coordenadores e professores durante o processo de implementação do BIA?
- 9) É possível apontar resultados preliminares da implementação do BIA?

Por que partir da grade, do currículo do Estado?

ANEXO C – Avaliação formativa – Ficha descritiva do desempenho da criança do Bloco Inicial de Alfabetização

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IV. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

4.1. FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

ESCOLA MUNICIPAL			
SALA			
CRIANÇA			
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:
PROFESSORA:			

DE Dominou com Êxito	DP Dominou Parcialmente	ND Não Dominou	NE Não Exigido
-------------------------	----------------------------	-------------------	-------------------

LÍNGUA PORTUGUESA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
I – Linguagens:	-	-	-	-
1- Oral:	-	-	-	-
Expõe suas idéias, conhecimentos, experiências e argumenta em defesa delas na seqüência lógica dos fatos.				
Utiliza a linguagem oral sabendo adequá-la a interações e situações comunicativas que requeiram conversar em grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre os temas estudados.				
2 – Ouvir:	-	-	-	-
Respeita sua hora de falar, concentra-se no que fala, e dispõe-se a ouvir a fala do outro.				
Gosta de ouvir textos lidos ou contados por outros valorizando os diversos tipos de lendas, crenças e mitos e outros assuntos relacionados a sua comunidade e cultura.				
3 –Prática de escrita e produção de texto;	-	-	-	-
Conhece e entende o sistema alfabético.				
Usa o caderno respeitando a estrutura física do mesmo (capa, contra-capas, margens, pauta, espaços...).				
Escreve palavras de forma convencional.				
Elabora frases claras e com seqüência lógica.				
Atribui sentido ao que escreve, ainda que não utilize a escrita convencional.				
Localiza informações no texto.				

▪ Interpreta e produz textos através de desenhos (imagens).				
▪ Interpreta e produz textos através da escrita.				
▪ Escreve texto com início, meio e fim (seqüência lógica), com clareza e criatividade.				
▪ Possui noção de utilização da marca do parágrafo, de título, do uso das letras maiúsculas e minúsculas, e pontuação.				
▪ Distingue narrador de personagem (2º Ano).	-	-	-	-
▪ Usa dicionário para sanar dúvidas quanto às palavras empregadas no texto com auxílio do(a) professor(a) (2º Ano).				
4- Leitura: competências/habilidades	-	-	-	-
▪ Decodifica símbolos gráficos.				
▪ Lê palavras, frases e textos.				
▪ Lê texto e atribui-lhe sentido.				
▪ Identifica tipos de textos de acordo com suas finalidades (informativos, instrucionais e literários).				
▪ Busca informações, consulta fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.)-(2º Ano).				

MATEMÁTICA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
1 – Números naturais e sistemas de numeração	-	-	-	-
Reconhece os números que aparecem no dia-a-dia; explora a função do número como código na organização de informações (placas de carro, telefones, endereços, número de roupas).				
Lê, representa e escreve numerais relacionando-os à quantidade.				
Identifica o valor posicional do numeral (unidade/dezena);				
Reconhece dúzia e meia dúzia.				
Compõe e decompõe números, utilizando as regras do Sistema Numérico.				
Emprega estratégia de contagem, estimativa, correspondência e agrupamento de 2 em 2; de 5 em 5; de 10 em 10.				
Compreende ordem crescente e decrescente, maior e menor, antecessor e sucessor.				
2 – Operações com números naturais	-	-	-	-
Utiliza corretamente números convencionais na escrita das operações				
Realiza cálculo concreto e/ou abstrato utilizando técnicas operatórias de adição e subtração, em função do tipo de problemas e dos números envolvidos.				
3 – Espaço e forma	-	-	-	-
Situa-se, posiciona-se no espaço de modo a perceber formas geométricas presentes em objetos naturais e criados pelo homem.				
Compara tamanho e formas de objetos.				
Situa-se, posiciona-se no espaço compreendendo a lateralidade (direita, esquerda).				
Reconhece e representa formas geométricas planas e/ou espaciais.				
4 – Grandeza e medidas	-	-	-	-
Desenvolve e utiliza o vocabulário e noção fundamental para matemática (noções básicas de Psicomotricidade): maior/menor, grosso/fino, curto/comprido, largo/estrito, em cima/embaixo/entre, à frente/atrás/ao lado, esquerdo/direito, mesmo sentido/sentido contrário.				
Tem noção do sistema monetário brasileiro.				
Identifica e relaciona unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano (Uso do calendário anual).				
Reconhece as horas no relógio.				
Utiliza procedimentos e instrumentos de medida de comprimento, capacidade e de massa (convencionais e/ou não convencionais).				
Lê e interpreta informações contidas em imagens, gráficos e tabelas.				

CIÊNCIAS	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
▪ Conhece e nomeia o próprio corpo.				
▪ Reconhece a importância dos órgãos dos sentidos.				
▪ Reconhece a importância da higiene corporal, da alimentação saudável em busca da qualidade de vida.				
▪ Observa o ambiente em que vive, estabelecendo relações entre fenômenos e elementos observados, numa atitude interativa (preservação, valorização e ações).				
▪ Percebe que o ambiente se modifica e se transforma através da ação do homem e da natureza.				
▪ Reconhece a importância dos recursos naturais (água, ar, solo, sol, animais e vegetais), compreendendo a necessidade da preservação dos mesmos para a boa qualidade de vida no planeta.				
▪ Relaciona os avanços tecnológicos às necessidades do ser humano.				

HISTÓRIA E GEOGRAFIA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
- Identidade, sujeito, sociedade (reconhecimento como parte do grupo e como sujeito das relações que são estabelecidas no espaço e tempo):	-	-	-	-
▪ Identifica e reconhece aspectos e mudanças ocorridas que o caracterizam e ao grupo ao qual pertence (características físicas e culturais, tais como hábitos, costumes, valores).				
▪ Respeita e valoriza as diferenças individuais e dos grupos.				
▪ Conhece sua própria identidade (nome, sobrenome, data e local de nascimento, nome dos pais), compreendendo a diversidade e organização de famílias existentes, nomeando parentes e identificando a história de vida.				
▪ Relaciona fatos históricos com sua vida (tempo e espaço).				
▪ Identifica e valoriza a função dos segmentos da escola.				
▪ Reconhece a existência de diferentes modos de ser e viver, tanto na sociedade em que vive (diferenças étnicas, sociais, religiosas, de gênero) como em outras culturas (sociedade indígena, por exemplo).				
▪ Identifica as estações (primavera, verão, outono e inverno) e as interferências nas condições do tempo e na vida das pessoas.				

▪ Entende que existem diferentes tipos de moradias.				
▪ Conhece e localiza-se nas ruas do bairro (trânsito).				
▪ Identifica os meios de comunicação e de transportes existentes.				
▪ Reconhece-se como sujeito nas relações que são estabelecidas no espaço em que vive (estudo, consumo, trabalho, lazer)- (2º Ano).				
Noção de espaço: é capaz de localizar-se na sala de aula, utilizando corretamente:	-	-	-	-
▪ É capaz de representar a localização de sua sala de aula dentro da escola.				
▪ Reconhece que a organização do espaço em que vive se dá a partir da necessidade de produção e circulação dos produtos.				
Noção de tempo	-	-	-	-
▪ Compreende que pode haver diferentes interpretações de um fato histórico.				
▪ Percebe a História como um processo que se constrói a partir das relações estabelecidas pelas pessoas no tempo e no espaço.				

DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO POSITIVO DA CRIANÇA ⁷	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
Legenda: S – sim N – não AV – As vezes	-	-	-	-
A criança avança quando é capaz de perceber seu próprio progresso na aprendizagem, se empenha para superar desafios de cooperação nas atividades em grupo e se compromete com o trabalho educativo.	-	-	-	-
▪ Percebe-se capaz de aprender.				
▪ Enfrenta situações de desafio, demonstrando sentir-se confiante.				
▪ Mantém um clima de respeito na turma, tanto para com os colegas quanto para com suas produções.				
▪ Manifesta atitudes cooperativas que facilitam sua participação em diferentes grupos.				
▪ Empenha-se nas tarefas escolares, realizando-as com crescente persistência e autonomia.				

⁷ Ao longo do processo pedagógico o professor ao regular oportunizará a auto-avaliação da criança conforme os aspectos do quadro ou outros que julgar necessário.

▪ Busca informações, quando os recursos disponíveis não são suficientes para a solução de seus problemas.				
▪ Outros				

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

**CONTINUAÇÃO DA FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

ESCOLA MUNICIPAL
CRIANÇA
ANO: PERÍODO: TURMA: ANO LETIVO:
PROFESSORA:

DE Dominou com Êxito	DP Dominou Parcialmente	ND Não Dominou	NE Não Exigido
-------------------------	----------------------------	-------------------	-------------------

ARTES	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
A criança apresenta progressos na utilização das linguagens dramáticas, plásticas, musical e corporal para criar, comunicar e expressar imagens e, idéias e sentimentos.	-	-	-	-
▪ Faz apreciações sobre produções de colegas e artistas: (olha, observa, opina, discute) com empenho e respeito.				
▪ Identifica produções artísticas regionais, nacionais e internacionais nos diferentes estilos e épocas.				
▪ Reconhece as partes do corpo humano e suas principais funções.				
▪ Conhece e identifica a arte figurativa e abstrata nas diferentes linguagens.				
▪ Confecciona brinquedos de forma organizada e participa das brincadeiras dirigidas.				
▪ Identifica os elementos visuais e sua importância no desenho, na pintura, na escultura (cores, formas, texturas, linhas, pontos, proporção, dimensão) e sua importância nas atividades de desenho, pintura, colagem, modelagem, escultura.				
▪ Respeita as regras de convívio em produções coletivas.				
▪ Realiza atividades de colagem, cortes e recortes.				
▪ Representa música e histórias através de desenho.				
▪ Identifica cores e formas através das leituras das obras de Arte.				
▪ Interage com os colegas na dramatização de textos e músicas.				
▪ Interage e apresenta boa percepção visual através do desenho da natureza observada, de historinhas com fantoches.				
▪ Apresenta boa percepção através da montagem de quebra-cabeça e jogos.				

▪ Apresenta boa percepção corporal através da música e da dança.					
▪ Apresenta boa concentração, organização, percepção e coordenação motora no trabalho com tintas, papéis e outros materiais.					
▪ Apresenta criação, comunicação e expressão de idéias através das artes visuais, danças, músicas e teatro.					
▪ Percebe a arte como meio de expressão cultural no ato do fazer, fluir e contextualizar nas diferentes manifestações artísticas e do seu cotidiano.					
▪ Ilustra com desenhos o tema sugerido ou observado.					
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE		
Assinatura do Professor	Assinatura do Professor	Assinatura do Professor	Assinatura do Professor		
Responsável:	Responsável:	Responsável:	Responsável:		
_____	_____	_____	_____		

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

**CONTINUAÇÃO DA FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

ESCOLA MUNICIPAL			
CRIANÇA			
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:
PROFESSORA:			

S	N	AV	NE
SIM	Não	As vezes	Não Exigido

EDUCAÇÃO FÍSICA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
Usa repertório de movimentos corporais tanto em situações de expressão quanto em atividades ou divulgação:	-	-	-	-
▪ Coordenação motora geral (grossa, fina, visão, e audição):				
▪ Equilíbrio;				
▪ Lateralidade;				
▪ Noção espacial e temporal;				
▪ Ritmo. Atividades rítmicas e expressivas (brinquedos cantados);				
▪ Noção de higiene corporal.				
▪ Noção de proximidade e distância.				
▪ Valoriza e estimula a cultura indígena: joos, lutas, danças tradicionais dos Guaranis, Terenas e Kaiowás ⁸ .				
Agrupa-se com os colegas para atividades esportivas de forma organizada:	-	-	-	-
▪ Participa de forma organizada de jogos e brincadeiras dirigidas.				
▪ Resolve problemas durante as atividades.				
▪ Aplica as atividades aprendidas no cotidiano.				
Compreende a necessidade de regras em contextos esportivos, submetendo-se a elas e:	-	-	-	-
▪ Enfrentando desafios;				
▪ Compreendendo as regras;				
▪ Interessando-se pelas atividades;				
▪ Aceitando perder e vencer;				
▪ Tendo disciplina ao participar.				
PSICOSSOCIAL (aspectos atitudinais e procedimentais)				
▪ Ouve com atenção professores e colegas.				
▪ Respeita as normas e os combinados.				

⁸No caso das escolas indígenas.

▪ Respeita a opinião dos colegas e colabora com os mesmos na realização as tarefas - (2º Ano).					
▪ Interage com o grupo.					
▪ Respeita as diferenças (raça, credo, gênero, cultura).					
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE		
Assinatura do Professor Responsável:	Assinatura do Professor Responsável:	Assinatura do Professor Responsável:	Assinatura do Professor Responsável:		
_____	_____	_____	_____		

OBSERVAÇÕES

1º Bimestre:

Assinatura do Professor(a): _____

Assinatura do Responsável: _____

2º Bimestre:

Assinatura do Professor(a): _____

Assinatura do Responsável: _____

3º Bimestre:

Assinatura do Professor(a): _____

Assinatura do Responsável: _____

4º Bimestre:

Assinatura do Professor(a): _____

Assinatura do Responsável: _____