

A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DF

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas – UnB

GT: Educação Fundamental/n. 13

Agência financiadora: Sem Financiamento

A organização da escolaridade em ciclos surgiu na década de 60, no Brasil. Elevados índices de reprovação e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivaram a sua implantação, em substituição ao regime seriado. Algumas das experiências pioneiras de adoção de ciclos foram a do Distrito Federal (Fases e Etapas, de 1963 até o final da década de 60), a de São Paulo (Organização por Níveis, de 1968 a 1972); a de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984); e a do Rio de Janeiro (Bloco Único de Alfabetização, de 1979 a 1984). A implantação de ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas. Não se pode responsabilizar inteiramente a avaliação por esse fracasso, mas, também, não se pode isentá-la. A avaliação é central no trabalho com ciclos: espera-se que a sua função tradicional de aprovar e reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola. Com esta última função, a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico. Mais uma vez a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal inicia a organização da escolaridade em ciclos. Dentre as medidas para incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental, foi implantado em 2005 o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – somente em Ceilândia (uma das cidades do DF), em 52 escolas. Este texto apresenta resultados da pesquisa realizada em 2005 sobre as práticas avaliativas adotadas pelo BIA. Analisam-se as orientações gerais para a implantação do BIA, no DF, referentes à avaliação; comentam-se dois componentes que se destacam no documento orientador: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas; por fim, apontam-se alguns dos desafios postos para a avaliação.

As informações foram coletadas por meio de: entrevistas com coordenadoras pedagógicas que atuavam na Secretaria de Estado de Educação do DF e na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia; análise do documento Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização; análise de 33 projetos interventivos de escolas de Ceilândia; e análise de questionário respondido por professores.

Pioneirismo do DF: implantação de fases e etapas na década de 60

Na década de 60, quando foi implantada a educação pública no DF, o ensino primário apresentava alto índice de reprovação da primeira para a segunda série. Para combater esse problema, o ensino nesse nível foi organizado em fases e etapas. A Indicação nº 5, do Conselho de Educação do DF, aprovada em 21/05/63 (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº 1, 1966), que traça normas preliminares para a organização do sistema de ensino no Distrito Federal, quanto à educação de grau primário, estabelece em seu Título I, Capítulo I, artigo 1º:

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas do Plano Piloto (sic) e das cidades satélites.

Uma publicação da Coordenação de Educação Primária (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DF 1969) apresenta a justificativa para a criação das fases, as quais corresponderiam ao que hoje denominam-se ciclos:

Como é constante nos sistemas brasileiros, o ensino primário, em Brasília, apresentava maior e acentuada concentração de alunos na chamada, tradicionalmente, primeira série (iniciação do curso primário fundamental). Observa-se, ainda, o mais expressivo estrangulamento na passagem desta 1ª série para a 2ª - aí, o registro de maior índice de reprovações. A Indicação nº 5 do Conselho de Educação do DF estabeleceu as normas para organização e funcionamento do sistema de ensino primário. E considera que este (sic) ensino deverá compreender duas fases: a primeira corresponde à 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde à 3ª, 4ª e 5ª séries (p. 4).

(...) Definimos, assim, a primeira fase (dois primeiros anos de escolaridade) como fase de alfabetização, compreendendo quatro etapas principais a serem vencidas pelo aluno em dois anos letivos: a 1ª etapa corresponde ao estudo do pré-livro; a 2ª ao livro de leitura intermediária, a 3ª ao primeiro livro e a 4ª ao do segundo livro. Embora admitamos que a média dos alunos possa vencer cada etapa em 6 (seis) meses, muitos alunos conseguem vencê-la em muito menos tempo e outros precisarão de mais tempo, o que poderá estender a primeira fase a 2 anos e meio ou até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase determinará exames clínicos e psicológicos do aluno e, se fôr (sic) o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica (p. 5).

Segundo o mesmo documento, a passagem do aluno da primeira fase para a segunda somente seria feita quando ele tivesse vencido o processo de alfabetização.

Entendeu-se que a eliminação de séries isoladas e a criação de fases contribuiria para a “permanência do aluno em classes de alfabetização”, isto é, para a “continuidade do processo de alfabetização, de um ano para outro, quando ele não vencias as dificuldades básicas do processo de ler”, eliminando-se a possibilidade de o aluno voltar à estaca zero, em uma outra série (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DF, 1969, p. 4).

O aumento das matrículas nas escolas do DF impediu a continuidade da organização da escolaridade por meio de fases e etapas. Seu término deu-se no final da década de 60. Na década de 80 foi implantado o Projeto ABC com o objetivo de as crianças desenvolverem todo o processo de alfabetização sem descontinuidade e sem vivenciarem fracasso. Muitas ações importantes foram implementadas, como formação de professores e criação de escolas que atuassem como centros de referência. Porém, o projeto teve o seu fim decretado. Na década de 90, mais precisamente de 1995 a 1998, ações semelhantes foram criadas, mas duraram pouco tempo.

Em 2005 surge o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005, com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Para tanto, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – em busca da “tão sonhada qualidade de ensino para todos – em que mais do que todos na escola, pretende-se todos aprendendo na escola” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 4).

O documento que orienta a implantação do BIA é dirigido ao professor, afirmando o desejo da instituição de com ele abrir

um diálogo que suscite sua reflexão, bem como a incorporação dos pressupostos que regulam toda a estrutura do BIA, tomando como ponto de partida o seu saber, produzido no dia-a-dia de sua sala de aula, para que as posições assumidas possam ser identificadas com maior clareza (op. cit., p 5).

O referido documento é apresentado como uma proposta cuja complementação será construída pelo coletivo da escola. Salienta-se a importância do comprometimento do professor e seu envolvimento na implantação do BIA, de modo que os alunos experimentem “aprendizagem dinâmica, prazerosa e eficaz”.

O Distrito Federal vem atendendo crianças de 6 anos de idade em suas escolas no 3º período da Educação Infantil, ainda não de forma universalizada. Em 2005 iniciou-se a incorporação dessas crianças ao ensino fundamental, de modo que o atendimento esteja consolidado em toda a rede de ensino até 2008, conforme estabelece a Lei nº 3.483, de 25/11/04, DODF nº 225. A expectativa da Secretaria de Educação é que

a escola, a partir das diretrizes e orientações emitidas pela Secretaria de Estado de Educação, possa elaborar sua própria proposta de trabalho, partilhando suas experiências com outras escolas do sistema de ensino, de tal forma que essas experiências venham enriquecer e agilizar a mudança, para que seja instalada em toda a Rede uma nova cultura escolar, sempre comprometida com o sucesso de todos os alunos (op. cit., p.9).

O objetivo geral do BIA é “reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral”. Os objetivos específicos referem-se à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor.

O BIA compreende o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos, enturmadas pelo critério de idade:

- 6 anos – etapa I
- 7 anos – etapa II
- 8 anos – etapa III

Nas primeiras semanas de aula é realizada a avaliação diagnóstica, para se conhecerem as habilidades e competências já adquiridas. Após esse período, os alunos são reagrupados. Afirma-se que essa avaliação não tem caráter classificatório.

O documento Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização, de onde se retiraram as informações aqui expostas, apresenta-se como uma versão preliminar. Dois de seus componentes chamam a atenção: o trabalho coletivo dos professores e o projeto interventivo, que serão discutidos a seguir.

Trabalho coletivo dos professores

Repetidas vezes ressalta-se a necessidade de trabalho coletivo dos professores e das escolas. Isso pode ser interpretado, por um lado, como um aspecto positivo, pelo fato de não se entregar uma proposta inteiramente pronta às escolas, dando-lhes a possibilidade de organizarem seu trabalho. Contudo, por outro lado, pode-se entender que, com isso, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso está inteiramente dependente delas.

No item “Apresentação”, o documento introduz a intenção de desenvolvimento de trabalho coletivo:

Discutir essas questões no interior da escola é de suma importância para que as dimensões imprescindíveis à totalidade do processo de alfabetização possam ser construídas no coletivo (op. cit., p. 5).

No mesmo item e na mesma página, aponta-se a necessidade

de uma grande discussão coletiva para que a construção de uma proposta curricular para o BIA possa incorporar a experiência dos professores, cujo produto detalharia as competências e habilidades para cada etapa do BIA.

A introdução do trabalho com ciclos modifica o equilíbrio entre responsabilidades individuais e coletivas, tornando necessários não somente o trabalho em equipe, mas, também, a cooperação de todos os profissionais que atuam na escola, com base em um projeto (PERRENOUD, 2000b, p. 107). Na situação investigada, cada escola possui o seu projeto político-pedagógico e o projeto interventivo. Este último será analisado posteriormente.

Para o sucesso do projeto interventivo (atendimento aos alunos com mais de 8 anos de idade), afirma-se

que a escola deve envolver todos os professores da Educação Infantil e que atuam no Ensino Fundamental – BIA, bem como outros professores de outras séries que desejam conhecer e colaborar com esse projeto de reforço escolar, utilizando-se das horas de coordenação destinadas ao reforço escolar. **É preciso lembrar que os alunos são do Ensino Fundamental de 9 anos e que o projeto é do estabelecimento de ensino e não somente dos professores do BIA** - destaque meu- (op. cit., p. 15).

Observa-se que o documento insiste na idéia de que a escola se aproprie da organização e desenvolvimento do trabalho do BIA. Com relação à avaliação, não se inclui o propósito de adoção de práticas participativas, inclusive, com o envolvimento dos alunos.

No item destinado à avaliação, declara-se que

entender o BIA como um Bloco de Alfabetização exige que os profissionais que nele atuam desenvolvam um trabalho de equipe – planejem, executem seus planejamentos e avaliem todo o processo de ensino-aprendizagem de forma cooperativa, integrada e criativa (op. cit., p. 40).

Ao tratar do reagrupamento de alunos, o documento mais uma vez menciona a necessidade do trabalho conjunto dos professores:

Todos os professores do estabelecimento de ensino que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no BIA, devem estar envolvidos no trabalho de reagrupamento, visto que o reagrupamento faz parte da metodologia do programa ... (op. cit., p. 41).

No item “Considerações finais” do documento, lê-se que

o sucesso do BIA está vinculado ao coletivo da escola pela condição de sua vontade, comprometimento e responsabilidade com suas crianças. É por isso que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao elaborar esta orientação, optou por uma abordagem de natureza ampla, cabendo às escolas organizarem-se conforme suas especificidades (op. cit., p. 43).

A afirmação acima é a mais contundente delas. Parece que a intenção é a de se entregar a responsabilidade pelo desenvolvimento do BIA às diretorias regionais de ensino e às escolas. Duas contribuições importantes têm sido recebidas pelas escolas: ações de formação continuada dos professores e criação dos Centros de Referência em Alfabetização.

As orientações fornecidas pelo documento parecem coincidir com uma das nove teses publicadas pelo Grupo de Pesquisa e Inovação que acompanha as escolas de ensino fundamental em Genebra, sobre a progressão na perspectiva dos ciclos (PERRENOUD, (2000b, p. 53):

A gestão da progressão dos alunos exige que a equipe docente assuma coletivamente a responsabilidade de toda decisão relativa ao percurso dos alunos, de acordo com a totalidade dos parceiros internos e externos à escola.

Embora o documento orientador insista na necessidade de desenvolvimento de trabalho coletivo nas escolas, não se menciona a participação das mesmas nas decisões para a implantação do BIA, incluídos os critérios para escolha da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia como a primeira a adotá-lo.

Projeto interventivo: com que margem de autonomia?

Os alunos com idade acima de 8 anos são enturmados na etapa III. São formadas turmas específicas para o atendimento daqueles que, após a avaliação diagnóstica, não demonstrarem as habilidades necessárias para a sua enturmação na 3ª série.

Cada escola deve apresentar projeto de atendimento a esses alunos, incluindo as atividades que serão oferecidas no turno escolar e no turno contrário. Esse projeto deve ser de cunho interventivo a fim de buscar condições de efetivar a alfabetização desses alunos (op. cit., p. 14).

Recomenda-se que todos os professores que atuam na educação infantil e no BIA envolvam-se nesse projeto de “reforço escolar”, porque os alunos integram o ensino fundamental e o projeto é da escola e não somente dos professores do BIA (op. cit., p. 15).

Após apresentar experiências de organização da escolaridade em ciclos em algumas localidades (Escola Cabana, em Belém; Escola Plural, em Belo Horizonte; Escola Candanga, no DF; Escola Cidadã, em Porto Alegre), Freitas (op. cit., p. 14) comenta que essas propostas adotam a avaliação emancipatória, conduzindo “à redução de reprovação e a ações de recuperação e reforço da aprendizagem do aluno, além de permitir que o estudante se veja como sujeito de um processo que visa construir o seu conhecimento”. A mesma situação ocorre agora no DF. O BIA foi introduzido com o objetivo de diminuir o

fracasso escolar. Ceilândia possuía, em 2005, 19.191 alunos no BIA, sendo 5.175 na I Etapa, 7.354 na II Etapa e 6.662 na III Etapa. Desse total, 5.138 tinham idade acima de 8 anos (dados projetados em slide durante exposição da professora Eliana Ferrari em sessão solene na Câmara Legislativa do DF, no dia 05/10/05).

Como uma das atividades da pesquisa que vem sendo conduzida, foram analisados, em 2005, 33 dos 52 projetos interventivos de escolas de Ceilândia. Os aspectos mais freqüentes nesses projetos são apresentados a seguir.

- Observaram-se dificuldades para elaboração do projeto, principalmente quanto aos itens que devem compô-lo, e quanto ao seu conteúdo.

- Nenhum deles apresenta a situação em que os alunos se encontravam. Não se explicitam as necessidades específicas. Isso pode indicar que o trabalho continuará sendo desenvolvido de forma igual para todos. Se o projeto é interventivo, como o nome indica, espera-se que as atividades sejam diversificadas.

- As intervenções a serem realizadas são citadas de forma genérica. Por exemplo: “serão ministradas aulas de reforço (em horário contrário ao turno normal). No seu conjunto, as ações apresentam-se de forma vaga e padronizada.

- A maioria não apresenta os recursos disponíveis para a execução do projeto. Três deles solicitam recursos adicionais, como mais salas de aula e encaminhamento de professores para atender aos alunos em turno contrário.

- Uma escola expõe o contexto em que se insere o BIA: “não há salas disponíveis para a realização de qualquer atividade mais elaborada com os alunos. Todos os espaços são ocupados. Atividades em horário contrário são realizadas precariamente, apesar de todos os esforços do grupo docente e da direção em atender bem a comunidade escolar”. “Por ser uma comunidade bastante carente, muitas são as dificuldades no que se refere ao aspecto pedagógico. Grande parte dos alunos não tem material escolar e isso dificulta o trabalho de sala de aula”. “A questão familiar também é um aspecto que, infelizmente, dificulta o trabalho escolar. Dos alunos que apresentam defasagem poucos têm acompanhamento dos pais (a maioria não tem nenhum), muitos são filhos de pais separados ou têm um dos genitores preso ou foragido ou, ainda, moram com avós, tios, dentre outros”. “Com relação aos aspectos intra-escolares, devemos destacar o fato de nossa escola não ter espaço suficiente que nos possibilite fazer atividades psicomotoras e

lúdicas. A área que nós temos é uma quadra de esportes, da comunidade, que fica nos arredores da escola e que não pode ser usada frequentemente”.

- O item **avaliação**, central no trabalho com blocos ou ciclos e, particularmente, em projetos interventivos, **é o mais frágil de todos**: em 10 projetos não é sequer mencionado; os que o incluem o fazem de forma bastante resumida, chegando a ser o menos desenvolvido; não se descreve a avaliação da aprendizagem dos alunos (procedimentos, momentos, sujeitos) e a do trabalho pedagógico do projeto.

- Vinte e três projetos incluem a avaliação da aprendizagem dos alunos de forma vaga, como por exemplo: “será feita ao longo do ano, através da observação contínua do desenvolvimento do aluno, redirecionando o trabalho pedagógico sempre que for necessário”; “através das atividades apresentadas pelos alunos”; “o aluno será avaliado ao longo do processo, observando seu desenvolvimento, interesse e participação”; “ocorrerá de maneira contínua, observando e respeitando os limites de cada aluno”; “além das avaliações normais da prática pedagógica, serão observados o interesse, a participação e a frequência destes alunos, tanto nas atividades intraclasse quanto nas atividades extraclasse, durante todo o ano letivo”.

- A maioria dos projetos não menciona a avaliação do projeto em si. Quando isso é feito, o é de maneira vaga: “A avaliação do projeto em questão será feita semanalmente nas coordenações coletivas”.

- Um dos projetos tem o nome “Começar de novo” e outro, de “Reaprender”, o que poderá significar entendimento inadequado do seu propósito.

- Outro projeto apresenta como meta “elevar o nível de alfabetização dos alunos fora de faixa etária em 80% até o final de 2005”. E os outros 20%? O que acontecerá com eles?

- Os projetos, de modo geral, referem-se a alunos com “problemas disciplinares e de dificuldades de aprendizagem” e à “deficiência do processo ensino-aprendizagem”. Um deles afirma ser seu objetivo “sanar as dificuldades encontradas por esses alunos para que possam ser promovidos em tempo hábil”. Estas afirmações revelam: a) o entendimento de que os alunos apresentam “dificuldades de aprendizagem” e não “necessidades”; b) compromisso com a aprovação e não com a aprendizagem.

A análise dos projetos indica duas grandes necessidades. A primeira requer que a escola tenha clareza dos propósitos do projeto interventivo. Ele é provisório. As

necessidades de aprendizagem manifestadas pelos alunos devem ser atendidas assim que surgirem. Os alunos participantes do projeto não constituem turmas fixas. Os grupos são reconstituídos constantemente, levando-se em conta as necessidades que vão surgindo. Isso significa usar os tempos e espaços escolares de forma dinâmica, em busca da aprendizagem.

A segunda necessidade, decorrente da primeira, é a de se vincular o projeto interventivo à avaliação formativa. Os alunos o integram por algum tempo para aprender e não alcançar nota para “passar de ano”. Além disso, o projeto tem caráter positivo e encorajador. Os alunos não podem se sentir humilhados nem constrangidos. Esse tipo de trabalho se insere em cultura avaliativa condizente com a avaliação formativa, de modo que professores e dirigentes educacionais usem informações sobre o desempenho dos alunos para gerar novos conhecimentos a partir do que tem dado bons resultados, partilhem as descobertas com colegas e construam sua capacidade de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Cultura de avaliação é a adoção de linguagem comum sobre os objetivos da aprendizagem e do ensino, assim como a compreensão comum dos propósitos da avaliação para atingir esses objetivos (OECD, 2005, p. 25).

Em questionário aplicado a 147 professores do BIA, de diferentes escolas, em dezembro de 2005, obtiveram-se as seguintes informações: 63,2% afirmaram não ter participado da elaboração do projeto interventivo porque ele não foi elaborado em suas escolas; 2,04% declararam não ter participado da elaboração; 34,6% disseram ter participado da elaboração. Estes últimos apontaram as seguintes dificuldades para a elaboração: resistência dos professores (a mais apontada), falta de espaço físico para realização das atividades com alunos, falta de comprometimento dos professores, falta de consenso entre os professores, falta de material didático, falta de coordenador pedagógico na escola e número excessivo de alunos nas turmas.

Para que se pratique a autonomia que o trabalho coletivo requer, as necessidades e as dificuldades encontradas precisam ser discutidas pelas equipes das escolas, com o apoio de referencial teórico, e condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho lhes devem ser oferecidas.

A avaliação no BIA

Segundo o documento orientador do BIA, há o propósito de que a avaliação ocorra de forma sistemática, diagnóstica, processual, contínua, cumulativa e participativa, para que os professores possam tomar decisões relativas à

regulação do processo (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF, 2005, p. 40).

Além disso, pretende-se que ela supere a visão estática e classificatória e chegue a ser formativa. A partir dos resultados da avaliação são feitos os agrupamentos de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, os quais devem ser “dinâmicos, temporários e rotativos, de modo que garantam a sua reinserção nas atividades cotidianas de seu grupo de origem” (op. cit., p. 41). Cabe ao professor “estabelecer critérios intencionais de agrupamentos e reagrupamentos dos alunos”, levando em conta aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem.

Como exigências para o desenvolvimento do processo avaliativo pretendido, incluem-se a atualização do professor quanto ao desenvolvimento infantil e o deslocamento do eixo do “mero controle do processo de ensino-aprendizagem para um acompanhamento inserido numa abordagem mais sistêmica – planejamento, gestão e aprendizado da prática docente” (op. cit., p. 43). Nessa perspectiva, acrescenta-se, “os erros e as dúvidas são vistos, numa nova ótica de avaliação, como episódios altamente significativos para a ação educativa, gerando novas oportunidades de conhecimento”.

A avaliação é entendida como “excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento”. Considera-se a necessidade de avaliação do trabalho realizado durante o ano e do registro de toda a caminhada por meio de diversos instrumentos: porta-fólios, registros diários e individuais, caderno de observação do professor. Nesta parte do documento apresenta-se a avaliação da aprendizagem do aluno. Não se recomenda a avaliação do trabalho pedagógico realizado com os diferentes grupos de alunos, nas diferentes atividades, nem a avaliação do trabalho do BIA sob a responsabilidade de cada escola: apenas o aluno é alvo da avaliação. Essa ainda é uma das fragilidades da concepção e da prática avaliativa.

Percebe-se a intenção de rejeição de práticas avaliativas classificatórias e de adoção da avaliação formativa. Contudo, 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.

Desafios para a avaliação

Vários aspectos justificam a necessidade de se apontarem os desafios que a organização da escolaridade em ciclos ou em blocos, como é o caso do DF, coloca para a avaliação. Dentre eles citam-se: 1) as escolas públicas do DF já passaram por três experiências de organização do seu trabalho em ciclos ou etapas. O BIA é a quarta delas. Talvez em todas elas a avaliação não tenha cumprido bem o seu papel, pelo fato de elas terem durado pouco e de não terem sido registrados os resultados do trabalho. Nem sempre se registram devidamente esses resultados, o que pode demonstrar incompreensão dos objetivos da avaliação. 2) A avaliação é central no trabalho com ciclos. Articulada aos objetivos do trabalho, com eles forma o par que norteia o seu desenvolvimento. 3) A expressiva produção sobre avaliação, no Brasil, contribui para a compreensão do papel dessa categoria na organização do trabalho escolar. Os aspectos acima citados, em seu conjunto, conduzem à formulação dos desafios que se seguem.

PRIMEIRO DESAFIO- implantar bloco de alfabetização ou ciclos implica construir escola desvinculada das características da escola seriada, como a fragmentação do trabalho e o seu desenvolvimento não-diferenciado, e a avaliação centrada em notas, em aprovação e em reprovação. Já o trabalho escolar organizado em ciclos tem por objetivo usar os tempos e espaços da escola de forma dinâmica e não padronizada, de modo que se atendam às necessidades e aos interesses que vão sendo manifestados. Isso requer a construção da proposta pedagógica **pela própria escola** ao longo do ano, com a participação de professores, alunos e pais. O eixo orientador desse trabalho é a aprendizagem dos alunos, o que provoca a necessidade de se promover, também, a aprendizagem dos professores e o desenvolvimento da escola.

Freitas (2004, p. 11) entende que

os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem nas avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais.

Nesse sentido, outra lógica de avaliação é requerida: não mais a classificatória, episódica, punitiva e seletiva, mas a que apóie a aprendizagem. Notas, aprovação e reprovação, a recuperação nos moldes tradicionais, turmas caminhando juntas durante todo o ano letivo, responsabilização dos alunos e suas famílias pelo fracasso escolar e falta de autonomia das escolas para organizarem seu trabalho são práticas que deixam de existir. Por isso outra organização do trabalho escolar precisa ser encontrada pelos gestores dos

sistemas de ensino e pelas equipes que atuam nas escolas. Agrupar séries para a constituição de ciclos ou blocos não muda nada. O compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, em todas as dimensões, é o norteador do trabalho.

Os agrupamentos e reagrupamentos são dinâmicos e constantes. Não existem turmas fixas, que caminham juntas durante todo o ano letivo. Essa organização “disciplinada” do trabalho escolar só serve às atividades burocráticas da escola. As conquistas dos alunos é que regem a forma de agrupá-los e reagrupá-los.

Portanto, um dos grandes desafios é a **construção, pela equipe da escola, de processo que possibilite a realização diária da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de todas as atividades desenvolvidas**. Em lugar de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas, por meio de diferentes linguagens. Essas são as que revelam verdadeiramente o seu progresso.

Nos projetos interventivos analisados, não se pôde perceber essa concepção de avaliação. O que o documento orientador preconiza não está sendo praticado. Prevaleceu o que ainda constitui prática comum: o processo avaliativo não é planejado; costuma acontecer de maneira intuitiva e espontânea, porque o professor vai formulando, durante a interação com os alunos, sua compreensão acerca do seu desenvolvimento. Nem sempre são feitos registros desses juízos.

Como o item avaliação foi brevemente abordado nos projetos, não se sabe se o princípio do trabalho coletivo é adotado também para a avaliação. Apenas um projeto mencionou, ligeiramente, a discussão das suas atividades pelo conjunto dos professores.

É importante ressaltar que nos projetos interventivos a avaliação merece atenção especial pelo fato de os alunos por eles atendidos serem os que enfrentam maiores necessidades. Com esses alunos tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum se perca.

SEGUNDO DESAFIO – o entendimento de que **enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia** completa o desafio anterior. Nesse contexto, não só o professor avalia e nem só o aluno aprende. Ambos aprendem e avaliam. O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada aluno para orientar a continuidade da sua aprendizagem e a do trabalho pedagógico. Esse processo o ensina a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo. É a avaliação formativa

em ação. Perrenoud (2000b, p. 51) entende que a avaliação formativa “inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. Essa é a essência da avaliação formativa: o professor analisa o trabalho do aluno a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções no momento necessário. Além disso, registra as informações que coleta para construir o retrato da turma. Nada fica para depois, para um possível balanço. Muda-se a postura do professor diante da avaliação e da aprendizagem. Seu papel não é o de elaborar e corrigir provas, atribuir-lhes notas e separar os alunos segundo rótulos classificatórios, de modo que as ações sejam desenvolvidas mais tarde. Fernandes (2003, p. 136) argumenta que o trabalho com ciclos pressupõe prática avaliativa formativa, não cabendo falar em aprovação e, sim, em promoção (entendida como promoção da aprendizagem).

A intenção do documento orientador do BIA é a de adoção da avaliação formativa. Esse é também o entendimento de Perrenoud (2000a, p. 113), para quem “dificilmente se pode imaginar balanços sendo feitos apenas no final do ciclo, o que excluiria qualquer regulação contínua”.

Contudo, essa avaliação somente alcançará propósitos formativos se o processo for construído pelos professores, em cada escola. O que faz a avaliação ser formativa não é a intenção dos gestores, mas a prática dos professores.

TERCEIRO DESAFIO – avaliação é processo; não é sinônimo de procedimento ou instrumento. É comum lermos em provas: “avaliação de matemática”; “avaliação de história”, como se elas representassem sozinhas todo o processo. Sendo amplo, o processo avaliativo é planejado, resultando em um plano em que constem: seus objetivos; seus componentes; seus participantes; as modalidades de avaliação (formal e informal); os procedimentos de avaliação; o uso dos resultados obtidos.

Como processo, a avaliação também é avaliada, para que se analise se está cumprindo o que dela é esperado.

QUARTO DESAFIO – a organização da escolaridade em ciclos, particularmente em blocos de alfabetização, utiliza a avaliação informal com intenção inclusiva. Tem sido entendido que o trabalho com ciclos não adota a avaliação formal, pelo fato de esta, geralmente, ser feita somente por meio de provas que costumam ser acompanhadas de notas. É um equívoco, porque a avaliação formal pode ser feita de forma ampla, usando vários procedimentos e abrangendo diferentes linguagens. Todas as

atividades realizadas pelos alunos incluem-se na avaliação formal. Acontece que, nos anos iniciais da educação fundamental, o professor tem contato longo e duradouro com seus alunos, possibilitando-lhe conhecer mais amplamente cada um deles: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. Por meio dessa interação é que se realiza a avaliação informal. Assim sendo, corre-se o risco de prevalecerem os aspectos perversos da avaliação informal, provocando a exclusão de alunos, conforme alerta Freitas (2004, p. 21). O mesmo autor aponta a necessidade de se evitarem duas situações: 1) a troca da avaliação formal pela valorização da informal de caráter hierarquizador e excludente; 2) a criação de trilhas diferenciadas de progressão no interior da escola (exclusão por dentro). Os projetos interventivos, se não forem conduzidos adequadamente, poderão significar uma dessas trilhas. Por isso, a inclusão dos alunos nesses projetos deve ser temporária, para que não adquiram rótulos.

Segundo dados do Saeb 2003 (INEP, 2004), 13% dos alunos da 4ª série afirmam se sentir "deixados de lado" na sua turma. Para 34%, essa situação ocorre de vez em quando. Percebe-se, então, que 47% desses alunos se sentem rejeitados. Essa rejeição, seja pelos colegas ou pelos professores, pode resultar da avaliação informal e ser um dos elementos causadores da internalização da exclusão, isto é, os excluídos da escola continuam em seu interior. Bourdieu e Champagne (1998, p. 222) dão a esse fato o nome de exclusão branda, por retratar práticas insensíveis, "no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas".

A avaliação informal pode servir tanto a propósitos positivos quanto a negativos, por meio do encorajamento, no primeiro caso, e de desencorajamento, no segundo. Tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (VILLAS BOAS, 2004, p. 29).

Tratando da avaliação informal, Freitas (2002, p. 315) comenta que

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos

juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo.

QUINTO DESAFIO – a formação dos professores e demais educadores, para a adoção da avaliação formativa, é imprescindível para o enfrentamento dos desafios anteriores. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. Esse processo é longo: abrange toda a sua trajetória escolar, como alunos, desde a educação infantil até a universidade. Tem continuidade a partir do momento em que começam a atuar como professores e, às vezes, se desenvolve em cursos especialmente destinados à sua formação. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Por ser um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação, em nível médio e superior, pressupõe-se que os atuais professores estejam reproduzindo as práticas dos seus ex-mestres. E essas práticas nem sempre se inserem na avaliação formativa. Perrenoud (1999, p. 16) alerta que a “formação dos professores trata pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa”.

A não-inserção da avaliação em 10 projetos interventivos e a sua inserção incompleta nos outros 23 indicam que esse tema precisa fazer parte da formação continuada dos professores e dos demais educadores. Não é comum encontrarem-se diretores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos debatendo juntamente com professores a teoria e a prática avaliativa. Pensa-se que avaliar é tarefa exclusiva de professores. Enquanto assim concebermos a avaliação, pouco ou nada avançaremos rumo às práticas formativas.

O tema avaliação não foi objeto de análise nos encontros de formação continuada dos professores do BIA, de Ceilândia, ocorridos semanalmente, durante o ano de 2005.

SEXTO DESAFIO – a prática da avaliação formativa requer adoção de políticas educacionais que ofereçam as condições do trabalho pedagógico que alunos e professores merecem. Essa avaliação é coerente com o trabalho pedagógico que luta contra o fracasso e as desigualdades, como quer a organização da escolaridade em ciclos ou blocos. Porém, encontra obstáculos advindos de políticas indecisas e outros, de ordens diversas: programas sobrecarregados, atividades que não privilegiam a diferenciação, tempos escolares compartimentados, turmas numerosas, espaços escolares inapropriados; insuficiência ou excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa propostos aos professores etc. (Perrenoud (1999, p. 16).

Referências

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *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, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 301-327.

_____. *Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola?* Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2004.

INEP, www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_17_imp.htm, 2004.

OECD. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000a.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DF/Coordenação de Educação Primária. *Ensino Primário no Distrito Federal*, Brasília, DF:1969.

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

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.